

2019

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE
PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

ALICIA SIANES BAUTISTA

Universidad Nacional
de Educación a Distancia

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada
Facultad de Educación

The logo of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), consisting of the letters 'UNED' in white on a dark green square background.

UNED

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE
PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA,
INGLATERRA Y ESPAÑA

TESIS DOCTORAL

Autora

Alicia Sianes Bautista

Directora

Dra. D^a. María José García Ruíz

2019

TESIS DOCTORAL

2019

The seal of the University of Seville is a circular emblem. It features a central shield with a blue and gold design, surrounded by a golden border containing the Latin motto 'MOBILIBVS' at the top and 'SAPIENTIA' at the bottom. The seal is positioned behind the main title text.

**ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE
PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA,
INGLATERRA Y ESPAÑA**

ALICIA SIANES BAUTISTA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LÍNEA 1. FUNCIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN:
HISTORIA, TEORÍAS, POLÍTICAS, MODELOS Y SISTEMAS**

DIRECTORA DRA. D^a. MARÍA JOSÉ GARCÍA RUÍZ

DISEÑO E IMAGEN DE LA PORTADA: HELEN SOTILLO PÁEZ

A mi familia, por su apoyo incondicional

Índices

	Pág.
Índice de contenidos	7
Índice de tablas	423
Índice de figuras	424
Índice de siglas	425
Índice de términos	429
Términos alemanes	429
Términos franceses	435
Términos ingleses	437
Términos grecolatinos	443

Índice de contenidos

Resúmenes	15
Resumen.....	15
<i>Abstract</i>	17
<i>Résumé</i>	19
<i>Zusammenfassung</i>	21
Introducción.....	23
I. Presentación de la investigación	23
II. Agradecimientos	30
Metodología.....	33
Objetivo General.....	34
Objetivos Específicos	34
Hipótesis	35
Globalización y Postmodernismo en Educación Comparada. Un debate metodológico	37
Paradigma Positivista <i>versus</i> Paradigma Postmodernista.....	40
Capítulo I. LOS CONCEPTOS DE <i>BILDUNG</i> , PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. EPISTEMOLOGÍA, ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	45
1.1. Origen de <i>Bildung</i>	46
1.2. Significaciones de <i>Bildung</i>	48
1.3. Incidencia del neohumanismo en la conformación del término <i>Bildung</i>	53

1.4. <i>Bildung</i> en el siglo XX.....	57
1.5. <i>Bildung</i> en el siglo XXI y su influencia en la Pedagogía Occidental	59
1.5.1. <i>Bildung</i> -Globalización.....	63
1.5.2. <i>Bildung</i> -Postmodernidad	68
1.6. La crítica pedagógica de <i>Bildung</i> y PISA	72
1.7. Tradiciones epistemológicas en el estudio de la Educación	76
1.7.1. El problema de la Pedagogía según los académicos alemanes.....	79
1.7.2. El problema de la Pedagogía según los académicos franceses.....	83
1.7.3. El problema de la Pedagogía según los académicos ingleses.....	87
1.7.4. El problema de la Pedagogía según académicos españoles.....	93
1.8. Estado de la Cuestión.....	100

<p>Capítulo II. LA UNIVERSIDAD EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA. TRADICIONES, GLOBALIZACIÓN, POSMODERNISMO Y EL PROCESO DE BOLONIA.....</p>	103
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

2.1. La tradición universitaria en Europa.....	104
2.1.1. La tradición universitaria en Alemania	109
2.1.2. La tradición universitaria en Francia	113
2.1.3. La tradición universitaria en Inglaterra	119
2.1.4. La tradición universitaria en España	124
2.2. La universidad europea en tiempos de globalización y posmodernismo.....	130
2.2.1. Enfoque modernista <i>versus</i> enfoque posmodernista en la universidad	131
2.2.2. El impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI...	135
2.3. El proceso de Bolonia	139
2.3.1. Primer Ciclo.....	147
2.3.2. Segundo Ciclo	148
2.3.3. Tercer Ciclo	152
2.4. Síntesis	154

<p>Capítulo III. ANÁLISIS DEL ENFOQUE INSTITUCIONAL DE LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN UNIVERSIDADES EMBLEMÁTICAS EUROPEAS 157</p>

3.1. Ciencia de la Pedagogía en la universidad alemana	158
3.1.1. Universidades alemanas objeto de estudio	164
<i>FernUniversität in Hagen</i>	165
<i>Humboldt-Universität zu Berlin</i>	167
3.1.2. Titulaciones de <i>Bachelor</i>	169
<i>Bachelor Bildungswissenschaften</i>	170
<i>Bachelor Erziehungswissenschaften</i>	177
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de <i>Bachelor</i>	181
3.1.3. Titulaciones de <i>Master</i>	182
<i>Master Bildung und Medien: e-Education</i>	183
<i>Master Erziehungswissenschaften</i>	186
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de <i>Master</i>	193
3.1.4. Titulaciones de <i>Promotion</i>	193
<i>Promotion der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften</i>	193
<i>Promotion der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät</i>	195
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de <i>Promotion</i>	198
3.1.5. Síntesis	198
3.2. Ciencias de la Pedagogía en la universidad francesa	199
3.2.1. Universidades francesas objeto de estudio	203
<i>Centre National d'Enseignement à Distance</i>	204
<i>Sorbonne Université</i>	206
3.2.2. Titulaciones <i>Licence</i>	208
<i>Licence de Sciéncies de l'Éducation</i>	209
3.2.3. Titulaciones de <i>Master</i>	212

<i>Master Sciences Humaines et Sociales – Mention Sciences de l'Éducation</i>	213
<i>Master International Francophone en Éducation et en Formation (MIFEF ex MARDIF)</i>	215
<i>Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)</i> ..	216
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de <i>master</i>	223
3.2.4. Titulaciones <i>Doctorat</i>	224
<i>Réseau de la Recherche en Éducation, Enseignement & Formation de l'ESPE de l'Académie de Paris (RREEFOR-ESPE)</i>	225
3.2.5. Síntesis	229
3.3. Ciencias de la Pedagogía en la universidad inglesa.....	230
3.3.1. Universidades inglesas objeto de estudio	233
<i>The Open University</i>	235
<i>University of Cambridge</i>	236
3.3.2. Titulaciones de <i>Undergraduate</i>	237
<i>Bachelor of Arts (Honours) in Education studies - Primary</i>	238
<i>Undergraduate Advanced Diploma in Education, Policy and International Development</i>	240
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de <i>Undergraduate</i>	242
3.3.3. Titulaciones de <i>Graduate/Master</i>	244
<i>Master of Arts Online and Distance Education (MAODE)</i>	244
<i>Master degree in Education</i>	246
<i>Master Education, Globalisation and International Development</i>	249
<i>Master of Education - Educational Research</i>	252
<i>Master of Philosophy (MPhil)</i>	254
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de <i>Graduate/Master</i>	257
3.3.4. Titulaciones de <i>Doctoral</i>	259
<i>Doctorate of Philosophy (Ph. D)</i>	259

<i>Doctorate in Education (Ed. D)</i>	261
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de <i>Doctoral</i>	264
3.3.5. Síntesis	265
3.4. Ciencias de la Pedagogía en la universidad española	266
3.4.1. Universidades españolas objeto de estudio	268
Universidad Nacional de Educación a Distancia.....	270
Universidad Complutense de Madrid	272
3.4.2 Titulaciones de Grado.....	273
Grado en Pedagogía	273
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de grado	282
3.4.3. Titulaciones de Máster.....	283
Máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación	284
Master Universitario en Investigación en Educación	287
Máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas	289
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Máster	296
3.4.4 Titulaciones de Doctorado.....	298
Programa de Doctorado en Educación	298
Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Doctorado	306
3.4.5. Síntesis	307
3.5. Consideraciones finales	307
<p style="text-align: center;">Capítulo IV. FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS COMPARATIVAS, ANÁLISIS COMPARADO Y YUXTAPOSICIÓN DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE PEDAGOGÍA EN LOS PAÍSES ESTUDIADOS</p>	
4.1. Formulación de las hipótesis comparativas	312

4.1.1. Hipótesis comparativa 1. En la actualidad no se ha alcanzado aún una europeización en relación con la disciplina de la Pedagogía, sino que cada país sigue teniendo muy presente su propia tradición pedagógica y eso sigue palpándose en las titulaciones universitarias, sin alcanzarse aún un consenso a nivel europeo.....	312
4.1.2. Hipótesis comparativa 2. La implementación del Plan Bolonia no ha supuesto un cambio significativo a nivel filosófico, teleológico, metodológico, estructural y de contenido para con las titulaciones universitarias de Pedagogía en Alemania, Francia, Inglaterra y España.	315
4.1.3. Hipótesis comparativa 3. En las titulaciones universitarias de la disciplina de la Pedagogía se acusa un mayor protagonismo de la praxis educativa, la cual se halla, no obstante, ligada a los aspectos teóricos pertinentes.....	317
4.1.4. Hipótesis comparativa 4. En el caso de las universidades a distancia, debido a su naturaleza y al creciente empleo de las TIC en la Educación Superior este cambio de paradigma metodológico en la institución universitaria se ha asumido con menor dificultad que en las universidades tradicionales presenciales.....	318
4.1.5. Hipótesis comparativa 5. En las universidades de los países objeto de estudio existe una clara distinción entre las titulaciones de Pedagogía y las de formación del profesorado, pues su vínculo es nimio.....	319
4.2. Análisis comparado y yuxtaposición de las titulaciones universitarias de Pedagogía en los países estudiados	320
4.2.1. Tendencias pedagógicas y discurso pedagógico	321
4.2.2. Denominaciones	323
4.2.3. Tradiciones universitarias.....	324
4.2.4. Institucionalización de la Pedagogía	328
4.2.5. Titulaciones pedagógicas en el Espacio Europeo de Educación Superior	331
Titulaciones pedagógicas de Primer Ciclo (EEES)	332
Titulaciones pedagógicas de Segundo Ciclo (EEES).....	335
Titulaciones pedagógicas de Tercer Ciclo (EEES)	339
Educación Comparada en las titulaciones Pedagógicas.....	341

Capítulo V. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES FINALES..... 345

5.1. Impacto del proceso de Bolonia en general y en las titulaciones de Pedagogía 346

5.1.1. Impacto del proceso de Bolonia y en las titulaciones de Pedagogía en Alemania..... 347

5.1.2. Impacto del proceso de Bolonia y en las titulaciones de Pedagogía en Francia 348

5.1.3. Impacto del proceso de Bolonia y en las titulaciones de Pedagogía en Inglaterra..... 349

5.1.4. Impacto del proceso de Bolonia y en las titulaciones de Pedagogía en España 350

5.2. Futuros escenarios en el campo de la Educación y la Pedagogía 351

5.3. Conclusiones finales 354

5.4. Limitaciones de la investigación..... 356

5.5. Futuras líneas de investigación 357

Chapter VI. SYNTHESIS AND FINAL CONCLUSIONS 361

6.1. *The General Impact of the Bologna Process and its Impact on Pedagogical Degrees* 361

6.1.1. *The Impact of the Bologna Process in Germany and on Pedagogical Degrees*..... 362

6.1.2. *The Impact of the Bologna Process in France and on Pedagogical Degrees* 363

6.1.3. *The Impact of the Bologna Process in England and on Pedagogical Degrees*..... 364

6.1.4. *The Impact of the Bologna Process in Spain and on Pedagogical Degrees* 365

6.2. *Futures in the Field of Education and Pedagogy*..... 366

6.3. *Final Conclusions* 369

6.4. *Research Limitations*..... 370

6.5. *Future Lines of Research* 371

REFERENCIAS 375

Resúmenes

Resumen

El estudio del ámbito pedagógico resulta esencial para la comprensión de la formación del capital humano de un país. La elección de los países (Alemania, Francia e Inglaterra) se ha realizado seleccionando los tres países educativamente más emblemáticos y paradigmáticos del entorno occidental europeo durante el siglo XX, estudiando también el caso de España de forma comparativa. Especial influjo en la Pedagogía occidental ha suscitado el término *Bildung*, concepto incardinado en el neohumanismo alemán, acuñado y desarrollado por W. von Humboldt con ricas y múltiples acepciones cuyo análisis e impacto, más allá de las fronteras germanas, se revela necesario. Interesa, para el corpus teórico de la disciplina pedagógica, tener presente su relevancia educativa sin precedentes, así como su influjo real en la Pedagogía y las Ciencias de la Educación occidentales, desde una perspectiva histórica hasta el siglo XXI actual. De especial relevancia se revela el análisis de este aspecto y de esta problemática en el nivel de la Educación Superior. Así, interesa estudiar la evolución universitaria en los países aludidos, atendiendo a su tradición y desarrollo a lo largo de la historia hasta hoy en día donde reinan fenómenos culturales y sociales de gran impacto como, muy especialmente, la globalización y el posmodernismo. La creación del EEES ha ejercido un impacto incuestionable en todos los países estudiados, aunque a diferentes niveles, siendo Inglaterra el menos afectado. Asimismo, es menester analizar en términos generales la idoneidad del actual enfoque institucional de los modelos de formación pedagógica enmarcados en el Proceso de Bolonia y el EEES, poniendo en tela de juicio la metamorfosis prometida por la reforma. Para garantizar que la investigación sea abarcable se estudian dos instituciones universitarias emblemáticas de cada país, una presencial y otra a distancia, modelo, éste último, que promete extenderse como modalidad educativa futura predominante. A fin de llevar esto a cabo de forma eficaz, se opta por el empleo del método comparado, propio de la disciplina de la Educación

Comparada. Los resultados muestran que estos estudios están presentes en todos los países estudiados; que existen dos tendencias en las denominaciones de las titulaciones de primer ciclo, una centralizada (Francia, Inglaterra y España) y otra heterogénea (Alemania); que en Francia e Inglaterra los contenidos de las titulaciones de primer ciclo son de corte más generalista y teórica, mientras que en Alemania y en España se persigue un equilibrio entre teoría y práctica; en el segundo ciclo en Francia y España se hace distinción entre titulaciones profesionales y de investigación; en el tercer ciclo las titulaciones son de naturaleza investigadora a excepción de Inglaterra, que además alberga también una titulación de doctorado profesionalizante. En conclusión, cabe mencionar que aún no se ha llegado siquiera a esbozar una visión europeizada en la concepción de la Pedagogía como disciplina universitaria e independiente.

Abstract

The study of the pedagogical field is essential for the understanding of the training of the human capital of a country. The choice of the countries for this study (Germany, France and England) are perhaps the three most emblematic and paradigmatic countries in education within the western European context during the twentieth century and have been selected for this reason. In addition, Spain has also been included as a point of comparison. The term *Bildung*, a concept incorporated into the German neohumanism which was coined and developed by W. von Humboldt with rich and diverse meanings, had a special influence on western Pedagogy so its analysis and impact beyond the German borders is necessary. In relation to the theoretical corpus of the pedagogical discipline, it is important to keep in mind its unprecedented educational relevance, as well as its real influence on western pedagogy and Educational Sciences, from a historical perspective to the current twenty-first century. Of particular relevance is the analysis of this aspect and problem at the Higher Education level. Thus, it is interesting to study the evolution of university systems in the aforementioned countries, taking into account their tradition and development throughout history and up until the current era, where in light of the emergence of new social phenomena, particularly globalization and postmodernism, and significant impact they've had. The creation of the EHEA has had an unquestionable impact on all the countries studied, but at different levels, England being the least affected country. Likewise, it is necessary to analyse in general terms the suitability of the current institutional approach of the pedagogical training models which are framed in the Bologna Process and the EHEA, questioning in turn the metamorphosis promised by the reform. In order to guarantee the research is approachable, two emblematic university institutions of each country have been studied, one on site and one at a distance, the latter being the one which promises to be extended as the future predominant educational modality. In order to carry this out effectively, we opt for using the comparative methodology, typical of the Comparative Education discipline. The results show that these studies are present in all the countries studied; there are two trends in the denominations of the first cycle degrees, one centralized (France, England and Spain) and another heterogeneous (Germany); in France and England the contents of the first cycle degrees have a more general and theoretical nature, whereas in Germany and Spain a balance is stricken between theory and practice; in the second cycle in France and Spain a distinction is made between professional and research degrees; in the third cycle

degrees have a research nature with the exception of England, which also offers a professional doctoral degree. In conclusion, it is worth mentioning that it has not yet been possible to outline a Europeanized vision in the conception of Pedagogy as a university and independent discipline.

Résumé

L'étude du domaine pédagogique s'avère essentielle pour la compréhension de la formation du capital humain d'un pays. Le choix des pays (l'Allemagne, la France et l'Angleterre) s'est réalisé en sélectionnant les trois pays les plus emblématiques et éloquents, du point de vue éducatif, du monde occidental européen au XX^{ème} siècle. Le cas de l'Espagne a également été étudié de façon comparative. Le terme *Bildung* a exercé une forte influence sur la Pédagogie occidentale. Il s'agit d'un concept créé dans le néo-humanisme allemand, utilisé et développé par W. von Humboldt avec de riches et multiples acceptations, et dont l'analyse et l'impact se révèlent nécessaires, au-delà même des frontières allemandes. Dans le cadre du corpus théorique de la discipline pédagogique, il s'avère intéressant de prendre en compte l'importance éducative sans précédent de ce concept, ainsi que son influence réelle sur la Pédagogie et les Sciences de l'Éducation occidentales, depuis une perspective historique jusqu'au XXI^{ème} siècle. Nous accordons une importance toute particulière à l'analyse de cet aspect et de cette problématique au niveau de l'Éducation Supérieure. C'est pourquoi il est intéressant d'étudier l'évolution universitaire dans les pays précédemment cités, en tenant en compte leur tradition et leur développement tout au long de l'histoire et jusqu'à aujourd'hui. En effet, de nos jours, dominent des phénomènes culturels et sociaux de grand impact comme, plus spécialement, la globalisation et le postmodernisme. La création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) a exercé un impact incontestable sur tous les pays étudiés, bien qu'à différents niveaux, l'Angleterre étant la moins touchée. Il convient, en outre, d'analyser, de façon générale, la pertinence de l'approche institutionnelle actuelle des modèles de formation pédagogique qui s'inscrivent dans le Processus de Bologne et l'E.E.E.S., en remettant en question la métamorphose promise par la réforme. Pour garantir une recherche raisonnable et pertinente, nous étudierons deux institutions universitaires emblématiques de chaque pays, l'une d'enseignement en face-à-face et l'autre d'enseignement à distance. Ce dernier modèle d'enseignement promet d'ailleurs de s'étendre, à l'avenir, comme la modalité éducative prédominante. Afin de mener à bien ce projet, nous opterons pour l'utilisation de la méthode comparée, propre à la discipline de l'Éducation Comparée. Les résultats montrent que ces études sont présentes dans tous les pays analysés; qu'il existe deux tendances dans les dénominations des diplômes de premier cycle, l'une centralisée (en France, en Angleterre et en Espagne) et l'autre hétérogène (en Allemagne); qu'en France et en Angleterre les contenus des

études de premier cycle sont organisés de manière plus globale et théorique alors qu'en Allemagne et en Espagne on vise un équilibre entre la théorie et la pratique; que dans le second cycle, en France et en Espagne, une distinction est faite entre les études de nature professionnelle et celles appartenant au domaine de la recherche; que, au troisième cycle, les études concernent uniquement le domaine de la recherche à l'exception de l'Angleterre qui propose également un doctorat professionnalisant. En conclusion, il convient d'indiquer que nous ne sommes pas encore arrivés à ne serait-ce qu'esquisser une vision "européanisée" de la conception de la Pédagogie comme discipline universitaire et indépendante.

Zusammenfassung

Das Studium der Pädagogik ist für das Verständnis der Entwicklung von Humankapital in einem Land unerlässlich. Die Wahl der Länder (Deutschland, Frankreich und England) fiel auf die drei für den Bildungsbereich repräsentativsten und vorbildlichsten des westeuropäischen Raumes im 20. Jahrhundert. Auch Spanien wird vergleichend mit aufgeführt. Einen besonderen Einfluss auf die westliche Pädagogik nahm der Begriff Bildung, ein in den deutschen Neohumanismus eingebettetes Konzept, dessen mannigfaltige Bedeutungen von W. von Humboldt entwickelt und geprägt wurde und dessen Analyse und Einfluss auch hinter den deutschen Grenzen von großer Bedeutung ist. Beim Betrachten der Theorie der Pädagogik muss ihre beispiellose pädagogische Relevanz sowie ihr tatsächlicher Einfluss auf die westliche Pädagogik und Erziehungswissenschaften im Laufe der Geschichte bis hin ins 21. Jahrhundert berücksichtigt werden. Von besonderer Bedeutung sind die Analyse dieses Aspekts und dessen potenzielle Probleme auf der Ebene der Hochschulbildung. Daher ist notwendig, unter Berücksichtigung der jeweiligen Landesgeschichte bis heute, die Entwicklung sowohl im universitären Bereich, als auch im Land selbst zu untersuchen. Dies sind von bedeutsamen kulturellen und sozialen Phänomenen, wie beispielsweise Globalisierung und Postmoderne, geprägte Länder. Die Gründung des EHR (Europäischer Hochschulraum) hatte zweifellos in allen untersuchten Ländern Auswirkungen in unterschiedlichem Ausmaß zufolge, wobei England mit den geringsten Veränderungen das Schlusslicht darstellt. Des Weiteren ist es notwendig, die Angemessenheit des derzeitigen institutionellen Ansatzes für pädagogische Ausbildungsmodelle im Rahmen des Bologna-Prozesses und des EHR allgemein zu analysieren und die mit der Reform versprochenen Veränderungen in Frage zu stellen. Um eine umfassende Forschung zu gewährleisten, werden in jedem Land zwei repräsentative Hochschulen begutachtet. In einer Einrichtung werden die Auswirkungen auf das Präsenzstudium untersucht, während sich bei der anderen auf das Fernstudium, ein Modell, das in der Zukunft zur vorherrschenden Bildungsmodalität ausgebaut werden soll, konzentriert wird. Hierzu wurde die für die vergleichende Bildungswissenschaft charakteristische Vergleichsmethode verwandt. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Arten des Studierens in allen untersuchten Ländern möglich sind und es zwei Trends bezüglich der Bezeichnung des ersten Zyklus gibt (zentralisiert in Frankreich, England und Spanien und heterogen in Deutschland). Während in Frankreich und England die Inhalte des ersten Zyklus

allgemeiner und theoretischer Natur sind, ist in Deutschland und Spanien ein Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis angestrebt. In Frankreich und Spanien wird im zweiten Zyklus zwischen Abschlüssen im Bereich der Berufsvorbereitung und der Forschung unterschieden, wohingegen der dritte Zyklus ausschließlich Forschung beinhaltet. Letzteres betreffend bildet England eine Ausnahme, da hier auch das Promotionsstudium Teil des dritten Zyklus ist. Abschließend sei erwähnt, dass es noch nicht einmal gelungen ist, eine gesamteuropäische Vision in der Konzeption der Pädagogik als eigenständige Studienrichtung zu entwerfen.

Introducción

I. Presentación de la Investigación

Se puede afirmar sin ningún género de dudas que, de entre todas las ciencias sociales y humanas, la ciencia pedagógica, la Pedagogía, es la que goza del atributo de impactar de forma más rotunda y directa en la formación de los ciudadanos de la sociedad occidental y, más particularmente, europea, ámbito geográfico al que se ciñe esta investigación. Ciertamente, en las facultades de formación del profesorado, escuelas normales o en las germanas *Pädagogische Hochschulen*, los futuros maestros y docentes de todos los niveles educativos reciben con rigor académico la fundamentación y las bases epistemológicas del conjunto de ciencias antropológicas, metodológicas y teleológicas que conforman las Ciencias de la Educación. También en dichas escuelas reciben las herramientas disciplinares de las ciencias analítico-sintéticas de la Educación, muy especialmente la Historia de la Educación y la Educación Comparada, ciencia esta última que enmarca científicamente el presente trabajo académico y de las ciencias sintéticas de la Educación. Es esta visión pedagógica del ser humano y de las ciencias teológicas, filosóficas, políticas, sociológicas, psicológicas y didácticas que inciden en el mismo, la que conforma el bagaje científico con que los docentes europeos emprenden su labor educativa profesional en escuelas e institutos, y con la que moldean la razón y las almas de los múltiples educandos destinados a conformar la clase profesional adulta de la sociedad europea. En base a esto, se revela crucial el análisis del espíritu y contenido de la ciencia pedagógica en los países más emblemáticos de Europa, para la inferencia del alma y el *ethos* de la población y sociedad europea, y para el análisis de sus virtudes y limitaciones.

La sociedad occidental y europea, y todos sus componentes epistemológicos, en general, y pedagógicos, en particular, se hallan impactados por dos fenómenos mundiales que inciden en todos esos ámbitos en estos primeros años del siglo XXI. Estos son la globalización y el postmodernismo. El fenómeno de la globalización, teorizado por

académicos como Dale (2000, 2007), Rizvi y Lingard (2010) y Castell (2000), entre otros, se revela crucial en la interpretación de las claves y entidad de los procesos y evolución de la epistemología científica de las diversas disciplinas y la Pedagogía en tanto que, de forma creciente, se reivindica la “lectura de lo global” (Cowen, 2009). La globalización, definida como “cambio paradigmático” (Dale, 2000, p. 89) y como “cambio ontológico” (Cox, 1996), ha supuesto el tránsito a una política de corte “post-Westfaliana” y el paso del *gobierno* a la *gobernanza* en la política educativa (Lingard y Rawolle, 2010, p. 36). Ello, a la postre, está sancionando el protagonismo de las organizaciones e instituciones supranacionales en el dictado de las políticas públicas de autoridad, también las educativas, siendo dichas organizaciones tildadas de “actor político transnacional” (Lingard y Rawolle, 2010, p. 37) “por derecho propio” (Henry et al, 2001). En lo que atañe al impacto de la globalización en el ámbito de la Educación, y con interés e impacto en la ciencia pedagógica, Dale señala cuatro aspectos principales (2000, pp. 101-104): los cambios en las prioridades internas de gobierno (con roles incrementados para los ministerios de economía y comercio, y unos disminuidos para los tradicionalmente “sociales”); el presumible incremento del control social de la Educación; la esperable “restricción de la variación pedagógica y curricular”, y la estandarización de las definiciones de logro educativo y desarrollo de un cómputo común de indicadores educativos mundiales (a través de la acción de organizaciones como la IEA y la OCDE). Otras tendencias del “mundialismo” (García Garrido, 1996, p. 103) con incidencia en las pautas pedagógicas actuales son la eliminación de la tradicional “identificación fáctica entre lo *educativo* y lo *escolar*” (García Garrido, 1996, p. 110). También, según los planteamientos de los académicos comparatistas más innovadores, se impone una “reconceptualización de nuestros conceptos de tiempo y espacio” (Harvey, 1990, p. 284), reteorizando una “variedad de tiempos en nuestro trabajo” (Larsen, 2010, p. 4) y considerando nuevos espacios más allá del Estado-nación (Larsen, 2010, p. 6).

El primer elemento primordial que se debe considerar en este ámbito global en la temática que ocupa, los estudios universitarios en Pedagogía en Europa, es el impacto pedagógico de procesos supranacionales como, muy especialmente, el Proceso de Bolonia, en la Pedagogía europea actual. A la plausible hipótesis a veces avanzada del déficit de la base pedagógica y educativa del proyecto ideológico y teórico de la Unión Europea, cabría aplicar el correctivo de la firme apuesta educativa de la política europea por el paradigma de la pedagogía progresista y sus elementos integrantes (ie.

paidocentrismo, enseñanza democrática y rol de la actividad), los cuales han sancionado unas prácticas educativas en la universidad de potenciación de las competencias educativas (frente al logocentrismo, magistocentrismo y enseñanza jerárquica anteriores); que han incidido de lleno, en efecto dominó, en los niveles educativos de la enseñanza primaria y secundaria en las escuelas de toda Europa, y cuyos efectos no resultan siempre de mayor bondad en todas sus dimensiones, que los anteriormente existentes.

El segundo fenómeno contextual de atención necesaria en esta tesis es el postmodernismo. El influjo de este fenómeno está impactando en la conformación teórica de la Pedagogía y también en su praxis, por lo que se revela imprescindible analizar su entidad y especificidades en relación a la vertebración de la Pedagogía en la universidad occidental y europea. La postmodernidad, también denominada post-humanismo, posthistoricismo (Kumitz, 1955) o Post-Occidente (Olson, 1987), emergió en el mundo hispano en los años treinta del siglo XX, una generación antes de su aparición en Inglaterra y los EE.UU. (Anderson, 2000, p. 8). El término y la idea de “postmoderno” no nacieron, pues, en el centro del sistema cultural de su tiempo (ie. Europa o los EE.UU.), sino en la lejana periferia: en Hispanoamérica. La aparición de este término en el mundo anglófono no se produjo sino hasta veinte años más tarde, en un contexto muy distinto, y como categoría histórica más que estética (Anderson, 2000, p. 9). La primera obra filosófica que adoptó la noción fue *La condition postmoderne* de Jean-François Lyotard, publicada en 1979 en París. Para Lyotard, la llegada de la postmodernidad estaba vinculada al surgimiento de una sociedad postindustrial, teorizada por Daniel Bell y Alain Touraine, en la que el conocimiento se había convertido en la principal fuerza económica de producción; en un flujo que sobrepasaba a los Estados nacionales, y al mismo tiempo había perdido sus legitimaciones tradicionales. Según Anderson, el rasgo definitorio de la condición postmoderna es la pérdida de credibilidad de las metanarrativas modernas.

En el ámbito de la Educación Comparada, uno de los primeros trabajos comparatistas que integran el postmodernismo en la epistemología de esta disciplina fue el de Val D. Rust, en el año 1991, con su artículo *Postmodernism and Its Comparative Education Implications*, publicado en la norteamericana *Comparative Education Review*. Rust señala un problema crucial para el ámbito pedagógico, derivado de la dimensión postmoderna y que, en esencia, supone una “incredulidad hacia las metanarrativas” (Rust, 1991, p. 615), las cuales “encierran a la civilización en sistemas de pensamiento

totalitarios y logocéntricos”, como la “visión modernista de que el conocimiento y la verdad se basan en principios abstractos y constructos teóricos más que en experiencia humana directa y subjetiva” (Rust, 1991, p. 615). Una de las consecuencias principales de estos planteamientos en el ámbito pedagógico radica en la concepción de los mismos sistemas escolares, los cuales, creados en la modernidad, fueron estructurados para fines modernos cuyos objetos son ahora seriamente cuestionarios por esta perspectiva postmoderna.

La perspectiva postmoderna se asocia a ideas de ruptura, cultura de lo nuevo, movilidad, aceleración de la historia, discontinuidad, nuevo valor atribuido a lo transitorio, lo esquivo y lo efímero (Habermas, 1988, p. 89), rebelión contra todo lo que es normativo, contra la tradición, posthistoricismo (García Ruiz, 2011) y, muy especialmente, un parámetro al que queremos dedicar una atención especial por su incidencia grave en la construcción de la epistemología y la praxis pedagógica: el relativismo. El rasgo del relativismo es un atributo universalmente reconocido como signo y símbolo del estado epistemológico de la postmodernidad. Anderson (2000, p. 33) afirma que el relativismo “pasa por ser la marca distintiva de la postmodernidad”. El profesor Cowen, en sus escritos en el *International Handbook of Comparative Education* de 2009, alude al “problema relativista” y se pregunta, como interrogante e inquietud epistemológica primordial actual: “¿dónde están los límites del relativismo?”. Académicos y teólogos como el Papa Emérito Benedicto XVI se refieren a la “Dictadura del relativismo” como signo del estado epistemológico característico de estos años del siglo XXI. Uno de los rasgos más drásticos y graves del relativismo epistemológico reinante radica en la negación de la existencia de una verdad objetiva. El actual relativismo cultural, individual y sociológico incide en la ciencia pedagógica y en el rol y entidad que la tradición pedagógica presenta para la comprensión de la Educación y la Pedagogía en estos primeros años del siglo XXI.

El tercero de los elementos más relevantes en la presente tesis doctoral radica en el análisis epistemológico de la tradición cultural pedagógica alemana, como país que es, Alemania, cuyas aportaciones y contribuciones filosóficas, culturales y pedagógicas al legado cultural educativo mundial constituye uno de los más ricos y relevantes de la historia occidental. Más concretamente, en este trabajo se pretende analizar en su dimensión teórica y pedagógica el significado e implicaciones del término *Bildung* en su

“pedagogización del mundo” (Tröhler, 2013). En lo que atañe al análisis de este parámetro, interesa la reflexión y teorización de tres elementos esenciales. En primer lugar, destacar la percepción alemana de ser “el pueblo elegido” y el “alma de la humanidad” (Eucken, 1914, citado por Tröhler, 2016, p. 134). “Alemanidad, helenismo y humanidad” parecían ser “una gran identidad” (Spranger, 1923, citado por Tröhler, 2016, p. 139). Académicos como Fromkin establecieron que Alemania era “culturalmente la población de Europa más y mejor educada” (Fromkin, 2005, p. 96). Según establece Tröhler, “las clases dominantes en Alemania tenían pocas dudas de ser una nación líder, pero su liderazgo no debía ser derivado de (...) una economía afluyente, sino del arte y cultura (alemanas) y de la *Bildung*” (2016, p. 130). El pueblo alemán ha tenido históricamente conciencia de poseer una misión de liderazgo mundial legitimada por su superioridad intelectual y cultural contenido en el término “alemanidad o carácter alemán” (Tröhler, 2012, p. 153) o también denominado *Deutschum* (Donaldson, 1984). En dichos términos, el concepto de *Bildung* poseía un protagonismo esencial. En segundo lugar, cabe aludir al emblemático concepto de *Bildung*, de gran veneración en Alemania y en todo el ámbito occidental. En la vertebración de este concepto fueron decisivas las aportaciones de los filósofos Spranger y Nohl. La construcción de la teoría de la *Bildung* implicó distintos elementos, muy particularmente la influencia del neohumanismo (los poetas y pensadores alemanes de alrededor de 1800). Según Tröhler “*Bildung* no es medible y es, al mismo tiempo, un proceso y su resultado; no es aprendizaje ni competencia, sino una transformación interna del alma con el resultado de una *Persönlichkeit* (personalidad). La *Persönlichkeit* como resultado de la *Bildung* es la persona autosuficiente, madura y equilibrada (2016, p. 215). La *Bildung* se refería a la cultivación, la formación de la vida interior espiritual del hombre (Tröhler, 2016, p. 130).

Eucken afirma que el ideal griego trataba el mundo tal y como venía dado, mientras que el alemán veía el mundo como algo que llegará a ser y tomaba responsabilidad en su posterior desarrollo: “mientras que el ideal griego era primordialmente artístico, el alemán representaba un idealismo ético. Los antiguos alababan la contemplación, pero para nosotros es la acción lo que cuenta, la acción de la *Persönlichkeit*, el acto del mundo creador y el mundo formador” (Eucken, 1914, citado por Tröhler, 2016, p. 135). Interesa, en suma, el análisis en esta tesis doctoral de la entidad y el impacto del concepto de *Bildung* en la Pedagogía europea y occidental.

En cuarto lugar, se antoja necesario el análisis de la incorporación de la Pedagogía como disciplina universitaria, organizada intelectualmente en torno a la noción de *Bildung* (Tröhler, 2016, p. 123). Bajo el influjo del neohumanismo alemán, y desde una espiritualidad luterana, “la Pedagogía llegó a establecerse en las universidades alemanas como disciplina filosófica-teórica con su epítome de *Bildung*” (Tröhler, 2016, p. 126). Esta vertebración de la Pedagogía en torno a la noción de *Bildung* durante la República de Weimar (1919-1933), excluyó aspectos prácticos en la concepción académica de la Pedagogía. Esta disciplina no debería estar construida desde la Psicología, sino desde la Historia (de la enseñanza), desde instituciones educativas y desde la Filosofía cultural (Tröhler, 2016, p. 136).

Otro de los intereses primordiales del estudio que se sitúa muy en primer orden, es el análisis de las diversas tradiciones epistemológicas existentes en la ciencia pedagógica en la sociedad occidental. Tras la valoración del contenido y rasgos de dichas tradiciones, se revela decisivo y procede acometer, aspecto que se ha realizado tras ello, el examen de la entraña y argumento pedagógico en las principales tradiciones nacionales de los legendarios “países laboratorios” en Educación, muy particularmente Alemania, Inglaterra y Francia (García Garrido, 2013), así como España en perspectiva comparada. Para acometer dicho trabajo se ha acudido inexcusablemente a los textos académicos de análisis pedagógico de emblemáticos pedagogos y académicos en cada uno de esos países. Así, para el caso del análisis del *ethos* de la Pedagogía alemana se han rastreado las aportaciones académicas pedagógicas tanto del académico pedagogo Winfried Böhm, de la *Julius-Maximilians-Universität Würzburg*, como de aquellas del historiador y comparatista Jürgen Schriewer, de la *Humboldt-Universität zu Berlin*. Para el caso de la Pedagogía británica han sido de ayuda crucial las aportaciones pedagógicas del representativo y reputado educador Robert Cowen, del *Institut of Education (University of London)* y del historiador Dr. Gary McCulloch, del *University College* en Londres. En el caso del análisis de la pedagogía en ámbito francés, destacan sobre otras los muy clarificadores trabajos del académico pedagogo Michel Soëtard, de la *Université catholique de l'Ouest*, y de Régis Malet, de la *Université Montesquieu Bourdeaux IV*. El caso de la Pedagogía española no podía quedar al margen. Como elemento comparado con los entornos europeos anteriores, el *ethos* de la pedagogía española ha sido rigurosamente estudiado a través de la sabiduría de los textos del académico cuasi renacentista Quintana Cabanas, de la UNED, y también de aquellos de los doctores García

Garrido, Marín Ibáñez, ambos de la UNED, del comparatista Joan María Senent Sánchez, de la Universidad de Valencia y de Encarnación Sánchez Lissén y Martín Sánchez Franco de la Universidad de Sevilla.

Por último, esta investigación no podía dejar al margen la tradicional, pero aún irresuelta y de gran envergadura e implicaciones, dicotomía existente entre los conceptos de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Se trata de términos que, de forma equívoca, tienden a emplearse cual sinónimos (Breinbauer, 2006) en múltiples áreas y contextos educativos. Resulta incuestionable la estrecha relación existente entre la Educación y la Pedagogía (Sanvisens, 1984), razón por la que se antoja primordial establecer una primera distinción entre ambos conceptos, pues la Pedagogía siempre trabaja con la Educación siendo, efectivamente, la disciplina, mientras que la Educación conforma su objeto propio (Nassif, 1987). En esta línea, cabe resaltar las palabras de De Alba (1990) quien pone de manifiesto que “(...) hoy en día conviven en algunos medios intelectuales los términos Pedagogía y Ciencias de la Educación, e incluso el de Ciencia de la Educación –en cuyo caso suele aceptarse como sinónimo del término Pedagogía” (De Alba, 1990, p. 40). Otros autores establecen una diferenciación entre estos dos conceptos tan unidos, que a menudo han sido y siguen concibiéndose como equivalentes. Asimismo, Martín (2006) y Breinbauer (2006) manifiestan que la “Ciencia de la Educación” difiere de la “Pedagogía” tradicional en tanto que la última se ha caracterizado por perpetrar una lectura de carácter más sustancialista y descontextualizada del fenómeno educativo. Adicionalmente, algunos investigadores han establecido distinciones entre “teorías”, es decir, entre “teorías pedagógicas” y “teorías educativas”, siguiendo un criterio durkheimiano, focalizándose así las primeras en el “deber ser” de la Educación, y las segundas del “ser” del hecho educativo (Martín, 2006). Así, las primeras se refieren a discursos de tipo aplicativo o normativo acerca de la enseñanza enfocada a finalidades propias de una intervención pedagógica, mientras las segundas mantienen un discurso descriptivo-interpretativo o explicativo acerca del fenómeno educativo, persiguiendo la finalidad de acrecentar el *corpus* de conocimiento científico en relación con este fenómeno social.

La presente tesis posee, tras la parte teórica de fundamentación y vertebración comparadas de la temática de la Pedagogía, atendiendo a sus raíces etimológicas y epistemológicas, así como a la influencia que sobre ella ejerce el término de *Bildung*, un entramado acerca de la cuestión universitaria. En ese apartado se atiende a las tradiciones

universitarias con mayor dominancia en Europa occidental en general y, en los países objeto de estudio en particular, advirtiendo en su desarrollo la cada vez mayor presencia de los fenómenos de la globalización y el postmodernismo además de dedicar una parte al surgimiento e implantación del proceso de Bolonia y la filosofía latente que ha ido penetrando en las instituciones de Educación Superior en Europa en la última década. Posteriormente, un importante tramo empírico en el cual se ha analizado el *ethos* y la composición y entidad curricular de los estudios pedagógicos de los tres ciclos del EEES en emblemáticas instituciones universitarias de los países estudiados en este trabajo. Seguidamente, se procede a la comparación propiamente dicha de los resultados hallados en relación con el estado de la cuestión de los estudios universitarios de Pedagogía en las universidades de los cuatro países objeto de estudio. Por último, se presenta una síntesis general y se recogen las conclusiones comparativas derivadas de los hallazgos obtenidos durante el transcurso de la investigación.

II. Agradecimientos

Es de bien nacido ser agradecido. Jamás habría imaginado iniciar este apartado con un refrán, pues nunca hemos congeniado demasiado. Tal vez debido a la sabiduría que transmiten, que no siempre estamos preparados para escuchar. En mi caso, siempre han venido de la mano de mi madre, amante y fiel divulgadora de los refranes. Gracias por enseñarme a que todo lo que no sale tal y como lo planeamos, tiene por qué ser erróneo. Gracias también por creer en mí, por mostrarme tu confianza, amor y apoyo ilimitado cada día, por darle la vuelta a la tortilla tantísimas veces y enseñarme a ver el lado positivo todo de lo que me rodea.

Por ser el motor que nunca debe cesar cuando se persigue un sueño. Porque si el motor se para, también se puede pedalear, ¿a que sí papá? Gracias por el amor a viajar y a conocer que me has contagiado, por animarme a salir de mi zona de confort tantas veces. Por hacerme ver que el alemán no sólo es una lengua que se puede aprender, sino de la que te puedes incluso enamorar. Por el apoyo incondicional que siempre he recibido de ti.

Las palabras para *She-Who-Must-Not-Be-Named*, serían simplemente demasiadas. Mi hermana y compañera de viajes. Amiga y fiel confidente llena de ilusión y vitalidad. Leal compañera de risas y querellas. Gracias por intentar entenderme en todo

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

momento. Por tu empatía y por hacerme ver tantísimas veces lo afortunadas que somos, el regalo de vida que tenemos por delante y la cantidad de aventuras que nos quedan por vivir.

A Juan, por sus primeras lecciones de Pedagogía y lengua de signos. Por hacerme experimentar el aprendizaje por repetición con tus, por todos conocidas, anécdotas. Y por seguir en mi corazón; y a mi abuela Gracia, GRACIAS por ser mi segunda madre y darme tantísimo cariño y comprensión siempre que lo he necesitado. A todos los miembros de mi familia que me dejó en el tintero y me han brindado su apoyo, gracias.

Gracias a los miembros de Sevilla Swing Dance por los ratitos finales del día cargados de vitalidad y por todas las sonrisas y momentos compartidos a ritmo de swing. A los mejores amigos que se puede tener en el mundo, perdonad que no os mencione a todos. Comprensivos, inquietos, curiosos, graciosos, trabajadores, empáticos, científicos, serviciales, apasionados, fiesteros, creativos, cocinillas, irónicos, mamis, papis, confidentes, fieles y pacientes hasta niveles insospechados. Gracias por todos esos momentos en los que habéis estado ahí, muchas veces sin la necesidad siquiera de decirlo. Junto con ellos, especial mención a Enrique, mi “doctorando pasivo” por hacerme reír cada día, por ayudarme a recordar quién soy tantas veces. Por aparecer, estar y permanecer durante todos estos años. Por... tantísimo. Infinitas gracias, de corazón.

A Pilar Muñoz Alarcón, jefa y amiga. Gracias por regalarme tu apoyo y comprensión en absolutamente todos los proyectos académicos, personales y profesionales desde 2014. Y, junto con ella, a todo el equipo del Centro Ábaco por crear un ambiente laboral envidiable. Por convertir el trabajo en un lugar donde da gusto estar y que nos motiva a entrar y a salir de allí con una generosa sonrisa.

Herzlichen Dank Florian Waldow, al frente del departamento de Educación Comparada de la *Humboldt-Universität zu Berlín* y a todo su equipo de trabajo (Lena Förster, Kathleen Falkenberg, Nadine Bernhard, Fanny Oehme, Susanne Ress, Vera G. Centeno, ...). Gracias por acogerme como a una más desde el primer día en vuestra casa, por la ayuda y el apoyo, por los ánimos y, en definitiva, hacer que mi estancia en Berlín haya sido de lo más fructífera. A Jürgen Schriewer, gracias también por hacerme un hueco

Introducción

en su apretada agenda académica, por compartir percepciones acerca de la Educación Comparada como disciplina y sus propuestas para con este trabajo.

Tusind tak Inge-Marie Christensen, Donna Hurford y Dag Heede de la *Syddansk Universitet* en Odense. Gracias por mostrarme que escribir mi tesis también puede ser un momento de lo más *hyggelig*, por apoyarme en la aventura de aprender danés y mostrarme una visión comparativa más de la Pedagogía que, espero, poder tener la oportunidad de investigar en profundidad en un futuro, espero, no muy lejano.

A Vicente Llorent Bedmar, por ser el primero en darme a conocer la disciplina de la Educación Comparada y hacerme ver que dos de mis pasiones, los idiomas y la educación, podrían estar unidas. Por ser, junto a Verónica Cobano-Delgado Palma, mis primeros mentores y maestros en el mundo de la investigación e iniciarme en ella. Por contar conmigo y por ser el nexo que me llevó a María José García Ruíz, mi directora de Tesis. Muchísimas gracias por todo el tiempo empleado, por tus palabras de ánimo, empujes e ilusión que me impulsaron, inicialmente, a embarcarme en este increíble viaje del que cada día he sacado algo de provecho. Sin ti, simplemente esto no habría sido posible. Gracias.

Metodología

En este apartado metodológico procede plasmar el objetivo general, los objetivos específicos y las hipótesis previas, elementos sobre los cuales se construye el presente trabajo de investigación. Asimismo, se detallan las fases secuenciadas propias de la metodología comparada relacionándolas con los capítulos y epígrafes correspondientes de la tesis. Conviene atender a la influencia que sobre la disciplina de la Educación Comparada han ejercido los fenómenos de la globalización y el postmodernismo, así como hacer alusión a la actual crisis por la que está pasando la disciplina hallándose, aún hoy, entre los paradigmas positivista y postmodernista.

The methodological section not only presents the main goal of this research, but also its specific objectives and hypotheses. These elements have served as the starting points for developing the investigation. We also describe the sequenced phases that are characteristic of the methodology of comparative education, linking them to the chapters and sections of the dissertation. In addition, we comment on the influence of the phenomena of globalisation and postmodernism with regard to the discipline of comparative education and discuss the crisis that the field is currently experiencing between positivist and postmodernist paradigms.

Para atender a las necesidades planteadas en el presente trabajo de investigación se establece un objetivo general, precedente de una serie de objetivos específicos claramente diferenciados que servirán como punto de partida de la misma, a fin de abordar de forma adecuada la temática concerniente.

Objetivo General

El objetivo principal de la presente investigación radica en contribuir a la mejora de los estudios universitarios de Pedagogía en el Espacio Europeo de Educación Superior, analizando la idoneidad del actual modelo pedagógico vigente en el continente europeo y atendiendo a su origen etimológico. Adicionalmente, se compara el estado de la cuestión en tres de los países europeos más influyentes en materia educativa, constatando tanto las convergencias como las divergencias existentes en las titulaciones universitarias enmarcadas en la disciplina de la Pedagogía en los diferentes ciclos del EEES (grado, máster y doctorado) en función del país en el que se cursen. Asimismo, se toman en consideración otros factores de interés en el *tertium comparationis* pues, para el desarrollo de la investigación, se empleará el método comparado, propio de los estudios e investigaciones pertenecientes a la disciplina de la Educación Comparada. Con este propósito, el desarrollo de la presente investigación se delimita en función de los objetivos específicos que seguidamente se muestran.

Objetivos Específicos

A continuación, se describen algunos objetivos específicos a los que se pretende dar respuesta en la presente investigación:

- ♣ Abordar la influencia de los conceptos pedagógicos de “*Bildung*”, “Pedagogía” y “Ciencias de la Educación” en los paradigmas educativos actualmente vigentes en la Educación Superior universitaria.
- ♣ Comprender e identificar el paradigma pedagógico y de formación universitario actualmente vigente en el continente europeo tras la sanción del Proceso de Bolonia en el año 1999.
- ♣ Elaborar e interpretar la situación previa al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de los planes de estudio de grado y postgrado en los países objeto de investigación (Alemania, Francia, Inglaterra y España) a modo de tener una

perspectiva histórica para lograr una mejor comprensión de los cambios que han supuesto estas adaptaciones a sus sistemas educativos.

- ♣ Comparar y diagnosticar las situaciones actuales en el EEES de los planes de estudio de grado y postgrado en Pedagogía los países objeto de estudio con la finalidad de constatar las convergencias y divergencias existentes en los mismos.
- ♣ Constatar si las titulaciones universitarias de Pedagogía en los países objeto de estudio se hallan ligadas o no a los estudios relativos a la formación del profesorado (infantil, primaria y secundaria).
- ♣ Elaborar y emitir recomendaciones acerca de la bondad del nuevo modelo pedagógico y de formación europeo en el actual marco internacional presidido por los fenómenos de la globalización y el postmodernismo.

Hipótesis

Al tratarse de un estudio comparativo, se hace necesaria la formulación de una serie de hipótesis previas. Las hipótesis pueden ser concebidas bien como “una respuesta conjetural al problema” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 53) o bien como “explicaciones y tentativas del fenómeno investigado formuladas a manera de proposiciones” (Albert, 2007, p. 51). En otras palabras, constituyen posibles soluciones o afirmaciones previas que se formulan sobre las cuestiones objeto de estudio que pueden mantenerse o rechazarse durante el transcurso de la investigación. Asimismo “toda hipótesis no tiene por qué ser cierta o falsa a priori, ya que lo que caracteriza, precisamente, a las hipótesis es su provisionalidad” (Ferrer, 1990, citado en García Garrido, 1991, p. 153). Por lo tanto, aunque posteriormente puedan ser modificadas, es su finalidad servir como una primera guía dentro de las propias problemáticas de investigación del estudio en cuestión. En la presente investigación se establecen un total de cinco hipótesis previas, a saber:

- ♣ Hipótesis previa 1. En la actualidad no se ha alcanzado aún una europeización en relación con la disciplina de la Pedagogía, sino que cada país sigue teniendo muy presente su propia tradición pedagógica y eso sigue palpándose en las titulaciones universitarias, sin alcanzarse aún un consenso a nivel europeo.
- ♣ Hipótesis previa 2. La implementación del Plan Bolonia ha supuesto un cambio significativo a nivel filosófico, teleológico, metodológico, estructural y de

contenido para con las titulaciones universitarias de Pedagogía en Alemania, Francia, Inglaterra y España.

- ♣ Hipótesis previa 3. En las titulaciones universitarias de la disciplina de la Pedagogía se acusa un mayor protagonismo de la praxis educativa, la cual se halla, no obstante, ligada a los aspectos teóricos pertinentes.
- ♣ Hipótesis previa 4. En el caso de las universidades a distancia, debido a su naturaleza y al creciente empleo de las TIC en la Educación Superior, este cambio de paradigma metodológico en la institución universitaria se ha asumido con menor dificultad que en las universidades tradicionales presenciales.
- ♣ Hipótesis previa 5. En las universidades de los países objeto de estudio existe una clara distinción entre las titulaciones de Pedagogía y las de formación del profesorado, pues su vínculo es nimio.

En cuanto al procedimiento a seguir para encauzar la presente investigación se establecen una serie de fases secuenciadas: en un primer lugar conviene atender al análisis etimológico e histórico del concepto *Bildung*, así como su influencia en la Pedagogía occidental en Europa antojándose, por tanto, necesario abordar el recurrente debate entre las disciplinas de “Pedagogía” y “Ciencias de la Educación” según los trabajos de académicos de renombre de los países objeto de estudio, pues conforman el núcleo inicial y el punto de partida de la presente investigación. En segundo lugar, se atenderá a las cuestiones relativas a la filosofía del Proceso de Bolonia y la consecuente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), focalizando la atención en aquellos aspectos que inciden de forma directa, sin ceñir ni limitar la investigación únicamente a aspectos estructurales, sino ahondando también en el cambio de paradigma de las universidades en favor de una Pedagogía de naturaleza progresista. En tercer lugar, analizaremos las titulaciones relacionadas con la disciplina de la Pedagogía en las siguientes universidades de los países objeto de estudio: *FernUniversität in Hagen* (Alemania), *Humboldt-Universität zu Berlin* (Alemania), *Centre National d’Enseignement à Distance* (Francia), *Université Paris-Sorbonne* (Francia), *Open University* (Inglaterra), *Cambridge University* (Inglaterra), Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), Universidad Complutense de Madrid (España). Todo ello conformaría la parte descriptiva del estudio, para la cual se recurre al análisis de contenido, realizado a partir de fuentes primarias y una rigurosa revisión de literatura especializada. Posteriormente, se procede a realizar la pertinente comparación de las unidades objeto de estudio y

comparación para el presente trabajo de investigación. Seguidamente se presenta el núcleo de la aportación, correspondiente con la comparación en sí misma y la yuxtaposición, confrontando entre sí los datos analíticos de las descripciones y los hallazgos obtenidos. A modo de colofón, tras una breve síntesis final, conviene exponer unas conclusiones claras y precisas mediante las cuales sea posible reflejar hasta qué punto ha sido posible demostrar confirmar o corregir las hipótesis previstas.

Globalización y Postmodernismo en Educación Comparada. Un debate metodológico

Coincidiendo con Valdivia y Fernández (2013) acerca de las características que fundamentan la comparación en materia educativa, e impregnados por el optimismo de Bray, Adamson y Mason (2014) sobre el desarrollo y futuro de las contribuciones de la Educación Comparada y compartiendo que una de sus finalidades estriba en “lograr una mayor competitividad en el plano internacional” (Whitney, Ordorika y Martínez, 2013, p. 33), mediante el aprendizaje de diversas experiencias que ayuden a conocer otras realidades educativas y favorezcan la mejora de nuestra propia Educación; intentando simplemente conocer y ahondar en las diferentes realidades explicando sus causas y motivos, sin pretender por ello establecer leyes o normas incuestionables Phillips y Schweisfurth (2014); pero sí intentando que sirvan y aporten información a fin de lograr una mejora para con las políticas educativas y la praxis social (García Garrido, García Ruíz y Gavari Starkie, 2012, p. 77).

Aunque la Educación Comparada posee una amplia diversidad en términos de objeto y enfoques teóricos y metodológicos, lo cual puede considerarse uno de los atractivos de la disciplina (Amaral, 2015), una inmensa mayoría de los académicos de las primeras décadas del siglo XXI contextualiza los objetos de estudio de la Educación Comparada en el fenómeno de la globalización y del postmodernismo. En relación con el impacto que el fenómeno de la globalización para con la disciplina de la Educación Comparada, existen multiplicidad de interpretaciones. Carney (2010) afirma que “la Educación Comparada (...) está en peligro de caer en la irrelevancia en tanto que su epistemología fracasa en comprender el evidente nuevo cosmos en el que está inserta: el mundo social específicamente global en tiempo y espacio” (García Ruíz, 2012:44); mientras Lingard y Rawolle (2010) sostienen que la globalización no hace sino dotar a la Educación Comparada de oportunidades para su renovación y revitalización.

No obstante, según expertos en globalización como Dale (2007), “las diferencias nacionales permanecen a pesar de la expansión de la globalización” (García Ruíz, 2012:47), por lo que el fenómeno de la globalización trae consigo (García Ruíz, 2011) efectos homogeneizadores a la vez que diversificadores que acusan sus efectos en el *ethos*, la estructura y la epistemología disciplinar de la universidad occidental y, más específicamente, la europea propia del siglo XXI. El impacto de estos cambios se halla mediatizado por los filtros nacionales, que modifican, mitigan, interpretan, resisten, moldean y acomodan, todas las presiones externas en los Estados-nación y las sociedades, siendo la propia historia nacional uno de los principales filtros en los Estados-nación, cuyo protagonismo en estudios comparados es reiteradamente reivindicada por académicos como Cowen (2000), Schriewer (2000) y García Garrido (1996). Asimismo, como consecuencia del ‘hiperliberalismo’ y neoliberalismo que caracterizan el fenómeno globalizador, el Estado está obligado al cambio para adecuarse y acomodarse a las demandas y necesidades de la economía global (Dale, 2009:99). En relación con la propia metodología de la Educación Comparada, el fenómeno globalizador requiere y exige una revalorización de las formas de análisis que se han venido empleando en el pasado en esta disciplina (Dale, 2000).

Las implicaciones del movimiento postmodernista en la Educación Comparada han sido, por su parte, analizadas por otros comparatistas como es el caso de Rust o Cowen. El primero de ellos reitera que, tanto el ingreso como la participación de los investigadores comparatistas en el movimiento postmoderno, ha sido tardío (Rust, 1991). Asimismo, García Ruíz (2012) hace alusión a dos grupos de autores: en primer lugar, aquellos entre los que se encuentra Rust, que conciben el postmodernismo como el surgimiento de una nueva era, distanciada de la edad moderna en tanto que cuenta con nuevos rasgos culturales formales, de vida social y orden económico; en segundo lugar, aquellos entre los que se podría incluir a Cowen, que defienden que el postmodernismo más que reflejar la ruptura drástica con la vida occidental, consiste en una modalidad de discurso y una orientación teórica entre otras muchas que forman parte del mundo moderno. No obstante, en relación con las repercusiones metodológicas de las propuestas de naturaleza postmoderna en Educación Comparada, sea tal vez la epistemología postmoderna el elemento que más incidencia tiene en este sentido, por su desconfianza y recelo hacia las “grandes narrativas” racionales y universales, y sus propuestas normativas sobre el mundo (García Garrido y García Ruíz, 2012).

No obstante, tanto el fenómeno de la globalización como el del postmodernismo traen consigo una serie de consecuencias en la disciplina de la Educación Comparada, respectivamente. Entre las más destacadas del fenómeno globalizador se hallan las siguientes (García Ruíz, 2012): en primer lugar, se causa un impacto directo en los postulados tradicionales básicos sobre los que históricamente ha permanecido la Educación Comparada; en segundo lugar, provoca un impacto epistemológico haciéndose, por tanto, necesario replantear el objeto de estudio y la metodología; en tercer lugar, conlleva transformaciones en aspectos tales como la temporalización, la movilidad y las unidades de análisis que han sido tradicionalmente empleadas en la disciplina. Entre las consecuencias relacionadas con el impacto del postmodernismo en Educación Comparada, destaca especialmente a la que hace alusión Cowen, quien mantiene que esta disciplina nunca ha llegado realmente a reponerse del todo del influjo que el enfoque positivista ejerce sobre la ciencia de la Educación Comparada.

En la actualidad es menester hacer, efectivamente, alusión a la crisis por la que está pasando la metodología comparativa, lo cual provoca un vacío metodológico en la disciplina. Es por ello por lo que todavía sigue generalmente optándose por el empleo de la metodología comparada propia del positivismo, hasta que la nueva metodología termine por definirse, delimitándose así la cuestión metodológica en los tiempos postmodernos que corren a día de hoy (García Garrido y García Ruíz, 2012).

El carácter plural, heterogéneo, híbrido, diverso y ecléctico de la Educación Comparada es defendido por diversos autores quienes ponen de manifiesto que dicha heterogeneidad resulta patente no únicamente en la pluralidad de enfoques epistemológicos que conforman a esta disciplina, sino también en la diversidad de objetos de estudio que múltiples académicos asignan a la Educación Comparada, en la variada y rica teleología, a la par teórica y aplicada, que guía a este ámbito disciplinar, y en la pluralidad metodológica que atestiguan los estudios académicos elaborados en esta disciplina (García Garrido y García Ruíz, 2012). El hecho de que, de forma ya notablemente mayoritaria, este campo de estudio se encuentre bajo la denominación de "Educación Comparada e Internacional" imprime ya, desde su misma terminología, una pluralidad y apertura muy significativa y otorga la idea de la diversidad epistemológica y metodológica que abraza este ámbito científico.

García Ruíz (2012) señala tres elementos en los que existe consenso por parte de los líderes intelectuales de la Educación Comparada, más allá de la influencia que sobre ella ejercen la globalización y el postmodernismo, respectivamente:

- ♣ Existen muchas Educaciones Comparadas (Cowen and Kazamias, 2009).
- ♣ Necesidad de dotar de complejidad intelectual a las problemáticas de la Educación Comparada.
- ♣ Necesidad de incorporar la dimensión histórica en Educación Comprada (García Garrido, 1996; Cowen, 2009b; Schriewer, 2000).

Paradigma Positivista *versus* Paradigma Postmodernista

Tras haber previamente hecho alusión a la actual situación de desamparo metodológico por la que está pasando la metodología comparada, vagando entre el paradigma propio del positivismo o neopositivismo y el del postmodernismo, conviene tener presente las características esenciales de cada uno de los citados enfoques, con la finalidad de identificarlos y diferenciarlos manifiestamente. Para ello, se ha recurrido al trabajo de García Garrido y García Ruíz (2012) en el que los autores presentan una tabla sintética en la que quedan debidamente contrastados los dos presupuestos metodológicos a los que se hace aquí alusión (ver tabla 1).

El primer aspecto que se destaca cambiante entre los presupuestos metodológicos positivistas y postmodernos de la disciplina de la Educación Comparada radica en que, mientras bajo los enfoques positivistas se tomaban como válidas las relaciones causales regulares entre causas y efectos en las ciencias sociales, en los postmodernos existe un continuo cuestionamiento acerca de las bases teórico-metodológicas de las mismas. En este mismo sentido, el postmodernismo se opone a la universalidad latente en los paradigmas positivistas, sobre argumentos basados en el carácter heterogéneo de las diferentes realidades, manifestando la inexistencia de universalidad y verdad absoluta por la que aboga el positivismo.

Las líneas de la postmodernidad persiguen algo más que la simpleza de establecer relaciones comparativas entre aspectos sencillamente constatables, haciendo especial hincapié en la introducción de nuevas técnicas comparativas de carácter considerablemente más complejo, basado en el análisis de los hechos, en la filosofía

inevitablemente arraigada a los fenómenos objeto de estudio, evitando ceñirse taxativamente a los hechos y realidades meramente observables y profundizando en la filosofía y las teorías sobre las que se sustentan o los respaldan. De esta forma, se dejan atrás métodos sencillos, lineales y de claro corte positivista para dar paso a otros más elaborados, fundamentándose así la concepción de la Educación Comparada como “ciencia de la complejidad” no únicamente en relación con sus fenómenos y realidades objeto de estudio, sino también en sus múltiples vínculos y conexiones y en los efectos causales que generan. Es decir, mientras que en el positivismo se aboga por hipótesis simples en las que se asume que “X” es la causa directa de “Y”, en el postmodernismo se atiende a la diversidad y la complejidad en las relaciones de causalidad, en el sentido de que varias causas semejantes pueden conllevar efectos o consecuencias disímiles y viceversa, puesto que concibe el mundo como un entorno inestable e impredecible.

Asimismo, el enfoque positivista parte de la concepción de sociedad como una forma de comunidad dotada de autonomía propia y desvinculada de las demás que conforma su propio entorno; frente a la concepción del paradigma postmoderno, que alude a sistemas mundiales transnacionales y de difusión cultural donde reinan las relaciones de interdependencia entre las sociedades. Es decir, el modelo positivista se apoya en la sociología y en paradigmas newtonianos, a su vez inspirados en la ciencia del equilibrio lineal, mientras el postmoderno bebe de las bases aportadas por la globología y paradigmas de corte postnewtonianos, contrarios al equilibrio y que comparten la idea de los futuros múltiples repletos de incertidumbre intrínseca. Adicionalmente, las filosofías históricas tradicionales donde destacan Hegel, Marx y Toynbee y demandantes de causalidad enmarcan el paradigma positivista de la Educación Comparada, mientras que en el postmoderno se fija la mirada en la teoría evolutiva de Luhmann, donde la causalidad es contingente o atribuida.

En cuanto a la cuestión de mantener o no la neutralidad en las investigaciones comparativas, el paradigma positivista aboga por respetarlo, dejando aparte los valores propios del contexto y el entorno de la realidad que se está estudiando. Sin embargo, desde la perspectiva del postmodernismo, son precisamente los valores los que han de dirigir y sintonizar la investigación, consecuentemente abierta a las ideologías presentes. La pluralidad teleológica es un rasgo común, tanto desde su perspectiva teórica, como práctica y aplicada.

Tabla 1. Cuadro comparativo de los presupuestos metodológicos de la Educación Comparada en el positivismo y en el enfoque moderno-tardío o postmoderno

Presupuestos metodológicos positivistas	Presupuestos metodológicos moderno-tardíos o postmodernos
1. Postulado de la validez de relaciones causales regulares y no ambiguas entre causas y efectos dada por hecho en las ciencias sociales sistemáticas.	1. Cuestionamiento radical de las asunciones básicas teórico-metodológicas de la ciencia-social principal neopositivista.
2. Formulación de forma universalista de sus reivindicaciones explicativas por las teorías y modelos sociales.	2. Crisis del universalismo. Fracaso de las grandes teorías. Asunción de que no hay determinantes universales. Asunción de que los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, demasiado complejos, y demasiado independientes unos de otros.
3. Investigaciones comparativas basadas en técnica simples de "establecer relaciones entre hechos observables" inspirados por Durkheim en la Fisiología y la Anatomía Comparada. Comparación como procedimiento para determinar las relaciones de analogía. Préstamo de modelos epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales. Reduccionismo inherente en muchos modelos macro-sociales.	3. Investigaciones comparativas basadas en técnicas comparativas complejas de "establecer relaciones entre relaciones". Metodología comparativa con el cometido de análisis de la gran complejidad de las redes causales, de la causación social con múltiples co-orígenes y efectos colaterales. Proceso metodológico similar a disciplinas como el Derecho Comparado o la Antropología Comparada.
4. Métodos sencillos y lineales positivistas.	4. La Educación Comparada es "ciencia de la complejidad".
5. Universalismo, linearidad, racionalidad universal del industrialismo, lógica unidimensional de desarrollo	5. Complejidad de conexiones. Los vínculos (ie. entre educación, crecimiento económico y empleo) no son directos ni lineales, ni producen los mismos efectos en distintas sociedades. Multiplicidad de redes de interrelación y vías de desarrollo.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA
EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

6. Hipótesis de que X es una causa de Y en el mundo real. Causalidad simple.	6. Causas similares pueden dar lugar a efectos distintos. Causas distintas pueden suscitar efectos similares. Causas menores pueden provocar efectos considerablemente grandes. Causas mayores pueden provocar efectos considerablemente menores. Algunas causas pueden provocar efectos opuestos. Los efectos de causas antagónicas son inciertos. Causalidad compleja.
7. Sociedades autónomas. Unidad de análisis: el mundo concebido como multitud de sociedades nacionales o regionales separadas que, como entidades autónomas y configuraciones históricamente distintas, constituyen su propio medio.	7. Modelos de "sistemas mundiales". Unidad de análisis: la comparación es reemplazada por reconstrucciones históricas de amplios procesos de difusión cultural, o por análisis globales de interdependencia transnacionales. Sociedades mundiales y relaciones mundiales de interdependencia.
8. Sociología	8. Globología
9. Linealidad, mundo simple	9. Mundo complejo. Mundo no lineal. Mundo inestable e impredecible.
10. Paradigmas newtonianos. Análisis nomotético inspirados por la ciencia del equilibrio lineal.	10. Paradigmas postnewtonianos. Dinámicas de no equilibrio, futuros múltiples, bifurcación y elección, dependencia histórica, incertidumbre intrínseca e inherente.
11. Filosofías de la historia tradicionales de Hegel, Marx y Toynbee. Causalidad necesaria. Secuencias universalmente válidas de etapas de desarrollo.	11. Teoría evolutiva de Lühmann. Causalidad contingente o atribuida. Renuncian a criterios generales de desarrollo y la posibilidad de una periodización universalmente válida de cambio socio-histórico.
12. Noción de investigación neutral, al margen de los valores.	12. Abiertamente ideológica. Los valores dirigen la investigación.
13. Teleología plural: teórica y práctica y aplicada.	13. Teleología plural: teórica (Cowen y Schriewer) y práctica y aplicada (Crossley)

Fuente: García Garrido y García Ruíz (2012). Elaborado a partir de Schriewer (2000), Welch (1993), Holmes (1977) y Deblois (1993).

apítulo I

En este primer capítulo queda plasmada la fundamentación teórica que sustenta la temática objeto de estudio en el presente trabajo de investigación. Se estima necesario clarificar en un primer momento el término alemán *Bildung*, atendiendo a su origen, significaciones y desarrollo a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI. Se estudia la influencia que sobre él han ejercido movimientos como el neohumanismo, el fenómeno de la globalización y el postmodernismo, así como la crítica pedagógica y el debate arraigado al informe PISA. Otro de los aspectos que resultan clave para facilitar la comprensión durante el discurrir de la investigación sería abordar las tradiciones epistemológicas en el estudio de la Educación de los países objeto de análisis. A tal efecto, se atiende, efectivamente, a la problemática de la Pedagogía según académicos de Alemania, Francia, Inglaterra y España, así como al actual estado de la cuestión.

In the first chapter we discuss the theoretical framework that supports the subject matter of the study. First of all, it is necessary to clarify the German word 'Bildung', attending to its origin, importance and development throughout the nineteenth, twentieth and twenty-first centuries. We study the influence of movements such as neohumanism, the phenomena of globalisation and postmodernism, as well as the pedagogical criticism and debate related to PISA. Another key aspect of facilitating comprehension as the research develops is to address the epistemological traditions in the study of education in the analysed countries. With this purpose, we address the problems related to pedagogy according to academics from Germany, France, England and Spain, and we examine the current state of the field.

LOS CONCEPTOS DE *BILDUNG*, PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. EPISTEMOLOGÍA, ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Ya Jürgen Schriewer ponía de manifiesto (2009) que, debido a su propia naturaleza y trasfondo, la comparación histórica acerca de los estudios sobre Educación en diferentes países es un proyecto muy ambicioso, por lo que es preciso delimitar muy bien el campo de estudio. De la misma forma, conviene asimismo resaltar, que no es la intención en este trabajo entrar en profundidades históricas, epistemológicas y filosóficas de los conceptos de *Bildung*, Pedagogía y Ciencias de la Educación, sino que es preciso partir de unas aproximaciones básicas a la vez que apropiadas acerca de los mismos para poder construir adecuadamente sobre el núcleo que conforma el eje central de la investigación.

Desde los tiempos del comparatista rumano Isaac L. Kandel, Alemania ha sido considerada de forma incuestionable como “país laboratorio” o modelo de primer orden en el terreno educacional (García Garrido, 2013). Resulta cierto que los académicos más experimentados intuyen que en el siglo XXI los países de referencia van a ser con probabilidad, otros. Pero no cabe ninguna duda de que los viejos modelos clásicos, como Alemania, aún tienen un gran peso en la conformación de la Educación en el ámbito occidental (García Garrido, 2013, p. 21). Si bien el espíritu que tradicionalmente ha informado sus realizaciones educativas ha sido conceptualizado como dotado de rasgos de “conservadurismo antirreformista” (García Garrido, 2013, p. 33), resulta indiscutible el gran impacto e influjo alemán en la historia del pensamiento y de la Pedagogía contemporáneas. En este sentido, uno de los conceptos pedagógicos de procedencia alemana más emblemáticos y más estudiados por académicos autóctonos y extranjeros, es el de *Bildung*, cuyo análisis ha ocupado una de las más extensas producciones bibliográficas del pensamiento pedagógico contemporáneo y actual.

1.1. Origen de *Bildung*

Se aborda a continuación un término de notable importancia para la historia de la Educación y la Pedagogía en Europa que fue acuñado y conceptualizado por el filósofo, diplomático y político alemán Wilhelm von Humboldt (1767–1835) (Sjöström, Frerichs,

Zuin y Eilks, 2017). El término y la realidad del vocablo *Bildung* hunden sus primeras raíces en las corrientes de pensamiento pietista del siglo XII y se incardina posteriormente en el movimiento neohumanista alemán del siglo XVIII, habiendo sido incluido en los trabajos de diversos autores de renombre como Pestalozzi, Goethe o Herder, entre otros (Ipland García, 1999). Si se atiende en un primer momento al origen etimológico del concepto que concierne en estas líneas, se halla un término principalmente caracterizado por traer implícita una amplia heterogeneidad y riqueza en cuanto a pensamientos y acepciones en que es susceptible de ser proyectado en el ámbito educativo (Ipland García, 1999). Las raíces etimológicas de *Bildung* residen en la palabra germana *Bild* (imagen, cuadro, ...), derivando a partir de la misma en el verbo *bilden*, que bien podría traducirse como “formar” hasta, finalmente, llegar al término que aquí concierne: *Bildung*.

La traducción de *Bildung* como simplemente "educación" o "formación" suprime sus raíces históricas y culturales que la hacen distintiva de otros tantos conceptos con los que comparte características comunes, así como los marcos filosóficos únicos sobre los que se erige este concepto, y que hoy en día también forman parte a menudo del conocimiento crítico, la conciencia de valor, la ética y la responsabilidad (Sjöström, Frerichs, Zuin y Eilks, 2017). Por esta razón, aun pudiendo emplear la traducción al español “formación”, resulta preferible hacer alusión a él en esta investigación empleando el término original alemán, para evitar posibles reduccionismos tanto terminológicos como nocionales, al igual que se ha hecho en otras muchas investigaciones sobre esta temática, como las de Ipland García, Horlacher, Quintana Cabanas, Tröhler, Vilanou, Benner, Fabre, etc.

Inicialmente el concepto de *Bildung* poseía connotaciones teológicas y espirituales, debido en parte al pietismo del siglo XII y que a fines del siglo XIII Meister Eckhart introdujo el término en su traducción de la Biblia del latín a la lengua alemana (Sjöström, Frerichs, Zuin y Eilks, 2017) empleándolo para identificar el trascender la existencia natural y alcanzar la humanidad real (Horlacher, 2016). Pasados varios siglos, aunque aún con anterioridad a que este término fuera acuñado en el siglo XVIII, ya destacaban también los trabajos de Earl of Shaftesbury, quien es considerado el fundador del concepto “*inward form*” que, en las traducciones que se hicieron de sus trabajos a la lengua alemana, se tradujo como “*innere Bildung*” y *Bildung* (Horlacher, 2004). Sin embargo, estas contribuciones tenían un carácter que claramente se inclinaba hacia el

ámbito literario, filosófico, estético e incluso religioso, pero no hacia el educativo. Esta cuestión coincide con las referencias a Humboldt y las afirmaciones de Spranger, quien posiciona el nacimiento de la concepción de *Bildung*, sobre la cual se erige la presente investigación, en el clasicismo alemán del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, época de poetas y pensadores (Tröhler, 2013, 2016). En este sentido, Johann Gottfried von Herder también perdura en la historiografía pedagógica alemana por ser uno de los fundadores de la teoría alemana de *Bildung* (*Theorie der Bildung*) pues formula un concepto que, a lo largo del transcurso del siglo XVIII, termina por triunfar sobre otras interpretaciones anteriores (Horlacher, 2004).

Ipland García (1999) proponía “considerar a *Bildung* como una fase del desarrollo y evolución del proceso de formación educativa del hombre” (p. 43). *Bildung* termina por surgir así, como un concepto desvinculado de la política y centrado en el propio proceso interno del individuo, en su autodesarrollo, en su despliegue, en su propio cultivo, acorde a un concepto orgánico de la naturaleza y el desarrollo natural que recuerda al naturalismo Rousseauiano existente en Francia.

Dohmen ya ponía de manifiesto también que *Bildung* constituye uno de los conceptos más ambiguos de la Pedagogía alemana (Dohmen 1964, citado en Horlacher, 2004). No obstante, *Bildung* no es calificable como un elemento de naturaleza estática, sino que su existencia trae implícita la evolución en sí mismo (Ipland García, 1999) e implica algo más que el mero conocimiento, pues está relacionado con el desarrollo holístico, con las expectativas en pro de una sociedad mejor y, como se ha mencionado anteriormente, inevitablemente vinculado al apellido Humboldt (Løvlie, Mortensen y Nordenbo, 2002).

1.2. Significaciones de *Bildung*

Asimismo, es importante hacer mención a los conceptos alemanes que se encontraban estrechamente relacionados con la Educación hasta la aparición de *Bildung* y que, por ende, lo preceden. En primer lugar, está el concepto *Erziehen*, el cual es entendido como sinónimo de “educar” y posee, al igual que *Bildung*, acepciones de carácter religioso. *Lernung*, se concebía como “aprendizaje” y era un término cuyo empleo se ceñía a aquellos estudios de carácter científico. Posteriormente, existen dos conceptos que se enfocan más hacia la formación que a la Educación (*formieren* y *bilden*).

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Übung, se toma como equivalente a “ejercicio”, aunque existía una importante diferenciación entre éste y el de *Unterricht* (“enseñanza”), al cual se le dotaba de un sentido más moral. Finalmente, estaban los conceptos de *erleuchten* y *aufklären*, como sinónimos de aclarar. No obstante, las alternativas como *Erziehung* o *Unterricht*, no llegaban a captar ni podían llegar a competir con la grandeza y el esplendor que albergaba *Bildung* (Horlacher, 2004). Aunque inicialmente su empleo se ceñía únicamente a discursos específicos y especializados, recién comenzaba a establecerse como un concepto amplio con una clara orientación pedagógica (Horlacher, 2014).

Teniendo en consideración las, a priori, divergencias entre los conceptos que se van a tratar en esta parte de la investigación, es menester dedicar unas líneas a mostrar las claras diferencias entre los conceptos germanos de *Erziehung* y *Bildung*, pues ambos están muy vinculados a la teoría educativa alemana (Furlong y Whitty, 2017). En la tabla 2 quedan recogidas las principales concepciones relativas a la dicotomía existente entre “educación” y “formación” o *Erziehung* y *Bildung* en la cultura neohumanista alemana por parte de algunos de los autores más representativos en la temática concerniente:

Tabla 2. Dicotomía entre *Erziehung* y *Bildung*

Dilthey (1914)	<i>Erziehung</i> es la base, el punto de partida que configura el carácter de la persona. <i>Bildung</i> posee sentido más amplio, de desarrollo personal, de auto superación y de comprenderse a uno mismo a la vez que al mundo.
Willmann (1986)	<i>Erziehung</i> se dirige hacia la tendencia y la voluntad, finaliza con la madurez de la razón y se puede parar si la actividad cesa. <i>Bildung</i> se dirige al espíritu, va más allá de la mera formación, evoluciona, extendiéndose a lo largo de la vida.
Göttler (1953)	<i>Bildung</i> presenta los valores al individuo a fin de que los comprenda y despierte su interés. Considera <i>Erziehung</i> un proceso posterior con la finalidad de que la persona sirva a los valores jerarquizados.
Spranger	<i>Bildung</i> como capacidad de producir cultura. La concibe como una categoría pedagógica superior con tres funciones: formación (<i>Bildung</i>), conducción (<i>Zug</i>) y guía (<i>Führung</i>).

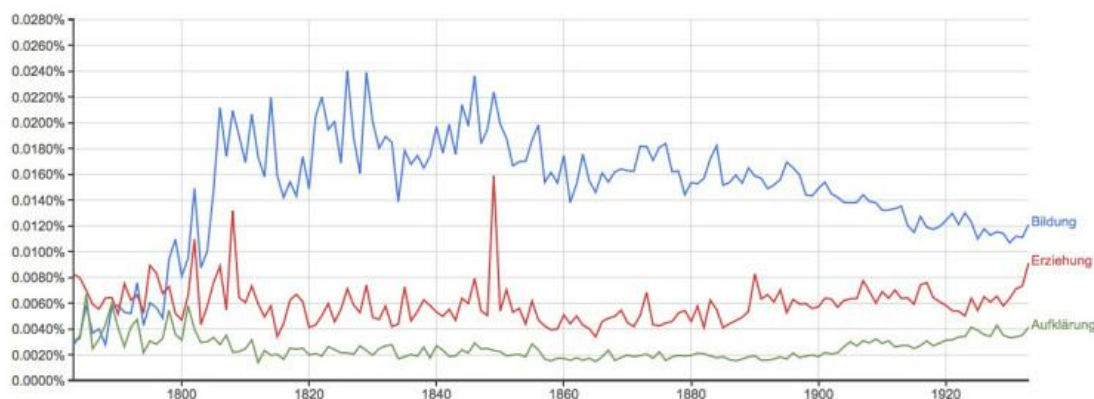
Fuente: Elaboración propia a partir de Ipland García (1999, pp. 76-77).

En la República Democrática Alemana (1949-1990), mientras que *Bildung* constituye una acepción de índole académica, dedicada a la formación del estudiante en sí mismo mediante materias didácticas, *Erziehung* es un concepto más amplio de aprendizaje que incluye las relaciones educativas entre adultos e infantes en una diversidad de contextos como el familiar, el social y el escolar. Asimismo, *Erziehung* necesita abarcar elementos tales como la teoría de convertirse en un ser humano, de la interacción interpersonal, del aprendizaje emancipador, de la vida social contemporánea y sus perspectivas sobre el futuro, de los fines y medios de educación y sus interrelaciones, y un recuento de los fines y medios específicos en el contexto de los diferentes dominios e instituciones (Groothoff, 1973). *Erziehung* implicaba la Educación política de la generación más joven, mientras que *Bildung* se refería a las funciones propedéuticas científicas de las materias enseñadas (Benner, 2015). Biesta (2016) clarifica las diferencias entre los conceptos de *Bildung* y *Erziehung* poniendo así de manifiesto que *Bildung*, constituye un término que hace alusión a la formación de uno mismo para con la cultura en la que inevitablemente se encuentra inmerso, digamos que podría concebirse como el alcance de la propia identidad. Sin embargo, por otro lado, cuando no es la propia persona, sino la sociedad la que trata de coadyuvar a este encuentro o establecimiento de la identidad propia del individuo, en relación con la cultura a la que pertenece, en alemán se haría uso del término *Erziehung*.

Bildung conforma un concepto crítico cuya responsabilidad radica en la propia persona y en la contribución hacia su formación íntegra, que toma como punto de partida la tradición de las artes liberales (Reindal, 2013). Asimismo, mostramos un gráfico en el que se observa la evolución histórica del uso de los términos *Bildung*, *Erziehung* y *Aufklärung*. En él, es posible distinguir cómo, desde finales del siglo XVIII, coexisten los tres términos (*Bildung*, *Erziehung* y *Aufklärung*), encontrándose además muy cercanos entre sí, siendo a veces incluso empleados como sinónimos hasta la entrada del siglo XIX, momento a partir del cual su distinción se hace cada vez más notoria. En esta línea, mientras que *Aufklärung* se mantenía en unos niveles que oscilan entre el 0.0060% a inicios del siglo XIX y el 0.0040% en la segunda década del siglo XX; *Erziehung* experimenta algunos altibajos que hacen posicionar su uso alrededor del 0.0130% a inicios del siglo XIX e incluso superior al 0.0140% a mediados del siglo XIX. No obstante, su influencia termina por decaer y se va manteniendo estable a niveles inferiores durante el resto de siglo y también entrado el siglo XX; finalmente, *Bildung* se convierte

en el concepto que más se desarrolla en el siglo XIX, el cual se asociaba con la clase media y su pretensión de distinguirse de las masas no alfabetizadas (Hansen, 2008). En este momento alcanza niveles que rondan los 0.0240% durante la primera mitad de dicho siglo y, posteriormente, estos niveles van descendiendo progresivamente hasta la segunda década del siglo XX donde su porcentaje asciende únicamente al 0.0120%.

Figura 1. Trayectoria de *Bildung*, *Erziehung* y *Aufklärung* S. XIX



Fuente: Persistent Enlightenment (2014).

Autores como Humboldt y Hegel, entre otros, sugieren que *Bildung* se está implicado a niveles muy profundos en la construcción de una estructura que media entre el ser individual y el mundo que lo rodea (Franzel, 2014). Es decir, que *Bildung* trae implícito el desarrollo de la cultura humana, dentro de la cual la investigación científica conforma una parte muy influyente (Pikkarainen, 2012). Hay que mencionar, además, que *Bildung* engloba tres procesos sencillamente identificables (Deimann y Farrow, 2013; Hardy, Salo y Rönnerman, 2015; Becka, Solbrekkea, Sutphenb y Fremstada, 2015): en primer lugar, sería posible distinguir los procesos de ser y el convertirse en un ser humano; en segundo lugar, se encuentra la interacción entre el individuo y la sociedad o el mundo; y, finalmente, las prácticas o experiencias a partir de las cuales se organiza la influencia pedagógica a fin de potenciar la autoformación y ayudar al desarrollo del individuo racional. Kafki (1998), por su parte, denomina estos procesos como autodeterminación, es decir, de uno mismo (*Self-determination*), la determinación conjuntamente con los demás (*Co-determination*) y la solidaridad para con el resto y sus derechos (*Solidarity*).

Adicionalmente, es menester no olvidar que este término no hace únicamente alusión a un proceso que se ciña al marco intelectual o racional del ser humano, sino que también incluye la parte más humana y dinámica del mismo. En esta misma línea *Bildung* es un término que, en el uso cotidiano en la lengua alemana, posee un significado bifurcado hacia procesos educativos generales y hacia los resultados obtenidos, refiriéndose en su sentido original a los procesos auto formativos (Fellenz, 2016). Este concepto posee, por tanto, una doble vertiente pues es posible entenderlo en un sentido activo y en otro pasivo. Su sentido activo haría referencia a la concepción de *Bildung* como el proceso de formación en sí mismo, mientras que el pasivo implicaría además el resultado obtenido una vez finalizado dicho proceso (Quintana Cabanas, 1995; Ipland García, 1999). Así se muestra acuerdo con las palabras de Menze (1981) cuando mantiene que:

“No existe definición con la cual se pueda establecer de un modo general el significado de *Bildung*. Sólo es posible decir que *Bildung* denota un proceso complejo por el cual debe producirse una personalidad estructurada según el modelo deseado” (p. 350)

Bildung, constituye una propuesta pedagógica compleja que alberga elementos característicos del idealismo de Hegel, muy centrado en la cultivación del espíritu, aspectos del historicismo de Dilthey, focalizado en la comprensión o *Verstehen*, y otros propios de la pedagogía de las ciencias del espíritu o *geisteswissenschaftliche Pädagogik* de Spranger, Litt y Flitner (Vilanou, 2002). Se trata, efectivamente, de un término clave pues, en cierta manera, justifica la importancia de la historia intelectual alemana (Horlacher, 2004) al haber estado impregnado de las demandas culturales, reclamos, requisitos y expectativas dominantes en la época en la que se conforma (Horlacher, 2014). Esto se debe a que la perfección interior de *Bildung*, como idea muy vinculada al debate luterano de la perfección del alma, constituyó el epítome de la construcción de la alemanidad (Tröhler, 2016).

Tras haber realizado una breve enunciación histórica y atender a una primera descripción de sus diferentes significados, el concepto de *Bildung* es expuesto también como experiencia (Fabre, 2011). Bajo esta concepción *Bildung* responde de una forma específicamente explicativa al fenómeno existencial, al que únicamente se puede dar respuesta mediante la propia experiencia vital (Blumenberg, 2007). *Bildung* como capacidad conceptual constituye el momento reflexivo de la experiencia, sin la

experiencia *Bildung* sería simplemente incomprensible, por lo que *Bildung* y experiencia, respectivamente, son elementos que no pueden estar separados el uno del otro, puesto que se hallan inevitablemente vinculados (Dörpinghaus, 2015). Dicho de otra manera, desde este enfoque, con el que también se coincide en la investigación, se hace referencia a que todo el proceso que constituye la esencia de *Bildung* ha de estar necesariamente vinculado a las experiencias del individuo, pues es donde realmente se desarrollan los acontecimientos reales, propios de la vida cotidiana. Solo cuando el individuo es capaz de realizar algo por sí mismo, de desenvolverse ante una situación y dar respuesta a los planteamientos del momento, entonces se habrá alcanzado la funcionalidad que debe caracterizar al aprendizaje. Vinculado a esta idea también están las cuestiones relacionadas con PISA y su cuestión relativa a las competencias, en las que se ahondará posteriormente, así como la importancia de las prácticas en las nuevas titulaciones universitarias surgidas a partir del Proceso de Bolonia y de las competencias profesionales de las titulaciones universitarias del EEES en los capítulos venideros.

Es posible afirmar entonces que *Bildung* se refiere a aquellos aspectos sutiles de la Educación que van más allá (Becka, Solbrekkea, Sutphenb y Fremstada, 2015), no ciñéndose taxativamente al conocimiento, recordando de esta manera que existe también un camino más enfocado a la humanidad que al trabajo, y más cercano a la Educación en sí, que a las propias instituciones (Piercy, 2014). En definitiva, mediante la idea de *Bildung* el ámbito de los estudios pedagógicos en Alemania ha terminado por articular su problemática final, así como la oportuna esencia de sus intenciones (Mollenhauer, 1970). Además, su significado no posiciona sus límites exclusivamente al área de la lengua alemana, sino que, como se expone más adelante, actualmente sigue siendo objeto de debate en las sociedades modernas, no solo europeas, sino de todo el mundo (Bener, 2015).

1.3. Incidencia del neohumanismo en la conformación del término *Bildung*.

Aunque en la Ilustración alemana no hubo un historiador de la clase de Edward Gibbon, algunos historiadores alemanes, como August Ludwig Schloezer o Johann Georg Gatterer, sí que desarrollaron visiones de la interconexión global (Osterhammel, 2006). No obstante, los pensadores cosmopolitas de la época desarrollaron una visión diferente, en la que destacan Immanuel Kant y los hermanos Wilhelm y Alexander von Humboldt, quienes, a pesar de que ninguno de ellos era historiador, eran muy críticos con el

colonialismo europeo (Osterhammel, 2006) y tendían hacia una postura neohumanista. Resulta imperativo, por consiguiente, atender al movimiento filosófico en el que contextualmente emergió *Bildung*, para facilitar la comprensión de la profundidad del concepto: el neohumanismo alemán.

Fue en este contexto, a partir de 1750 e intermedio entre los siglos XVIII y XIX, cuando los alemanes, al tomar conciencia de su atraso a nivel político y académico en comparación con otros países vecinos como Francia e Inglaterra a consecuencia de la Reforma luterana, comenzaron a construir la idea educativa de *Bildung* (Brujo-Jofré y Tröhler, 2014). Este hecho, encauzado por un conjunto de experiencias educativas y obras de índole pedagógica que situaban el punto de mira hacia lo helénico, terminan por alcanzar su culmen con aportaciones como las de Jaeger, tratando de instaurar de esta manera un idealismo platónico capaz de volver a espiritualizar nuevamente la vida humana (Vilanou, 2002). El proyecto de *Bildung* presupone la posibilidad de la transformación de la dicotomía dolor-placer en sufrimiento digno o felicidad (Gur-Ze'ev, 2002).

El neohumanismo es, efectivamente, considerado un periodo de transición cuyo surgimiento fue consecuencia, en un momento albergador, de una cadena de continuos cambios sociales que trajeron consigo el cuestionamiento de los valores vigentes en la época junto a, como se exponía en líneas anteriores, la búsqueda de un nuevo concepto de humanidad (Ipland García, 1999). En este sentido, *Bildung* se asemejaría a la idea griega de *Paideia* pues la Educación también constituía una de las cuestiones diferenciales y características del mundo helénico (Jaeger, 1945; Nordenbo, 2002; Vergara Ciordia, 2014). Se considera que los griegos son los inventores de la civilización europea, al destacar que la importancia del individuo griego se definía por su excelencia personal o *areté* (Vilanou, 2001). Por ello, la *paideia* griega se correspondía con el proceso formativo que conducía a los individuos hacia la *areté*. *Bildung* se desarrolló, efectivamente, inmersa en el neohumanismo del siglo XVIII que torna su mirada hacia el mundo grecolatino, perdurando durante décadas un ideal que transita a lo largo de toda la pedagogía contemporánea, una *Bildung* neohumanista “mediadora entre la libertad individual del sujeto y la vocación cosmopolita de mejora del género humano” (Vilanou, 2001, pp. 8 y 9).

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

La corriente neohumanista, en un ambiente influido por el pietismo y la filantropía (Vilanou, 2002), buscaba entonces nuevos horizontes en los que no se persiguiera de forma taxativa la formación académica del individuo, sino que se le dotara una notable importancia a la preparación del mismo para la vida en general (Ipland García, 1999). Se aspiraba a pasar de una concepción mecánica de la vida, muy característica de una sociedad industrializada, a una configuración más abierta a valores propios de una axiología cultural congruente con la vida de la humanidad (Vilanou, 2002). En esta línea, el neohumanismo termina por apoyarse en la comprensión del ser humano como un ente global, como un todo, con la finalidad de lograr la consolidación de toda su estructura. En efecto, el neohumanismo recurrió a *Bildung*, que se presentó como un intento de crítica ante las tradiciones entonces vigentes, pero dotado de una fuerte intención constructiva (Ipland García, 1999) en pro de forjar una nueva imagen humana (Vilanou, 2002). No obstante, esta fue una idea que no quedó anclada a este contexto, sino que fue siendo objeto de la evolución a lo largo del transcurrir histórico de la problemática pedagógica (Ipland García, 1999), alcanzándose la profundización de este concepto con las aportaciones de autores de renombre e influencia internacional como Humboldt, Herder y Hegel, entre otros. Con el paso del tiempo éstos, junto a otros autores de la época, han resultado ser figuras clave en el contexto de la construcción del estado-nación alemán durante el movimiento del neohumanismo. No obstante, cada uno destacó por aportaciones y concepciones diferentes de *Bildung*.

Herder, por su parte, pretendía desarrollar la idea de que *Bildung* no era sino el desarrollo de entenderse a uno mismo dentro de un contexto particular, social y cultural. La materialización de este entonces emergente concepto, basado en el neohumanismo y en la filosofía propia del idealismo alemán, ennoblece el carácter de *Bildung* (Hamann, 2011) no únicamente en las ciencias humanas, sino también en el propio desarrollo de la universidad alemana en todo su conjunto. En el pensamiento de Herder se interrelacionan todos los aspectos vinculados a este concepto en el Siglo XVIII pues, para él, *Bildung* se componía de tres elementos: la perspectiva biológica, referente al desarrollo evolutivo de lo orgánico; el punto de vista estético, comparable a la composición de una obra artística; y el enfoque religioso, del ideal y el alma de las personas (Ipland García, 1999).

Mientras que Herder centró su foco de influencia en la importancia del rol de la lengua alemana como el principal elemento unificador de la sociedad, las aportaciones de

Humboldt no se ciñeron únicamente a la formulación de la idea de *Bildung* tomando como punto de partida la relación del individuo con el mundo, sino que además dio lugar a la creación de una institución para desarrollarla, la universidad, que constituiría el núcleo del nuevo estado-nación alemán (Horlacher, 2014) y, con ella, el modelo universitario humboldtiano.

Humboldt establecía que no se pretende dejar más al descubierto el conocimiento del ser humano y, tomando únicamente como ayuda una sola parte de su formación, conoce el objetivo que le ha sido fijado, comprendiendo que es preciso dotar a su negocio de espíritu, acompañado de una nueva visión del mundo y obteniendo, por lo tanto, un estado de ánimo peculiar y nuevo de sí mismo. De esta manera, podría él mismo, desde su punto de vista, culminar su propia formación, siendo esto hacia dónde es preciso dirigirse (Humboldt, 1960). Durante el breve período de su trabajo reformista al frente de la administración prusiana de la cultura (*Kultusverwaltung*), Humboldt se encargó también de la reorganización de la escuela pública y la industria de la ciencia desde la escuela primaria hasta la universidad bajo los principios rectores de *Bildung* (Ruhlof, 1997).

En cuanto a las aportaciones de Hegel, las dos tareas que se traza consistían en, por un lado, introducir la conciencia individual en la ciencia y, al mismo tiempo, elevar el yo singular al yo de la humanidad, lo cual conforma la realización de la *Bildung* (Fabre, 2011). En el pensamiento de Hegel, la experiencia designa la esfera total de la conciencia que se examina a sí misma, en un movimiento de reflexión dialéctica, por lo que se retorna de nuevo a la concepción que hacía Dörpinghaus (2015) de *Bildung* como el momento reflexivo de la experiencia.

Los neohumanistas, entre los que se encuentran los autores anteriores, construyeron sobre muchas ideas enmarcadas en la filosofía idealista alemana, concibiendo a *Bildung* como el cultivo de uno mismo y la libre interacción entre el individuo y los objetos culturales propios de la sociedad a la que pertenece (Hansen, 2008). O, dicho de otra forma, aunque *Bildung* por una parte se encuentre arraigada al individualismo propio de la ilustración (Fabre, 2011), también durante el neohumanismo se había tildado como un elemento mediador entre la propia libertad del individuo y la vocación cosmopolita de mejora del género humano (Vilanou, 2002).

Teniendo en cuenta esta tradición e influencias Roselius y Meyer (2018) conciben a *Bildung* como “un aprendizaje autodirigido, diferente de la Educación y la formación, que implican un tratamiento explícito de los alumnos, efectuado desde el exterior” (p. 219). Asimismo, Masschelein y Ricken (2005) señalan que *Bildung*, como término perteneciente al neohumanismo, implica la interrelación de la autoproducción y la apropiación mundial. Por consiguiente, es menester que, junto con *Bildung*, la sabiduría y la virtud sean difundidas tanto como sea posible para que aumente su valor intrínseco tanto como para que el concepto de humanidad sea tomado como único ejemplo.

A finales del siglo XVIII también destacaron otros filósofos llamados Eduard Spranger y Herman Nohl quienes, aun siendo más jóvenes, poseían un interés sobre la Educación tan fuerte que desembocó en el compromiso de establecer una teoría educativa que posteriormente se conocería como la teoría de *Bildung* o *Theorie der Bildung* (Tröhler, 2016). No obstante, la construcción de esta teoría venía determinada por diversos factores entre los que destacaba la incuestionable influencia del neohumanismo, que supuso el “amanecer de la conciencia nacional alemana” (Tröhler, 2016, p. 139). También se reclamó el establecimiento de una *Bildung* mental y espiritual única para el carácter alemán, “un proceso eterno, un proceso para alcanzar la mayor altura” (Spranger 1923, citado en Tröhler, 2016, p. 139). Otro de los elementos arraigados a esta teoría era la demanda de unidad y armonía en relación con lo alemán, lo propio (su lengua, su historia, su geografía, su cultura...). *Bildung* no constituye únicamente una de las más importantes aportaciones del clasicismo alemán, sino que también conformó la pieza angular de las ciencias humanas en el siglo XIX (Vilanou, 2002). Por consiguiente, puede decirse que, desde inicios del siglo XIX, las Ciencias de la Educación en Alemania han concebido a *Bildung* como uno de sus elementos claves y principios fundamentales sobre los que seguir paulatinamente construyéndose (Horlacher, 2014).

1.4. *Bildung* en el siglo XX

Posteriormente, esta educacionalización de la misión nacional alemana también llegó a las instituciones universitarias, dando lugar a la *geisteswissenschaftliche Pädagogik* a inicios del siglo XX, la cual se caracterizaba por una serie de elementos peculiares como la historicidad de la realidad y la teoría educativa, la relación entre teoría y praxis, la importancia de tomar la hermenéutica como metodología de investigación para las humanidades, etc. (Vilanou, 2001).

Como consecuencia del reciente establecimiento de esta nueva disciplina pedagógica en el ámbito universitario surgió, por consiguiente, la implantación de medidas concretas que garantizaran su sostenibilidad, entre las que destacaron (Tröhler, 2016): en primer lugar, dar voz a los estudiantes de doctorado; en segundo lugar, convocar a estudiantes de filosofía y Pedagogía para fundar el periódico denominado *Die Erziehung – Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*¹; en tercer lugar, el intento de canonizar la teoría de *Bildung* como un capítulo publicado en el Manual de Pedagogía titulado *Handbuch der Pädagogik, Band I: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens* (1933) que fue editado por Nohl y Ludwig Pallat; y, finalmente, establecer una política de adjudicación de plazas universitarias que favorecía al alumnado en formación cuya ideología fuera afín a la vigente. Los ideales de *Bildung* sucumbieron ante el ascenso al poder en ese mismo año del nacionalsocialismo, perdiendo así cualquier resquicio humanista (Vilanou, 2001) al igual que terminó también por llegar el final de los académicos alemanes cuyas tendencias ideológicas distaran de las establecidas por el nuevo régimen nazi (Tröhler, 2016).

Para Willmann (1925) el ideal de *Bildung* se caracterizaba por: poseer una dimensión intelectual, entendida como capacidad ilimitada para adquirir conocimiento; la profundización en los temas, tomando el presente para la reflexión y la selección de lo más valioso; el arraigo en lo fundamental, pues *Bildung* otorga la capacidad de descifrar el valor de las cosas; la comprensión del mundo y del individuo mismo, siguiendo a Scheilermacher, quien concibe que el crecimiento espiritual reside en la receptividad y la espontaneidad; el alcanzar el término medio entre el diletantismo y la labor profesional y la técnica mediante el estudio, la comprensión y el disfrute de obras modélicas; la universalidad y la diversificación como elementos distintivos de *Bildung*, en una lucha por lo armónico; y los presupuestos éticos como las determinaciones morales del individuo formado y la actitud ético-religiosa como complemento de *Bildung* (citado en Ipland García, 1999, p. 76).

A mediados del siglo XX, durante la década de los sesenta, se produce un fuerte giro filosófico hacia la hermenéutica de la mano de Gadamer (Vilanou, 2002), momento en el que el concepto de *Bildung* estuvo desaparecido de la escena educativa europea.

¹ En español: La educación – Periódico mensual para la interrelación entre cultura y educación en ciencia y la vida.

Esta desaparición fue debido a que en muchos de los países europeos el discurso educativo sufrió un giro experimental en el que la noción primaria de *Bildung* fue sustituida por otras de carácter más psicológico y sociológico como la cualificación, la socialización, la integración y el aprendizaje (Biesta, 2002). Durante este tiempo, cuando *Bildung* llevaba ya tiempo alejado de la agenda política, el uso del término fue sometido a períodos de trivialización (Reichenbach, 2014). Asimismo, en los ochenta, emergió nuevamente el interés por la recuperación de *Bildung*, el cual se veía inevitablemente contextualizado por el debate acerca de la *Allgemeinbildung* o Educación general (Horlacher, 2015), es decir, sobre el tipo de Educación no vocacional con la que cada uno ha de comprometerse.

Desde entonces constituye una temática que suscita una creciente atención como consecuencia, en parte, a la recuperación de textos clásicos de la cultura alemana que cayeron en el olvido una vez finalizada la II Guerra Mundial (Vilanou, 2001). Además, desde el inicio del nuevo milenio parece que se está realizando una nueva revisión de la *Bildung* en clave hermenéutica, pues las relaciones entre hermenéutica y Pedagogía cobran importancia con una concepción de este concepto que albergue en su seno la búsqueda de sentido sin la necesidad de tener que renunciar a su tradición histórica, poniendo en práctica una perspectiva dual donde converjan las dimensiones teóricas y las prácticas, tal y como se plasmó en la *geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Vilanou, 2001).

Posteriormente el norteamericano John Dewey también concibió un tipo integral de sistema educativo muy influenciado por la *Allgemeinbildung* de Humboldt, pues consideraba que era preciso que encajara con su concepción de la Educación como elemento de fomento de la democracia (Roselius y Meyer, 2018). Tal desarrollo se vio respaldado por el hecho de que la heterogeneidad de la sociedad generalmente aumentaba y las consecuencias de la globalización se percibían más amenazantes y a la vez que se antojaban también más notorias (Horlacher, 2014).

1.5. *Bildung* en el siglo XXI y su influencia en la Pedagogía Occidental

No ha sido hasta tiempos recientes cuando *Bildung* ha vuelto a convertirse en un rayo de esperanza internacionalmente defendido por círculos críticos con los últimos desarrollos educativos en Europa, tales como la estandarización, entre otros (Horlacher, 2014). Desde hace algunas décadas se han creado nuevas iniciativas, tanto en Alemania

como en países escandinavos (Dinamarca, Noruega y Suecia), en pro de renovar la discusión acerca de las implicaciones que el concepto y la tradición de *Bildung* tienen en la Pedagogía (Sjöström, Frerichs, Zuin y Eilks, 2017). Su uso se ha extendido actualmente de nuevo y, por consiguiente, se ha comenzado a emplear de forma más asidua el término *Bildung* también en la cultura literaria angloamericana (Hansen, 2008; Rauschenberg, 2013) y en la China (Meyer, Meyer y Ren, 2017). Dado que se ha venido observando un incremento en el empleo de *Bildung* en los últimos años en la literatura científica educativa en el ámbito internacional, resulta importante comprender cuán común es en realidad y cuál es el uso que se le da hoy en día a este concepto en relación con las otras filosofías de la Educación científica (Sjöström, Frerichs, Zuin y Eilks, 2017).

Aunque pensar en *Bildung* en tiempos actuales donde, por un lado, reinan la globalización y el capitalismo y, por otro lado, existen tendencias nacional-conservadoras, parece antojarse una paradoja a la vez que una tarea megalómana (Roselius y Meyer, 2018), conviene subrayar que constituye un término que todavía sigue siendo activo, en tanto que sigue relacionándose con nuevos conceptos y nociones emergentes, que cada vez están más enmarcadas en el contexto al que pertenecemos. Todavía se sigue presentando como un objetivo educativo de relevancia, incluso a pesar de no contribuir de forma directa a la eficiencia económica de la sociedad. Su potencial actual ha de basarse en la Educación para la ciudadanía democrática y recordarles a los educadores los valores humanísticos propios de la modernidad como un elemento propio de una sociedad plural (Hansen, 2008). Por lo tanto, una de las cuestiones que se plantean es que la propia genealogía de *Bildung* precisa una mayor claridad en su uso al emplearse para cuestionar enfoques tecnocráticos actuales a la Educación (Brujo-Jofré y Tröhler, 2014).

En relación con el actual estado de la cuestión de *Bildung*, hay algunos autores, que ponen de manifiesto la necesidad de que *Bildung* se adapte a los nuevos cambios sociales con la finalidad de poder seguir desarrollándose en el futuro y, de esta manera, evitar caer en la obsolescencia. Entre estos autores destaca Peukert (2015), quien defiende que la reflexión acerca del futuro de *Bildung* en general y *Bildung* en el ámbito universitario en particular, implica algo similar al imperativo categórico para la acción en una sociedad democrática, orientada hacia la moral y de aprendizaje reflexivo. Sin embargo, existe otro grupo de autores contrarios a esta posición, entre los que se

encuentra Tenorth (2016) quien define *Bildung* como la autoconstrucción de sujetos en sociedades como las nuestras, con la expectativa de que terminarán por desarrollar la individualidad. Con la peculiaridad, sin embargo, de que *Bildung* también puede definirse en su forma simple y pobre, la cual implicaría crecer en la sociedad bajo condiciones y expectativas específicas, históricas, sociales y culturalmente mutables.

En este estudio se muestra una postura coincidente con los argumentos de Roselius y Meyer (2018) cuando establecen que, si las aportaciones de Peukert (2015) fueran así, existiría una dependencia contingente de la teoría de *Bildung* no únicamente hacia la teoría económica vigente, sino también hacia todas las demás teorías precedentes de subsistemas sociales que cooperan en el fenómeno globalizador. Sin embargo, si se toman como referencia las aportaciones de Tenorth (2016), se entiende que *Bildung* llega a ser descubierto en este contexto como un medio más de emancipación social relacionado con un tema que puede recibir la atribución de la libertad sobre una base socialmente definida.

Por su parte, Deimann y Farrow (2013) estiman que *Bildung* debe entonces ser entendido como una forma de reconsiderar las prácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma apropiada con el fin de afrontar adecuadamente los nuevos retos, no solo los que presenta la sociedad, sino también los de la Educación moderna. Estas palabras no hacen más que nuevamente justificar la actualidad de este término, precisamente por las acepciones a él vinculadas y por la necesidad imperiosa de reconstruir la Educación en pro de armonizar la teoría, la práctica y la poiesis, como diría Winfried Böhm (2005) y que se presentará con posterioridad.

Destacan también las aportaciones de Zelić (2017) quien, a partir de los trabajos de Humboldt (1851), mantiene que *Bildung* no alberga entre sus objetivos principales el educar a las personas para satisfacer sus necesidades y deseos materiales. Sino que más bien consiste en una tarea infinita y permanente de comprensión, autorreflexiva, crítica y que trae implícita la dotación de significado para uno mismo, para los demás y para el mundo. Requiriendo así el desarrollo de competencias en muchos idiomas y culturas diferentes y su integración en la totalidad de la personalidad individual, lo cual permitirá a los individuos participar activamente en el intercambio de ideas innovadoras y en el diálogo crítico en y entre las culturas, con la finalidad de discutir las cuestiones más

importantes de la humanidad en el pasado, el presente y el futuro en pro de mejorar el poder de juicio y actuar en consecuencia.

Especialmente en la sociedad alemana, el concepto de *Bildung* se vincula últimamente a otros como “progreso”, “futuro” y “tecnología (Dreyer, s.f.)”, además se encuentra también estrechamente ligado al surgimiento de las universidades modernas (Franzel, 2014), pues existen planteamientos teóricos recientes en los que se pone de manifiesto que *Bildung* está más vinculada a las TIC que nunca (Deimann y Farrow, 2013). Es decir, se asume que los medios de comunicación son un recurso esencial para *Bildung*, puesto que constituyen uno de los elementos o herramientas más representativas de lo que es ahora el mundo (Jörissen y Marotzki, 2008) y, con su avance, *Bildung* queda efectivamente expuesto a la consecución de nuevos desafíos, pero también a nuevas oportunidades. De hecho, si se parte de la base de que *Bildung* consiste, por un lado, en el desarrollo propio del individuo y, por otro, en la adecuada adaptación del mismo al contexto y a la sociedad en la que vive, fomentando una cultura participativa. No resulta, por tanto, en absoluto baladí pensar en vincular *Bildung* y las TIC, a fin de poder tomar también partida en la denominada era de la Web 2.0, puesto que actualmente son uno de los medios más influyentes en la sociedad occidental. Schneider (2012) también aporta una descripción contemporánea de *Bildung*, concibiéndolo como un evento reflexivo con la función de diseñar y formar el “yo”, como un complejo proceso de creación de significado desde la infancia hasta edades avanzadas. De esta forma podría incluso vislumbrarse como un desafío y una oportunidad para enriquecernos como individuos a lo largo de toda la vida (Biesta, 2002).

Las publicaciones más recientes sobre *Bildung* dejan entrever que la gama de problemas, esperanzas y demandas que todavía se hallan vinculadas a este concepto no han disminuido (Horlacher, 2014). Las preocupaciones principales implícitas bajo el concepto de *Bildung* existentes hoy se encuentran focalizadas en la autoformación (Reichenbach, 2014), y en la creación y la transformación de relaciones específicas entre la formación, el propio individuo formado y el mundo (Bianchin, 2012; Fellenz, 2016). Dicho de otra manera, resulta esencial incluir los términos autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, responsabilidad, razón e independencia en relación con los entendimientos contemporáneos de *Bildung* (Klafki, 2000). Aunque el término *Bildung* se emplee normalmente para indicar un canon específico de conocimiento que puede ser

analizado como un tema burgués, también alberga las problemáticas relacionadas con la experiencia, la interpretación y la subjetividad epigenética (Masschelein y Ricken, 2005). Asimismo, a pesar de que *Bildung* ha sobrevivido también como temática en la teoría de la Educación y la investigación (Hansen, 2008), precisamente debido a sus múltiples desarrollos y a su carácter interdisciplinar a la vez que multidisciplinar, no es posible todavía aportar una definición nominal de *Bildung* que sea capaz de incluir y abordar todos sus diferentes significados e implicaciones, de ahí la importancia de que sea una cuestión problematizada y concretada para con diversas disciplinas y contextos (Reindal, 2013).

Conviene no olvidar tampoco que *Bildung*, a pesar de haberse desarrollado en múltiples ámbitos a lo largo de la historia hasta llegar a convertirse en una de las nociones principales de la tradición educativa moderna en occidente (Biesta, 2002), es un concepto que está profundamente implicado en la cultura oficial alemana, en su vida académica e identidad nacional, además de conformar una operación que gestiona la parte y el todo en multiplicidad de formas a través de una variedad de contextos históricos (Franzel, 2014). De hecho, muchas de las teorías relativas a *Bildung* en los niveles de Educación Secundaria y Superior surgieron a partir de la reforma del currículum humanista mediante la filosofía idealista.

En definitiva, en el discurso actual de la sociedad de aprendizaje, *Bildung* se ha convertido en un eslogan crítico que se reafirma una y otra vez en los discursos pedagógicos actuales y que, a pesar de la crítica sufrida, sigue utilizándose (Masschelein y Ricken, 2005). Por lo que coincidimos con Biesta (2002) cuando afirma que *Bildung* todavía puede funcionar como un concepto crítico para la Educación que tiene lugar en un mundo postmoderno pues “el papel del individuo en el proceso de *Bildung*, [...] debe entenderse como un proceso reflexivo” (Biesta, 2012, p. 817).

1.5.1. *Bildung*-Globalización

En relación con la historia intelectual global actual se procede al planteamiento de tres enfoques o paradigmas que no tienen por qué ser estrictamente excluyentes: el enciclopédico, el de temáticas comunes y el de transferencias (Osterhammel, 2006). En el enfoque enciclopédico, muy característico de la UNESCO, se conciben la cultura mundial (*Weltkultur*) y la literatura mundial (*Weltliteratur*) como un tesoro de la

humanidad; el enfoque de las temáticas comunes se centra en el tratamiento de los diversos temas cuyos intereses son generales y de preocupación común, tales como la política ideal, la justicia distributiva, la perfección de la civilización, etc.; en el enfoque de transferencia se recogen las cuestiones relativas a la movilidad cultural, al aprendizaje, la traducción, la adaptación, etc. Estos enfoques, al no ser necesariamente excluyentes, pueden ser combinados de diversas maneras, aunque siempre sea más complicado el traslado a la práctica que el esbozo de planteamientos teóricos. El enfoque de transferencia posee, sin embargo, una ventaja sobre los otros dos y es que puede y debe vincularse a un análisis de las instituciones para la producción, la distribución y la recepción o el uso del conocimiento y de las prácticas culturales relacionadas con estos aspectos. A continuación, se presenta una tabla en la que se recogen las diferencias principales entre los conceptos de globalismo, globalidad y globalización, respectivamente, tomando como referencia para ello las aportaciones de Beck (2015).

Tabla 3. Globalismo, globalidad y globalización

Globalismo	Globalidad	Globalización
La opinión de que el mercado mundial elimina o suplanta la acción política, es decir, la ideología de las normas por el Mercado mundial, la ideología del neoliberalismo. Procede de forma monocausal y económica, reduciendo la multidimensionalidad de la globalización a una única dimensión económica que se concibe de forma lineal. Y, si hace mención a las todas las otras dimensiones de la globalización, lo hace únicamente al colocarlos bajo la influencia del sistema del mercado mundial.	Hemos vivido mucho tiempo en una sociedad mundial, en la que ningún país o grupo puede aislarse del resto. Formas políticas, económicas y culturales colisionan entre sí y, lo que solía darse por sentado, tendrá que volver a justificarse. Por lo tanto, el “hasta qué punto existe una sociedad mundial” puede convertirse en “cómo, y en qué medida, las personas y culturas del mundo se relacionan entre sí, en sus diferencias, y en qué medida la autopercepción de la sociedad mundial es relevante para su comportamiento”.	Denota los procesos a través de los cuales los estados nacionales soberanos son atravesados y socavados por actores transnacionales con diferentes perspectivas de poder, orientaciones, identidades y redes.

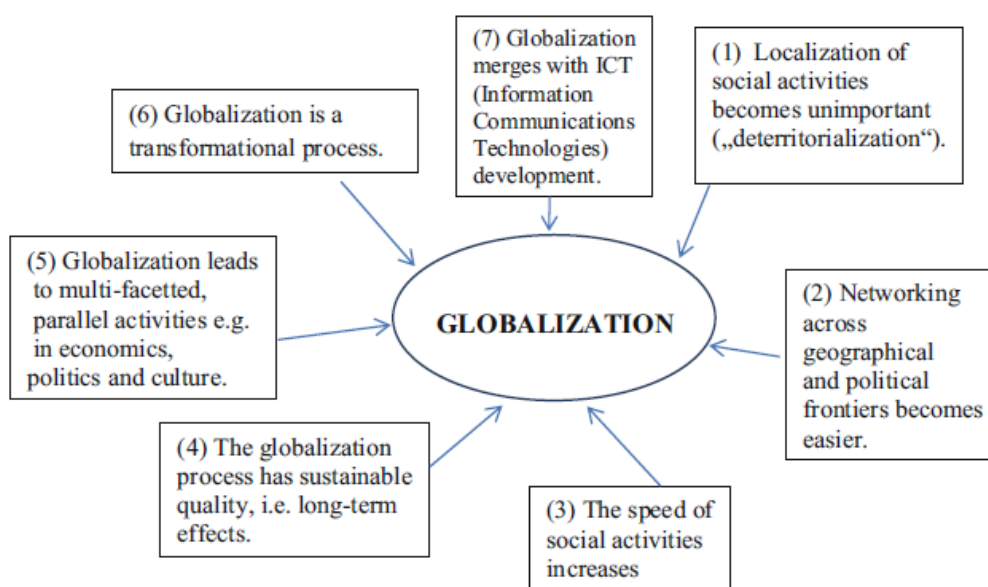
Fuente: Elaboración propia a partir de Beck (2015, pp. 26-28).

Resulta obvio que las diferenciaciones de los significados de los tres conceptos sugeridas por Beck, el globalismo, la globalidad y la globalización, son relevantes para las aportaciones educativas contemporáneas, como la que nos atañe aquí. Sin embargo, se manifiesta una mayor afinidad con las aportaciones de Scheuermann (2014) quien defiende que:

“la mayoría de los teóricos sociales contemporáneos respaldan la opinión de que la globalización se refiere a cambios fundamentales en los contornos espaciales y temporales de la existencia social según los cuales la significación del espacio o territorio sufre cambios frente a una aceleración no menos dramática en la estructura temporal de formas cruciales de actividad humana” (citado en Roselius y Meyer, 2018, p. 222).

Asumiendo la definición de globalización de Scheuermann (2014), Roselius y Meyer (2018, p. 224) proceden a la formulación de siete diferentes dimensiones vinculadas a la globalización (ver figura 2.), a saber: la desterritorialización, es decir, la pérdida de importancia de la localización de las actividades sociales; se facilita el trabajo en red a través de fronteras geográficas y políticas; se incrementa la velocidad de las actividades sociales; el proceso de globalización posee una calidad sostenible, es decir, cuyos efectos son constatables a largo plazo; conduce a actividades paralelas y multifacéticas, como la economía, la política y la cultura; constituye un proceso de transformación; se fusiona con el desarrollo de las TIC.

Figura 2. Dimensiones de Globalización

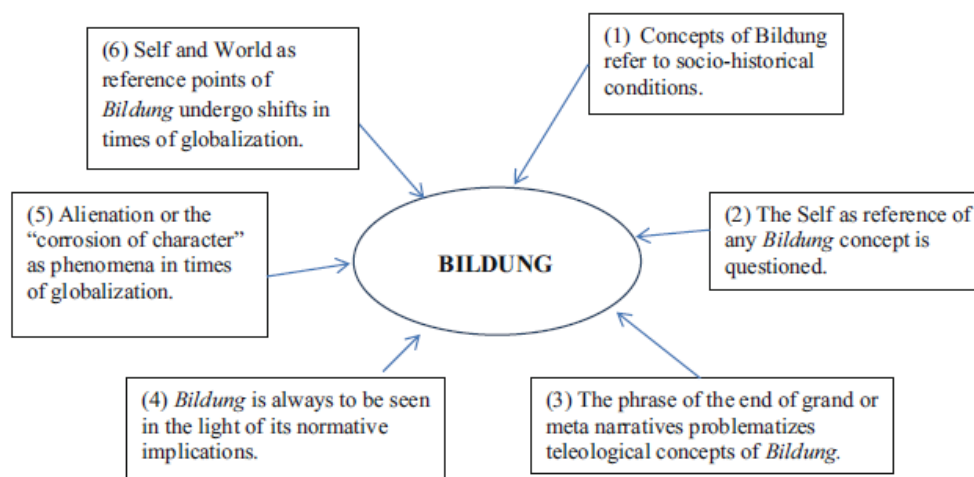


Fuente: Dimensions of Bildung (Roselius y Meyer, 2018, p. 224)

De esta manera, mientras que las exigencias del neoliberalismo privilegian la mera adquisición de habilidades, la transmisión lineal del conocimiento y la medición del aprendizaje, el giro ontológico cambia este enfoque y lo redirige hacia una noción de Educación centrada en el ser y en el devenir. Al enfatizar de esta manera el poder potencialmente transformador de la Educación en la vida de los individuos, se abre una posibilidad de repensar la utilidad del concepto europeo de *Bildung* (Taylor, 2016).

Por su parte, Fritzell (2006) describió a *Bildung* como una "ideología pretenciosa" que se usa para legitimar las demandas de eficiencia educativa en el contexto de la competición global (citado en Hansen, 2008). Sin embargo, Roselius y Meyer (2018) manifiestan que, en un contexto globalizado como el actual, *Bildung* no aparenta ser más que una adaptación posterior a una situación en la que tendría que aceptar obedientemente y adaptarse a las demandas de las restricciones economicistas del globalismo. De esta manera, nos encontraríamos ante una concepción de *Bildung* que se contradiría con la característica anteriormente mencionada de ser auto dirigida, por lo que es menester hallar una justificación para la teoría europea de *Bildung* en tiempos de globalización. En este sentido las autoras proponen que *Bildung* y globalización pueden relacionarse entre sí de varias maneras: por ejemplo, el discurso de *Bildung* puede llegar a ser concebido como uno más de tantos enmarcados en el contexto de la globalización, a la vez que la globalización puede entenderse como un objeto de reflexión en el campo de la teoría y la práctica de *Bildung*, pudiéndose poner así en tela de juicio la forma en la que cambian los procesos de este concepto bajo condiciones contextuales de la propia globalización. Otra vía sería definir *Bildung* como una narrativa contraria a la concepción de la globalización como proceso, "donde *Bildung* y *Allgemeinbildung* también pueden entenderse o malinterpretarse como parte de lo que Bourdieu consideraba 'capital cultural' en tiempos de globalización" (Roselius y Meyer, 2018, p. 225). Estas consideraciones permiten una formulación más detallada de las dimensiones de *Bildung* tal como se discuten en su teoría académica en los tiempos actuales globalizados, que se recogen en la figura 3.

Figura 3. Dimensiones de *Bildung*



Fuente: Dimensions of *Bildung* (Roselius y Meyer, 2018, p. 226)

En ella se observa un total de seis dimensiones que en la actualidad se encuentran ligadas al concepto de *Bildung*. En la primera dimensión, *Bildung* se concibe como un concepto que se remite a las condiciones socio-históricas; en la segunda dimensión se cuestiona el ser (*self*) como referencia principal hacia cualquier concepto de *Bildung*; la tercera atiende a que la frase del final de las grandes narrativas o meta narrativas problematiza los conceptos teleológicos de *Bildung*; en la cuarta dimensión se establece que *Bildung* siempre ha de ser vista a la luz de sus implicaciones normativas; la alienación o la "corrosión de carácter" se contempla como fenómeno propio en tiempos de globalización en la quinta dimensión de *Bildung*; y, finalmente, en la sexta dimensión se establecen el ser y el mundo, respectivamente, como puntos de referencia de *Bildung* que inevitablemente sufren modificaciones en tiempos de globalización.

Se muestra una postura coincidente con Taylor (2016) al proponer la posibilidad y la necesidad de una *Bildung* posthumanista, pues defiende que *Bildung* siempre ha sido considerado un concepto flexible, sujeto a múltiples y continuas revisiones que siempre ha conservado la finalidad de seguir dando respuesta a los cambiantes contextos sociales y educativos. En este sentido el posthumanismo, al igual que *Bildung*, consiste en una categoría móvil y que ha sido y es adoptada desde diferentes vertientes y por diferentes teóricos, conformando una constelación interdisciplinaria de diferentes teorías, enfoques, conceptos y prácticas (Taylor, 2016). El concepto de *Bildung* posthumanista, reinterpreta el proceso de autodesarrollo, despliegue y autocultivo del propio individuo, no como una

experiencia interna, privada o puramente individual, sino más como una actuación o práctica de naturaleza dinámica que tiene lugar de manera 'intra-activa'; permite un espacio más amplio para tomar en consideración el dinamismo de la materia; y también se reformula la noción tradicional de que *Bildung* procede de acuerdo con un concepto orgánico de naturaleza y desarrollo natural (Barad, 2007). Por consiguiente, la Educación posthumanista consistiría en la búsqueda de formas de comprometer "una futura política que no sea reducible a las instituciones y prácticas antropocéntricas" (Snaza 2015, p.27) lo cual implica que, efectivamente, la *Bildung* posthumana comienza en diferentes presuposiciones ontológicas acerca de las formas de ser a través de las cuales los humanos y no humanos, habitan el mundo propuesto por las formas existentes de *Bildung*.

1.5.2. *Bildung*-Postmodernidad

A pesar de las diferencias existentes entre las definiciones referentes a la era contemporánea, como la postmodernidad, la era postindustrial, la sociedad de la información, etc. sí que es posible afirmar que, a pesar de las pertinentes distinciones entre unas y otras, todas ellas comparten un interés común en relación con la tendencia hacia huir de lo tradicional y pluralizar el mundo y las realidades cotidianas en conexión con la globalización sistémica de los ámbitos de acción culturales, económicos y políticos (Bauer, 1997).

Junto a todas las aportaciones que ya se han visto y, teniendo también en cuenta la actual crisis de las teorías universalistas y la creciente pluralidad de orientación cultural, moral y religiosa reflejada especialmente por los filósofos y sociólogos postmodernos, no resulta descabellado el planteamiento de diversas cuestiones en relación con si todavía sigue siendo posible legitimar la acción pedagógica mediante *Bildung*, así como el rol y las posibilidades que posee este concepto en una sociedad contemporánea y postmoderna como la nuestra, hecha al éxito multidimensional de la Racionalidad Instrumental, de la tecnología avanzada y del capitalismo en expansión (Gur-Ze'en, 2002; Koller, 2003). De hecho, durante la primera década del siglo XXI muchos autores se planteaban si seguía siendo viable el proyecto de *Bildung* en una era postmoderna y bajo condiciones postmodernas, ¿cómo podía guiar el discurso actual educativo un concepto que está plagado de las esperanzas utópicas propias de la ilustración? o ¿cómo puede *Bildung* servir como un principio de la práctica educativa contemporánea? (Gur-Ze'en, 2002; Koller, 2003; Hansen, 2008). Una de las posibles

respuestas a estos planteamientos podría ser que *Bildung* también se caracteriza por su adaptabilidad a los procesos de cambio, pues ha sobrevivido a lo largo de la historia como un tema candente en la teoría e investigación educativa (Hansen, 2008). En este sentido, las dimensiones individuales y sociales propias de la práctica educativa forman parte de una concepción integrada de *Bildung*, por lo que resulta imprescindible distinguir este concepto con referencia al mundo contemporáneo (Bauer, 1997).

En un primer momento puede parecer que entre el proyecto de *Bildung* y las diversas teorías y enfoques postmodernos en los textos, conceptos y realidades se antojen cuestiones contradictorias. Este pensamiento, sobre el cual se construye la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (*Frankfurt School*) puede deberse a que *Bildung* constituye un proceso de desarrollo educativo y el postmodernismo tiende a rechazar los procesos lineales (Gur-Ze' en, 2002). En esta misma línea, *Bildung* presupone varios aspectos que, a priori, resultan opuestos al postmodernismo: el primero de ellos estaría relacionado con el progreso, el segundo con la autonomía, el tercero con los valores y el cuarto con la esperanza.

En este sentido, *Bildung* presupone progreso tanto a nivel personal como social, mientras que el postmodernismo, generalmente, es un movimiento que defiende una actitud opuesta hacia cualquier creencia basada en el progreso, tratando así de mostrar las relaciones de poder sobre las que se basa el progreso y la opresión de ciertas posibilidades y de su "otro" que lo involucra. *Bildung* también implica la autonomía del individuo mientras que el postmodernismo rechaza esta creencia y deconstruye los "presupuestos occidentales, colonialistas, elitistas y chovinistas" que a lo largo del tiempo han estado arraigados al concepto alemán. Por otro lado, *Bildung* alberga en su seno la posibilidad de la verdad, la validez y la autenticidad en el conocimiento y en los valores, postulando además el autoconocimiento, es decir, el conocimiento interno, como más valioso que otros tipos de conocimiento y valores pues, para la orientación humanista, o neohumanista, en la que se enmarca *Bildung* la validez en el conocimiento y la autenticidad en los valores son fundamentales, mientras que el postmodernismo concibe como ingenuas, opresivas y etnocéntricas tales formas de pensamiento. Por último, *Bildung* se encuentra estrechamente vinculado con la esperanza, que se compromete a su vez con formas dignas de sufrimiento, mientras que el postmodernismo únicamente

reconoce el dolor o el placer y no alberga esperanza de sufrimiento digno, felicidad, amor o trascendencia dialógica (Gur-Ze'en, 2002).

Sin embargo, a pesar de todas estas contradicciones figuradas, el autor mantiene que la afirmación de cualquier oposición existente entre postmodernismo y *Bildung* basada en una simpleza similar a las anteriormente expuestas, resulta insostenible además de engañosa, pues *Bildung* ni puede ni pretende el retorno a una vida segura como la de un rebaño, tal y como prometía el etnocentrismo, ni la búsqueda dogmática de la verdad, por lo que hablamos de un concepto que queda muy lejos de ocupar un lugar irrelevante en la actualidad (Gur-Ze'en, 2002) pues:

“*Bildung* hoy en día puede contribuir en gran medida a la reconstrucción de los procesos actuales de subjetivación y a la exposición y la resistencia a la producción de la deshumanización, al igual que también podría convertirse en un desafío para el proceso de desposesión sistemática y totalmente racionalizada de las investigaciones reflexivas, las búsquedas y los potenciales de la humanidad. Sin embargo, no concuerda con la premisa postmoderna de que el sujeto es una mera construcción de las manipulaciones y violencias que la crearon y la obligaron a convertirse en lo que es actualmente” (p. 405).

Si se atiende a la condición postmoderna de las sociedades contemporáneas, Lyotard (1984) las describe como caracterizadas por una pluralidad radical en la medida en que el autor niega cualquier base general o universal en la que se conserven los diferentes elementos de la pluralidad. Partiendo de esta concepción de la postmodernidad, Koller (2003) propone un concepto de *Bildung* compatible con la misma, conectado a elementos de su tradición filosófica, pero al mismo tiempo también desvinculado en cierta medida de la misma. Asimismo, se estima necesario que se juzgue la legitimidad de la acción educativa al examinar su contribución con el objetivo de producir algo nuevo. Por otro lado, Løvlie, Mortensen y Nordenbo (2003) examinan en su trabajo la tradición de *Bildung* en el contexto de la postmodernidad, partiendo de la premisa de cómo puede una idea clásica de una Educación basada en el ‘yo’ dar sentido a la Educación de la humanidad en la actual era de la información. Los autores presentan entonces una serie de transformaciones de *Bildung* a partir de las cuales poder hacer frente a las realidades postmodernas y consideran pues, la idea de una transformación dinámica que se extiende a través de la cultura y la política, donde *Bildung* desempeña un rol crucial en el desarrollo de la teoría y la práctica educativa. Debido a estos desarrollos, entre otros, no es posible

proporcionar una definición nominal y única de *Bildung* que sea capaz de abarcar todos y cada uno de sus diferentes significados e implicaciones (Hansen, 2008).

Por consiguiente, no es posible ignorar que la postmodernidad, con su negación de las narrativas maestras, y la globalización, con su tendencia hacia la performatividad, la fragmentación social y el vivir en continuo cambio, han planteado serias dudas sobre la idea de *Bildung* como un concepto rector para la Pedagogía (Hansen, 2008). Sin embargo, Løvlie, Mortensen y Nordenbo (2003) mantienen que la Educación liberal posee muchas conexiones con el concepto de *Bildung* neohumanista. Asimismo, Fritzell (2006) manifestaba que los enfoques postmodernos de la teoría de la Educación no están bien desarrollados y tienden a descuidar la tradición de *Bildung* (citado en Hansen, 2008).

Puede resultar obvio que, debido a los orígenes del concepto en el siglo XVIII y el posterior desarrollo conceptual de *Bildung* en la modernidad, esté inevitablemente vinculado a unos modos de entendimiento principalmente occidentalizados, individualistas y colonialistas (Taylor, 2016). Contrariamente, las teorías postmodernistas y postcoloniales colocan en su punto de crítica los objetivos asimilacionistas propios de la Educación occidental, en los que *Bildung* figura como una tecnología normativa del ‘yo’, impregnada de suposiciones coloniales, elitistas y masculinas acerca de la identidad, la racionalidad y la naturaleza del progreso.

Por ello, Taylor (2016), junto a otros teóricos postmodernos y poscoloniales, desean ampliar el alcance de *Bildung* y reclamar algunas de sus particularidades para su proyecto educativo, poniendo de manifiesto que, en la actualidad, resulta imprescindible elaborar una nueva conceptualización de *Bildung* que no únicamente la conciba como un proceso con un objetivo individual, sino también como un proceso de ecologías y relaciones. Esta idea se erige sobre tres pilares (Taylor, 2016). El primero sería la necesidad de una comprensión más plural del ‘yo’, proponiendo que *Bildung* se conciba como una forma de experimentalismo continuo en pro de encontrar nuevas formas de auto formación en un mundo global (Castle, 2013). El segundo se refiere a los valores, pues según el postmodernismo *Bildung* no puede expresar la verdad, los significados “reales”, los criterios objetivos o la emancipación, pero sí puede lograr una “resistencia, rechazo, crítica y solidaridad que hace una diferencia filosófica, existencial y política” (Gur-Ze’ev, 2002, p. 408). El tercer pilar de la mirada postcolonialista y postmodernista en *Bildung* se refiere a la necesidad de prestar más atención a la forma en que los valores

se entrelazan con el poder y la manera en que las formas de poder o de conocimiento producen los discursos educativos a través de los cuales los seres humanos experimentan la Educación y habitan sus procesos. Esta *Bildung* sería la responsable del borrado epistemológico y de otras formas de conocimiento que concuerdan con la narrativa característica de la Ilustración humanista de la razón, la ‘verdad’ y la objetividad que fue originariamente su cuna (Taylor, 2016).

1.6. La crítica pedagógica de *Bildung* y PISA

A pesar de la importancia, trascendencia e impacto de *Bildung*, tanto a nivel nacional en Alemania como internacional, no ha quedado, sin embargo, exento de ser objeto de la crítica pedagógica, independientemente de la ya existente en torno a la postmodernidad, especialmente a finales del siglo XIX (Sjöström, Frerichs, Zuin y Eilks, 2017). Es decir, ha sido precisamente el uso generalizado del término *Bildung*, su complejidad y su contradictoria parte filosófica las que han estimulado la crítica desde muchas perspectivas (Hansen, 2008). Uno de los primeros en manifestar abiertamente esta crítica hacia *Bildung* fue el filósofo alemán Friedrich Nietzsche (1844-1900) quien se mostró bastante crítico en cuanto al uso inadecuado del término alegando que se había terminado por convertir esencialmente en un producto básico (Thompson, 2005). A partir de entonces, cada vez eran más frecuentes y mayores las voces críticas de los múltiples autores.

Por ejemplo, Ruhlof (1997) manifestaba que la noción del clásico alemán resulta insostenible en sus características esenciales, especialmente con respecto a su tendencia dirigida hacia un humanismo idealizador en el que se celebra el autoritarismo del hombre. Euler (2003), por su parte, hace alusión al argumento contra su equidad idealista e irreal alienación del mundo, luego estaba relacionado con la acusación de la supresión de sus propias funciones de autoridad, pues el concepto de *Bildung* ha de tener la capacidad de percibir los cambios sociales y culturales, si éstos se producen. Sin embargo, sostiene, en el ámbito político en los últimos años, se ha experimentado una economía de Educación en espiral en contraste con el cuestionamiento académico vigente, por lo que *Bildung* ha caído por completo en los molinos de la socialización hallándose, por lo tanto, completamente funcionalizada (Euler, 2003). Posteriormente Masschelein y Ricken (2005) establecían que entre los discursos pedagógicos actuales son dos las nociones opuestas a *Bildung* sobre las que se fundamenta su crítica: por un lado, mantienen que

Bildung sigue concibiéndose como un ideal humanístico orientado al sujeto, posicionándose en contra de la funcionalidad sistémica y de la instrumentalización social y; por otro lado, que *Bildung* se ciñe a las meras habilidades formales y competencias intelectuales de la sociedad del conocimiento y que éstas ya son evaluadas por la OCDE en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, comúnmente conocido como Informe PISA.

Cuando fueron publicados los primeros resultados obtenidos a partir del Informe PISA en 2001 y Alemania no figuraba entre los diez primeros países en resultados educativos se generó una fuerte ola de desconcierto común que aún hoy persiste, pues Alemania destacaba por ser el país de la Educación y la *Bildung*, entendidos como asuntos no sólo de preocupación común, sino también de identidad nacional (Tröhler, 2016). Esta situación dio lugar a múltiples reacciones intelectuales, entre las que destacó la serie de conferencias de Heidelberg en 2002. Esta serie se componía de diez conferencias de académicos pertenecientes a diversos campos de estudio, mediante las cuales se llegó a la conclusión de que el problema no residía realmente en particularidades propias del *curriculum* alemán o en su sistema educativo, sino en el énfasis conceptual de PISA en relación con las habilidades y las competencias (Tröhler, 2016, p. 125). Por consiguiente, para abordar adecuadamente la cuestión de *Bildung* en relación con el Informe PISA, resulta imprescindible hacer mención a un proceso fundamental que ha tenido lugar en Alemania con respecto a la reestructuración y a la redefinición de los objetivos educativos (Messner, 2016).

Uno de los últimos conceptos con los que se ha vinculado el vocablo alemán *Bildung* es el de competencia, muy empleado en el Informe PISA. Ya Roth había hecho previamente alusión al término de competencia (Horlacher, 2015), indicando tres posibles vertientes: la personal, la objetiva y la social, buscándose con ella la “disposición general de una persona para superar determinadas exigencias” (p. 90). No obstante, a partir del empleo de las competencias en los estudios internacionales de rendimiento comparativo, entre los que destaca especialmente el Informe PISA de la OCDE, se toman las competencias como:

“sistema de destrezas, conocimientos y saberes metacognitivos y específicos y, en principio, susceptibles de aprendizaje, que permiten superar una clase de exigencias en entornos cotidianos, escolares y laborales” (Klieme, 2001, p. 182; Horlacher, 2015, p. 92).

Según la OCDE (2001a, p. 14) el Informe PISA no se centra únicamente en los conocimientos que se aprenden en la institución educativa, sino en la funcionalidad que estos tienen o, dicho de otra manera, cómo el alumnado es capaz de aplicar estos conocimientos que adquiere en la escuela para resolver cuestiones propias de la vida cotidiana. Es aquí donde se estima necesario recordar las aportaciones de autores como Blumenberg (200), Fabre (2011) y Dörpinghaus (2015) quienes consideran imprescindible vincular el proceso de *Bildung* con la experiencia. Por lo tanto, las investigaciones de PISA no solo posibilitan la investigación educativa a nivel teórico, sino que también garantizan la necesidad de dotar de empirismo a los programas teóricos clásicos.

En relación con esto, Tröhler (2013) pone de manifiesto que tanto la OCDE con el Informe PISA, como la propia tradición alemana con *Bildung* tienen el común el rechazo a que el proceso de aprendizaje deba ceñirse a la mera adquisición del conocimiento, reclamando así la necesidad de algo más. La cuestión reside pues, a su juicio, en que este “algo más” se denomina en el mundo lingüístico de PISA “competencia” y “*Bildung*” en la tradición alemana. Sin embargo, en contraste con *Bildung*, las competencias y habilidades a las que se alude en el Informe PISA se describen como mensurables y se pueden aprender (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth y Vollmer, 2003). En la presente investigación se comparten las afirmaciones de Hermann cuando establece que, en contraposición al concepto de competencia:

“*Bildung* no es medible y es, al mismo tiempo, un proceso y su resultado; no es aprendizaje ni competencia, sino una transformación interna del alma con el resultado de una *Persönlichkeit* (personalidad). La *Persönlichkeit* como resultado de la *Bildung* es la persona autosuficiente, madura y equilibrada” (Hermann, 2007, citado en Tröhler, 2016, p. 125).

No obstante, según Horlacher (2015) esta es una cuestión que no hace más que generar debate y crítica pues, mientras que unos tratan de emplear el término ‘competencia’ como sinónimo de *Bildung* en algunos aspectos, otros mantienen que el primero únicamente se limita a las destrezas, a diferencia del segundo, que es ampliable a la toma de decisiones éticas o normativas, que son cuestiones aún pertinentes a la política educativa actual. Las investigaciones de PISA en general, así como los argumentos basados en la literatura y en el concepto de competencia (Tenorth, 2016), son

interpretadas como las piezas angulares de las cuestiones centrales relativas a la Educación básica o *Grundbildung* en la que se centra PISA. La propia Gruschka (2015) manifiesta que no es posible prescindir del concepto de competencia, pues el discurso de las competencias es pedagógicamente razonable. No obstante, señala que esto será así siempre y cuando venga acompañada de la parte subjetiva que engloba *Bildung*, palabra de la que procede, pues posee una dimensión social y de cultivo de la personalidad (*Persönlichkeit*) del individuo ausente en el concepto de competencias (Tröhler, 2013).

Así pues, mientras los debates acerca de las competencias siguen latentes, Klieme (2003) aprovecha para poner de manifiesto que, en este sentido, se considera que la Educación no hace sino describir las habilidades de las que disponen los sujetos para ser capaces de actuar en condiciones de indecisión, incertidumbre, apertura y pluralismo, enmarcado en un proceso que posibilita la construcción personal del sujeto en vista a las inevitables expectativas sociales (Tenorth, 2016). Sin embargo, “no es posible enfatizar con la suficiente insistencia que los Informes PISA no proyecten horizonte alguno para medir la Educación general moderna ni tampoco describir la estructura de un currículum esencial” (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillman y Weiß, p. 21).

En definitiva, se ha comprobado que durante toda la historia, aunque con especial ahínco desde el siglo XVIII, han ido surgiendo siempre nuevas versiones del discurso acerca de *Bildung* (Horlacher, 2004), por lo que todo apunta a que se trata de un término tan complejo, heterogéneo y mutable que no solamente ha ejercido influencia sobre las corrientes educativas y pedagógicas en Alemania durante los siglos XVIII y XIX, sino que ha ido adaptándose a lo largo del tiempo a las nuevas demandas y requerimientos de la sociedad postmoderna del momento (Gur-ze'ev, 2002; Løvlie, Mortensen y Nordenbo, 2003; Fritzell, 2006; Hansen, 2008; Taylor, 2016). Ello hace que, en la sociedad actual que se encuentra en constante devenir y en la que el fenómeno de la globalización y el postmodernismo resultan prácticamente incuestionables, *Bildung* no solo haya logrado adaptarse a las nuevas necesidades y retos que se le plantean, sino que también haya ejercido influencia en la Pedagogía de la Europa occidental y que además ésta se haya extendido hasta llegar a ocupar un lugar de reconocimiento incluso en las corrientes educativas anglo-americanas y chinas de la actualidad. El uso de la metáfora "reescribiendo *Bildung*" indica una perspectiva hermenéutica en la que *Bildung* se aborda

como si fuera un "texto" que es cambiado activamente por aquellos que lo "leen" (Hansen, 2008, p. 96). Asimismo, puesto que *Bildung* conforma un concepto que, especialmente en nuestros días, se extiende hacia todos los ámbitos relacionados con la Educación, también lo es en las Ciencias de la Educación (Sjöström, Frerichs, Zuin y Eilks, 2017). Por esta razón, además de la incuestionable influencia que ha supuesto en la Pedagogía occidental, resultaría incongruente desvincularlo de la Pedagogía tal y como se concibe en la presente contribución.

1.7. Tradiciones epistemológicas en el estudio de la Educación

La Educación constituye un fenómeno por todos conocido y vivido, simplemente porque es consustancial al desarrollo del individuo, sin embargo, entraña tal complejidad que se antoja necesario el empleo de distintas perspectivas de análisis para alcanzar su comprensión (Luengo Navas, 2004). En este sentido, tradicionalmente gran parte de los trabajos epistemológicos, han tenido una notable tendencia individualista (Stables, 2017).

Los académicos que han estudiado la filosofía de la Educación han hallado muchas razones para apartarse de estas tendencias individualistas y dualistas propias de la epistemología moderna, aunque al mismo tiempo, muchos muestran aún recelo a adoptar perspectivas teóricas que parecen radicalmente anti racionalistas, relativistas, sociológicas o colectivistas (Stables, 2017). Una de las primeras cuestiones a las que es preciso hacer alusión en relación con la construcción continental europea del campo de los estudios educativos es el lenguaje, suponiendo que dentro de esta construcción continental existe cierta distorsión en cuanto a la propia denominación de Educación (Biesta, 2011). En este sentido, mientras que en inglés *Education* sugiere una cierta unidad conceptual; en alemán existen los ya descritos términos de *Bildung*, *Erziehung* y *Pädagogik*, entre otros; en francés *Pédagogie* y *Sciences de l'Éducation*; y, en español, Pedagogía y Ciencias de la Educación. No obstante, los efectos de la globalización, cada vez más pronunciados, también en los discursos y en las prácticas educativas, se deben igualmente a una serie de intervenciones concretas y específicas de mano de instituciones supranacionales, como el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE (Biesta, 2014). Asimismo, Quintana Cabanas (1999) mantiene que la postmodernidad representa una distensión en el pensamiento humano, el cual cede en favor de la emotividad, de la irracionalidad y del relativismo y que es, precisamente, en este contexto postmoderno donde reina un pesimismo pedagógico.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

El concepto de Educación es considerado un campo de estudio que se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo de forma completamente disímil (Judge, 1982) en los diferentes países objeto de estudio. El hecho de que haya sido así en diversos contextos no depende únicamente de las importantes cuestiones históricas y de los hechos que se han producido alrededor de estas diferentes configuraciones (Biesta, 2011), sino también las tradiciones culturales nacionales en Inglaterra, Francia y Alemania son un importante determinante e influencia en sus sistemas educativos (Pepin, 1998). En relación con esta cuestión, McLean (1990) propone tres tradiciones principales sobre las que se erige el conocimiento educativo europeo, a saber: el enciclopedismo, el humanismo y el naturalismo. Como se verá más adelante, cada una de las tradiciones epistemológicas de los países objeto de estudio están vinculadas a una de ellas. De esta manera, la Educación inglesa se vería muy influenciada por el humanismo, la alemana por el humanismo y el naturalismo y la francesa por el enciclopedismo y el naturalismo.

Aunque en los últimos años se han percibido crecientes signos de convergencia en relación con la manera en la cual se concibe la Educación como disciplina en otros países, muchas de las aún palpables diferencias no son más que efectos derivados del desarrollo de esta disciplina en el pasado (Furlong y Whitty, 2017).

En el estudio de la Educación y la Pedagogía hay muchas tradiciones disciplinarias que están muy focalizadas en la investigación con la finalidad de avanzar en la comprensión de los fenómenos educativos como un fin en sí mismo. En esta misma línea, a medida que las universidades y los sistemas educativos se convierten en entornos cada vez más internacionalizados y de elevada competitividad, resulta cada vez mayor el planteamiento y el cuestionamiento acerca del valor que se le otorga al conocimiento y a los estudios de la Educación y la Pedagogía (Furlong y Whitty, 2017). Por ende, el rol que desempeñan las universidades y el resto de las instituciones académicas se hace crucial, en tanto que poseen la potestad de institucionalizar formalmente las concepciones tan particulares y diversas del conocimiento educativo en Europa.

Una mayoría de aquellos que trabajan en tradiciones académicas más formales conciben la Educación como una disciplina aplicada, pues existe un fuerte compromiso con respecto a encontrar formas de vincular el conocimiento disciplinario con los mundos de la política y la práctica, normalmente mediante la provisión del conocimiento experto

(Furlong y Whitty, 2017). Un ejemplo de ello sería la *Pädagogik* alemana, muy influyente para otras pedagogías como la *pedagógija* letona y la cual, aunque abarca al mismo tiempo la dimensión intelectual y la práctica, se diferencia a su vez de otras tradiciones educativas por el hecho de que su compromiso con la dimensión práctica constituye su eje central. Ambas son fuertes ejemplos de tradiciones de conocimiento intelectual únicas que apenas son visibles en otros países.

En relación con este aspecto, una cuestión clave para abordar las diferentes tradiciones acerca del estudio de la disciplina reside en la medida en la que está vinculado a un discurso vertical u horizontal. Si se sitúan en el discurso vertical, están normalmente basadas en el conocimiento académico, por lo que es importante cuestionarse cómo se pretende vincular teoría y práctica. Si, por el contrario, se posicionan en el discurso horizontal, la dimensión práctica será la más relevante y extendida (Hordern, 2017).

Furlong y Whitty (2017) establecen tres amplios grupos a través de los cuales se abordaba el estudio de la Pedagogía². Estos grupos, a pesar de diferir considerablemente entre sí, no pueden considerarse como puros pues, en ocasiones, resulta inevitable que se solapen unos con otros. El primer grupo hace referencia a las denominadas *academic knowledge traditions* o tradiciones de conocimiento académico, en el cual se engloban aquellas tradiciones de conocimiento pedagógico de índole académica. Es decir, aquellas que distan de la concepción de la Pedagogía como un área práctica. En este bloque la Pedagogía se concibe como un elemento singular, lo cual quiere decir que constituye un cuerpo especializado de conocimiento que se asienta sobre un discurso discreto, que posee su propio campo intelectual de textos, prácticas, etc. y está protegido por fuertes límites y jerarquías (Hordern, 2017). Por el contrario, el segundo grupo alberga las *practical knowledge traditions* o tradiciones de conocimiento práctico, donde se recogen las tradiciones principalmente basadas en el ámbito de la práctica educativa, aunque éstas, con frecuencia, difieran considerablemente de lo manifestado mediante el conocimiento académico. Es decir, destacan aquellas que, dejando a un lado el interés por la producción de conocimiento teórico, se focalizan en la búsqueda de una mayor productividad. En tercer lugar, se halla el grupo de las *integrated knowledge traditions* o tradiciones de

² Aunque en el trabajo citado de Furlong y Whitty se emplee el concepto de *Education*, en este discurso se sustituye por el término 'Pedagogía', puesto que la definición que los autores aportan para designar a la 'Educación' es, en gran medida, coincidente con la concepción de Pedagogía de la presente aportación.

conocimiento integradas, donde se reúnen las tradiciones que tienden a interrelacionar y a establecer vínculos entre ambas formas de conocimiento, es decir, las procedentes del ámbito teórico y las del ámbito práctico.

En este sentido, como se contemplará posteriormente, es posible deducir que la tradición teórica de la *Pädagogik* alemana pertenecería a esta primera agrupación, mientras que la concepción francesa de *Sciences de l'Éducation* y la inglesa de *Education* basadas en la práctica y enfocadas a la cuasi exclusiva formación del profesorado, pertenecerían al segundo grupo y, tal vez en España, como consecuencia de la influencia de la diversidad de las corrientes epistemológicas educativas de los países europeos occidentales más influyentes, se esté dirigiendo nuestra Pedagogía hacia una vertiente cada vez más integradora de los paradigmas y modelos teórico y práctico, respectivamente.

1.7.1. El problema de la Pedagogía según los académicos alemanes

En Alemania, las corrientes educativas y pedagógicas se hallan ligadas a la tradición de conocimiento humanista que exponía McLean (1990) el cual, como se ha expuesto visto en el capítulo anterior, está basado principalmente en el ideal humanista promovido por Wilhelm von Humboldt. No obstante, también se combina con ciertas tendencias naturalistas, pues el concepto homboldtiano de *Bildung* busca la comprensión racional del orden del mundo natural, incorporando la promoción de la unidad del conocimiento académico y la Educación moral (Pepin, 1998).

En Alemania, existe asimismo un controvertido debate (Herbart, 1802) acerca del uso de los conceptos Ciencias de la Educación (*Erziehungswissenschaften*), Pedagogía Científica (*wissenschaftliche Pädagogik*) y Pedagogía como ciencia (*Pädagogik als Wissenschaft*). Cuestionándose pues, en primer lugar, si el tratamiento reflexivo entre Educación (*Erziehung*) y formación (*Bildung*) podría constituir el objeto de una ciencia independiente; en segundo lugar, el carácter de esta disciplina científica y; en tercer lugar, la metodología de investigación apropiada de la misma. Pölitz ya ponía de manifiesto la necesidad imperiosa de diferenciar *Pädagogik* de *Erziehung* (1804), cuestión que aún se sigue arrastrando en la actualidad (Schriewer, 2017), puesto que *Pädagogik* se concibe como la teoría o la dimensión teórica de *Erziehung* (Oelkers, 1999), que se focaliza en la reinterpretación de teorías históricas y filosóficas de la Educación con la aspiración de

construir una moralidad secular (Furlong y Whitty, 2017). Mientras que *Erziehung*, a su vez, es un concepto inevitablemente vinculado a la práctica (Köring, 1795).

Los estudios pedagógicos en Alemania constituyen un campo (Schriewer, 2017) caracterizado por un largo pasado a la vez que una corta historia. El largo pasado hace referencia a la rica y centenaria tradición alemana sobre el pensamiento educativo, así como al desarrollo de modelos orientados a la reforma de la educación, la enseñanza y la escolarización. La corta historia hace, por contraste, alusión a los estudios en materia pedagógica en sí mismos, así como a la tardía institucionalización de los mismos como disciplina propia que no depende ni se halla necesariamente vinculada a otras. Destacan las ambigüedades relativas tanto a su terminología como a su estado teórico, atendiendo a la transición desde el campo de la práctica profesional hacia la disciplina académica y a las interacciones entre ambas. En relación con las Ciencias de la Educación, se toman como referentes las aportaciones de Tenorth (2004) contextualizadas en el estado de la cuestión entre finales del siglo XVIII e inicios del XIX, las cuales aluden a la existencia de una fase pre disciplinar en el sistema educativo. Fase que se encuentra en consonancia con el sistema educativo y con la formulación de un razonamiento pedagógico ordenado.

Cuando en Alemania se empieza a hacer uso de la Pedagogía (*Pädagogik*) como término en el siglo XVIII, se hace alusión a un concepto que abarca más que su equivalente inglés *pedagogy*, puesto que se concibe como ámbito académico propio para los estudios educativos (Schriewer, 2017), y no como mera Ciencia de la Educación encaminada a establecer patrones de práctica educativa (como, por ejemplo, sí fue el caso de esta ciencia en Inglaterra) o del arte de la enseñanza en el que prime una estructura triangular compuesta por un primer punto de partida o hipótesis (*Voraussetzungen*), en vistas a alcanzar un fin (*Ziel*) concreto empleando un determinado medio (*Mittel*) (Roessler, 1975). A partir de 1970 en adelante se ha ido reemplazando su denominación por términos cada vez más ambiciosos, entre los que es posible encontrar *Erziehungswissenschaft* (Ciencia de la Educación) o incluso más recientemente *Bildungswissenschaft* (Ciencia de la Formación), debido al resurgimiento del empleo del término *Bildung* en la actualidad y su consiguiente importancia (Schriewer, 2017).

La Pedagogía, como elemento singular, reside en la teoría educativa dominante en Alemania, caracterizada por ser muy normativa y, como consecuencia del enfoque

filosófico y moral que posee, también se halla escasamente vinculada al mundo de la práctica (Schriewer, 2017). Tradicionalmente en Alemania el estudio de la Pedagogía no parte de otras disciplinas afines y sus perspectivas educativas, sino que se representa como una disciplina en sí (Biesta, 2011). Hasta tiempos relativamente recientes los investigadores educativos en Alemania, apoyados por la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, formaban parte de una comunidad académica relativamente restringida.

Asimismo, para lograr una adecuada concepción de los estudios pedagógicos en Alemania, conviene prestar una especial atención a las largas y ricas tradiciones de pensamiento educativo cuya influencia ha sido más notoria desde el Humanismo y la Reforma Protestante, la era de la Ilustración y los filósofos del idealismo alemán hasta los intentos del siglo XIX por convertir la teoría de la Educación en un área científica (Schriewer, 2017). A inicios del siglo XIX, la Pedagogía se convirtió en una materia universitaria.

El discurso dominante se erigía sobre explicaciones reiteradas e interpretaciones fundamentadas principalmente en las ideas de los pedagogos más influyentes tanto del pasado como del presente, y cuyo objetivo radicaba en buscar algún tipo de orientación para la formación continua de la práctica educativa (Schriewer, 2017). Con el paso del tiempo, sin embargo, se propagó cierta inquietud por las tradiciones filosóficas que prevalecían en la disciplina de la Pedagogía y en el particular estilo de razonamiento de la misma. Esto no fue debido a la modernización parcial junto a la diversificación de los estudios pedagógicos alemanes a lo largo de líneas multidisciplinarias a partir de los 70, ni tampoco a causa de la adopción de ciertas versiones de teoría crítica, sino que fue consecuencia del tremendo auge de la investigación educativa empírica (*empirische Bildungsforschung*) en la década de los 90.

Los partidarios de la *Bildungsforschung* no únicamente hacían énfasis en la necesidad de mantener un carácter interdisciplinar en su enfoque, sino que también insisten en el hecho de que tienen como objetivo producir conocimiento basado en la evidencia y la estadística, acorde a los estándares del falsificacionismo Popperiano (Köller, 2014), basados en la necesidad de recurrir al empirismo para reconocer la validez científica de un nuevo hallazgo (Popper, 1963). Las propuestas de *Bildungsforschung* ya

no dirigen su área de investigación hacia una mera extensión de los estudios pedagógicos, sino que la conciben como una disciplina que difiere, al menos parcialmente, de los mismos. De hecho, en 2012 establecieron incluso su propia asociación mediante la creación de la *Gesellschaft für empirische Bildungsforschung* (sociedad de investigación empírica educativa), desvinculándose de la DGfE. También fue durante los años noventa cuando el *Bundesministerium für Bildung und Forschung* tomó conciencia de forma más acentuada de la calidad del sistema educativo alemán como un todo (Aljets, 2015), lo cual se convirtió en un tema de actualidad como consecuencia de la reunificación alemana y estaba también relacionado con los debates de índole educativa de la OCDE (Schriewer, 2017).

Por su parte, el académico alemán Winfried Böhm (2004) muestra su acuerdo con autores como Pestalozzi, Kant, Herbart, Scheilermacher, Dilthey y Dewey al entender el concepto de Pedagogía como el camino hacia la ciencia (*Pädagogik auf dem Weg zur Wissenschaft*). Según Böhm (1995), la teoría, la praxis y la poiesis hacen alusión a las “tres actividades fundamentales del hombre, correspondiéndose la teoría con la visión contemplativa, la praxis a la acción responsable y la poiesis al hacer productivo” (p.65). Él también concibe la Educación como actividad y la Pedagogía como conocimiento. *Pädagogik* constituye así un concepto multívoco, pudiéndose interpretar tanto desde la realidad del actuar educativo, como en la propia reflexión acerca del actuar e incluso reflexionar acerca de la elaboración de una teoría de la Educación o, lo que es lo mismo, la metateoría de la Educación. En este sentido él vincula la Educación o *Erziehung* al actuar educativo en una realidad educativa específica, mientras que *Pädagogik* se refiere a la meditación crítica, la reflexión y el conocimiento existente acerca de tal actuar.

No obstante, si se establecen relaciones entre esto y el discurso vertical y horizontal de la Pedagogía al que hacía alusión Hordern (2017) nos encontramos con que, en Alemania, históricamente, ni siquiera se aspiraba a resolver esta cuestión en un primer momento puesto que, simplemente, se establecían diferentes tipos de instituciones con diversas concepciones de conocimiento educativo, pues las voces que demandan la combinación de lo académico con la formación profesional práctica, a inicios del siglo XX, han permanecido en gran medida en la minoría (Münch, 1908). Como consecuencia de ello, se comprueba que la formación del profesorado basada en la práctica se ha visto

separada del estudio académico de la Educación o, tal y como se entiende en la presente aportación, la Pedagogía en las universidades de élite (Furlong y Whitty, 2017).

La filosofía del norteamericano John Dewey (1957) es también un factor muy influyente en el pensamiento, la filosofía y el modo de abordar el problema de la Pedagogía para Böhm, puesto que él ya hacía alusión a la problemática existente entre teoría y praxis, aludiendo a que la primera de ellas no era más que la “desinteresada contemplación de lo eterno e inmutable” (Böhm, 1995, p.84). Asimismo, según Böhm (1995), cuando la Pedagogía es interpretada y comprendida partiendo de su inicial relación social y política, es posible vislumbrar que no se trata de una disciplina cuya naturaleza se halle adherida a la teoría, sino que viene más bien conformada por la poiesis o la intervención científica en la Educación, la cual se halla, a su vez, dividida en dos vertientes o variantes: por un lado, aquella donde reina el optimismo de la naturaleza o crítica de la sociedad y, por otro, la basada en el pesimismo de la naturaleza o la afirmación de la sociedad.

Finalmente, considerando el campo de la Pedagogía como un todo, con sus sucesivas concepciones y enfoques diversos hacia su estudio académico durante prácticamente casi un siglo, han terminado por resultar en una compleja juxtaposición final de amplios y heterogéneos estilos de teorías y metodologías (Schriewer, 2017).

1.7.2. El problema de la Pedagogía según los académicos franceses

En Francia son dos las características que reinan en las corrientes educativas y pedagógicas según la clasificación de McLean (1990), el enciclopedismo y el naturalismo. Francia es considerada como uno de los pilares del enciclopedismo, basado en sus principios fundamentales de racionalidad y universalidad, y el principio asociado de *égalité* (igualdad), que transforma la sociedad en beneficio de la mayoría de los miembros que la componen. La racionalidad alienta el desarrollo de facultades racionales, mientras que el principio de universalidad aspira a suprimir las desigualdades sociales a través de la Educación y promover, al mismo tiempo, la igualdad de oportunidades. Asimismo, según el principio de *laïcité* (laicidad) tradicionalmente se tiende a desvincular la educación social y moral del sistema educativo, entendiéndola como una cuestión que debe abordarse en el entorno familiar (Pepin, 1998).

En Francia, ya desde el siglo XVII, venía reclamándose la necesidad de reconocer la Pedagogía como un campo de conocimiento científico, con Comenio haciendo ahínco de la necesidad de una “pedagogía experimental” (Malet, 2017). También con Durkheim, quien se manifestaba preocupado por el problema de la unidad moral en la sociedad industrial francesa y cuya concepción pedagógica estuvo ampliamente extendida en Francia (Soëtard, 2011), buscaba una solución en la Educación, concibiéndola en su obra *L'Évolution Pédagogique* como una institución social (Floud, 1965). En el siglo XVIII, la publicación de *Émile* de Rousseau (1762) supuso una revolución educativa sin precedentes hasta entonces, pues en él se abogaba por una Pedagogía que no estaba inscrita ni en una concepción liberal, ni libertaria, ni incluso en la hasta entonces tan extendida concepción durkheimniana de una puesta en orden social (Soëtard, 2011). Según el pensamiento rousseauiano la Educación goza, en efecto, del privilegio de poder construir a la persona por su origen, teniendo en cuenta la libertad que se desarrolla a partir del afrontamiento entre el deseo natural del hombre y su puesta en el orden social, pilotando esta libertad en la construcción de una personalidad autónoma (Soëtard, 2011).

Tanto para Rousseau como para, posteriormente, Pestalozzi la verdadera Educación se basaba en el desarrollo de la naturaleza del infante mucho más que en la propia actividad educadora del preceptor o en el influjo de las circunstancias o del medio social (Hager, 1998). Pestalozzi termina ampliando y enriqueciendo el concepto de naturaleza de Rousseau pues, mientras que en la concepción educativa rousseauiana basta el simple crecimiento natural, Pestalozzi manifiesta como necesaria la ayuda a este crecimiento, debido a la imperfección del desarrollo natural espontáneo (Quintana Cabanas, 2007). En relación con esto, Soëtard (2011) mantiene que el individuo no puede realizarse fuera de la sociedad y de sus instituciones, pero las instituciones sociales no son apropiadas para la puesta en acción de un proyecto de autonomía y de superación que es esencialmente el asunto de la persona: un asunto moral. La idea de la Educación coadyuva a llevar a cabo esta superación.

Desde inicios del siglo XIX la influencia de las ciencias sociales emergentes, principalmente la psicología y la sociología, desempeñó un papel clave para el desarrollo teórico, ideológico e institucional que dieron lugar al auge de *Science de l'Éducation* entre 1883 y 1914. Entonces Herbart seguía persiguiendo esta idea mediante la promoción de “escuelas experimentales” con afiliación a las universidades y Cournot en *Essai sur les*

fondements de nos connaissances (1851) buscaba elevar la Pedagogía al rango de las disciplinas experimentales. Compayré, sin embargo, en *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, publicado en 1879, busca constituir una “disciplina pedagógica” y una “Ciencia de la Educación” (Malet, 2017). En Francia, entonces, la Educación en la ciencia puede ser comprendida como el objetivo de compartir metodologías, historia, valores y resultados acerca del desarrollo científico y tecnológico (Léna, 2002). Para alcanzar esta Educación, cuya ambición es la presentación de su mestizaje de pura imaginación e inflexibilidad racional en relación con el conocimiento científico, se requiere la Pedagogía, la continuidad, metodologías y recursos apropiados, etc. (Léna, 2002).

No obstante, en Francia ha tenido mucha más influencia a lo largo de la historia el término *Sciences de l'Éducation* (Ciencias de la Educación) que Pedagogía, constituyendo la evolución de esta disciplina un movimiento global objeto de interés para los comparatistas desde 1816 cuando lo empleara Jullien de Paris en su trabajo *Esquisse sur l'éducation*. Esta disciplina pertenecería también al grupo de las *academic knowledge traditions* (Furlong y Whitty, 2017) y se relacionaría también con el discurso vertical de Pedagogía de Hordern (2017). No obstante, al igual que sucede en Alemania, En Francia tampoco se pretendía resolver la cuestión de la teoría y la práctica en el ámbito de la Educación, pues ya existían instituciones con naturalezas claramente diferenciadas y cada una poseía su propia concepción y aproximación al ámbito educativo, las universidades, más relacionadas con la teoría educativa, y los *écoles normales*, con la práctica. Como consecuencia de ello se halla que la formación del profesorado basada en la práctica se ha visto separada del estudio académico de la Pedagogía (Furlong y Whitty, 2017).

Asimismo, los discursos filosóficos huecos e inoperantes sobre la Educación han invertido completamente la reflexión en la constitución y en el desarrollo de las *Sciences de l'éducation* traducidas en *Sciences pédagogiques* (Soëtard, 2011). Vemos que esta puesta en perspectivas de las *Sciences pédagogiques* remite a una problemática epistemológica, la cual deriva hacia un cuestionamiento acerca del justo posicionamiento de la filosofía frente a la Pedagogía. Puesto que este posicionamiento no se ha encontrado, las *Sciences de l'éducation* están en el derecho de ocupar todo el terreno, incluso si ellas conducen la acción pedagógica en tantos puntos muertos (Soëtard, 2011). En relación con esto, uno de los autores contemporáneos más destacados que defiende esta cuestión que nos atañe es Gaston Mialaret (2010), quien manifiesta que las *Sciences de l'Éducation*,

como cualquier otra disciplina científica, también se ha visto afectada por el surgimiento de nuevas teorías, por lo que estima necesario que el pensamiento educativo moderno deba reformularse, acorde a esta nueva concepción del espíritu científico.

Así pues, ha ido formando parte de un ámbito de estudio que desde su nacimiento ha sufrido demandas sociales, políticas, tensiones con disciplinas afines, etc. y cuyo auge como disciplina en las décadas de la posguerra ha sido muy notable en muchos países, especialmente en los de Europa occidental (Malet, 2017). Sería, por tanto, un campo disciplinar que se caracteriza por haber estado y aún continuar sometido a multiplicidad de presiones vinculadas a contextos económicos, socioculturales y políticos o disciplinas afines, hallando de nuevo la problemática relativa a la interdisciplinariedad. Por consiguiente, el desarrollo de la misma estaba estrechamente ligado a la evolución de otras ciencias sociales y humanas. Bien es verdad que, aunque este fenómeno se ha reproducido en otros muchos países, en Francia está especialmente acentuado (Malet, 2017).

Desde finales del siglo XIX hasta el inicio de la I Guerra Mundial, el desarrollo de la Pedagogía como disciplina era perceptible tanto en aspectos científicos como políticos pues, gracias al auge de las disciplinas científicas como la psicología y la sociología, los investigadores interesados en la Educación obtuvieron una nueva legitimidad científica (Blanckaert, Blondiauxm, Loty, Renneville y Richard, 1999). En este sentido, el vínculo entre esta disciplina y la formación del profesorado supuso, de igual manera, un elemento decisivo en la construcción de una Ciencia de la Educación, combinando así los objetivos del cambio social con las ambiciones científicas. El fin de la II Guerra Mundial supuso también la ruptura con el letargo de la cuestión educativa en Europa dando lugar, a su vez, a las múltiples reformas educativas estructurales emprendidas en Francia a finales de la década de 1950 y 1960 llevadas a cabo por De Gaulle como consecuencia de los cambios sociales y las demandas educativas (Prost, 1997).

Estas reformas terminaron formando parte de un proyecto de modernización más amplio en el cual las ciencias sociales desempeñaron un papel crucial, pues esta situación trajo consigo su expansión (Resnik, 2007). Por otro lado, las consiguientes demandas educativas no han dejado de agravar la inestabilidad de un sistema fuertemente dañado

(Gauthier, 1999). En este sentido, la creciente perspectiva social también terminó por alcanzar su influencia en las cuestiones educativas, dando lugar, por consiguiente, a que los estudios de Educación estuvieran muy vinculados al ámbito político francés (Hall, 1976; Lelièvre y Nique, 1991). Por su parte, Resnik (2007) pone de manifiesto que el análisis estructural del discurso educativo en Francia engloba tres factores principales: los productores de conocimiento local, los funcionarios y políticos de alto rango, y las redes globales, así como las conexiones entre los mismos. La consolidación del sistema educativo en sí mismo progresó junto a una creciente demanda de formación profesional del profesorado, lo cual generó la necesidad de que las instituciones académicas proveyeran dicha formación y certificación. Esta profesionalización del profesorado trajo consigo, a su vez, un gran impacto en la disciplinarización de la Pedagogía (Nóvoa, 1987).

Actualmente, se trata de trabajar en una teoría de la acción pedagógica que articule la legítima pretensión de la ciencia que hace conocer lo que es, y la no menos legítima pretensión de la filosofía que hace pensar lo que debe ser (Soëtard, 2011). La Pedagogía es una medida de construirse a uno mismo oscilante entre la naturaleza y la sociedad, un pedestal que asegura la autonomía de acción del individuo. Aunque el pensamiento pedagógico ha operado ya su despliegue, aún sigue siendo necesario todavía convenir el mal que ha sufrido y aún sigue sufriendo para inscribirse en la realidad cultural europea. Bien es cierto que, con la influencia de la *Pädagogik* alemana, ahora sofocada por las *Erziehungswissenschaften* ha alcanzado un bello auge, aunque eso no es incompatible con que su desarrollo no haya dejado en ningún momento de estar entrabado en el universo intelectual francés y francófono (Soëtard, 2011).

1.7.3. El problema de la Pedagogía según los académicos ingleses

En relación con la clasificación de tradiciones de conocimiento educativo propuestas por McLean (1990) la principal filosofía subyacente del sistema educativo inglés sería el humanismo, arraigado a sus principios asociados al individualismo y a la moralidad, entre otros. En el siglo XIX, esta focalización hacia lo moral consistía principalmente hacia inculcar valores religiosos; a mediados del siglo XX sufrió un fuerte giro hacia una aproximación de carácter más paidocéntrico, es decir, centrada en el educando y en la enseñanza primaria (Furlong y Whitty, 2017). En Inglaterra se concibe que la Educación, aunque inicialmente elitista, debía desarrollar cualidades tales como la

equidad y la integridad. De esta manera, se entiende que la tradición educativa inglesa se rige por una formación académica y la pastoral (Pepin, 1998).

En el mundo de habla inglesa, la investigación educativa a menudo se concibe como el estudio interdisciplinario de procesos y prácticas educativas (Biesta, 2011). Inglaterra es uno de los países donde la tendencia hacia las habilidades prácticas ha sido particularmente fuerte, estando tradicionalmente la Educación muy estrechamente vinculada y comprometida con la formación del profesorado (Lawn y Furlong, 2009; Furlong y Whitty, 2017). Es decir, que las raíces históricas de los estudios y las investigaciones de lo que aquí se concibe como Pedagogía recaen sobre la formación del profesorado, trayendo como consecuencia que su estatus en el ámbito académico sea inferior al de otras disciplinas (Hoskin, 1993). Por lo tanto, abordar la Pedagogía como disciplina en Inglaterra o, en general, en el ámbito anglosajón no es tarea sencilla, puesto que “es el más sorprendentemente prominente de los temas educativos que los comparatistas británicos han ignorado³” (Alexander, 2009, p. 923).

El estudio de esta cuestión en Inglaterra aporta, por lo tanto, el interesante ejemplo de un ámbito de estudio académico que se concebía como una guía directa hacia la práctica (Hirst, 1966), relacionándose así con lo que sería el discurso horizontal de la Pedagogía expuesto por Hordern (2017). Esto provocó que en las instituciones universitarias se impusiera una concepción muy teórica del conocimiento educativo, fundamentado en las consideradas subdisciplinas de la Educación (sociología, psicología, filosofía e historia) y quedando, por consiguiente, la Pedagogía como una rama de conocimiento que ha sido poderosamente modelada debido a las influencias de la multiplicidad de disciplinas mencionadas. Una de las principales consecuencias arraigadas a este hecho fue que la profesión docente asociara el conocimiento teórico que se impartía en entornos universitarios como irrelevante para abordar la labor docente cotidiana en el sistema educativo (Furlong y Whitty, 2017).

Así, más que concebir la Pedagogía como una disciplina en sí misma, McCulloch (2017) considera que es de ayuda etiquetarla como un ámbito aplicado, en lugar de puro,

³ En inglés: *Pedagogy is the most startlingly prominent of the educational themes which British comparativists have ignored.*

y multidisciplinar, en lugar de ceñirse a una sola. No obstante, también hay autores que le han otorgado un carácter y un ideal interdisciplinar (Simon, 1990) pues, según Petrie (1976) los proyectos multidisciplinarios simplemente requieren que cada uno cumpla con su parte con poca o nula participación externa en su propio trabajo, mientras que en los interdisciplinarios es menester la integración e incluso la modificación de las contribuciones del resto de compañeros y de las otras disciplinas a medida que la investigación avanza (como se cita en McCulloch, 2017, p. 214). Durante la segunda mitad del siglo XX, esta concepción acerca de que el estudio de la Educación precisa las contribuciones de otras disciplinas ha sido la dominante (McCulloch, 2002).

Todo ello contribuye a que la Pedagogía en Inglaterra haya sido tradicionalmente, y aún hoy, concebida como una disciplina educativa prácticamente ausente puesto que los escritos e investigaciones relativas a la historia de los estudios y la investigación pedagógica en Reino Unido eran muy escasos (McCulloch y Cowan, 2017) hasta aproximadamente la década de los ochenta, cuando los teóricos británicos tomaron a las Ciencias de la Educación y la Pedagogía como un escenario de apoyo, focalizando sus trabajos y conocimientos hacia la planificación, la capacitación y la evaluación (Mares, 2014).

En el siglo XIX, una de las aportaciones más relevantes fue el ensayo denominado “*Education as a Science*” (Bain, 1877) donde el autor puso de manifiesto e insistió en que el estudio de la Pedagogía debía limitarse a su dimensión psicológica. Siguiendo las recomendaciones del *Cross Report* (1888) y mediante el *Education Department’s Code* (1890) se procede a la creación, en los años posteriores, de *colleges* de formación del profesorado de primaria, que estaban vinculados a las universidades locales o *colleges* de algunas universidades (McCulloch, 2017). A pesar de que a priori no procede incluir estos centros, pues estaban diseñados con el propósito práctico de formar al profesorado en lugar de propósitos teóricos vinculados al estudio académico de la Pedagogía, es importante mencionarlos en esta investigación puesto que, en muchos de sus cursos, ya se incluían el estudio de la teoría, la historia y la psicología de la educación, contenidos de gran relevancia en los estudios universitarios de la disciplina pedagógica.

Uno de los desarrollos más relevantes que se produjeron en Inglaterra entre las décadas de 1940 y 1950 fue la creación y consolidación de la *Standing Conference on*

Studies in Education (SCSE), institución dirigida por Sir Fred Clarke quien resaltó la ausencia de reconocimiento y consideración a la disciplina de la Pedagogía e hizo énfasis en que una mayor planificación y establecimiento de propósitos eran elementos esenciales para una sociedad de posguerra (1943). Al surgimiento de este organismo lo siguió la creación del *British Journal of Education Studies* en 1952. Simon, ya en esta misma década, se sumergía en debates acerca de la cuestión pedagógica en Inglaterra (Alexander, 2002). No obstante, uno de los primeros y más relevantes trabajos relacionados con esta temática fue el posterior “*The Study of Education*”, en el cual se enmarca el estudio de esta disciplina fundamentalmente en torno a las consideradas “disciplinas fundadoras”, es decir, la filosofía, la historia, la psicología y la sociología (Tibble, 1966).

En Inglaterra, la concepción pedagógica surgió en la década de los 60, en el momento en el que la formación del profesorado abandonó el antiguo sistema de *teachers' college* para pasar a formar parte del actual sistema de Educación Superior. A partir de los años setenta el *Bachelor of Education*, que reemplazó el antiguo *Teachers' Certificate*, poseía una estructura común en todas las universidades de Reino Unido (Furlong y Whitty, 2017). En esta misma década, Peters (1965) sostenía que la Pedagogía no podía considerarse una disciplina en sí misma, sino como un campo donde muchas otras disciplinas tenían cabida. Esta concepción derivaba probablemente del papel principal que jugaban las “disciplinas fundadoras” a las que en líneas anteriores ya se ha hecho alusión, convirtiéndose entonces en los ejes vertebradores del estudio de la Pedagogía.

El establecimiento de la *British Educational Research Association* (BERA) y del *Department of Curriculum Studies* (DCS) en la década de los 70 supuso otro de los desarrollos más significativos para los estudios pedagógicos del siglo XX. La BERA surge como consecuencia de la ausencia de una asociación central y foro en el que el estudio pedagógico interdisciplinar pueda ser proclamado, constituyendo un organismo interdisciplinar de filiación abierta para todos aquellos vinculados e interesados en la investigación pedagógica. El DCS surge también derivado de la necesidad de contar en el Instituto con un departamento especializado que se ocupe del desarrollo de la teoría educativa en general y de la teoría curricular en particular, y se preocupe por los cursos interdisciplinarios y aliente a otros departamentos a contribuir al trabajo (Lawton, 1974). A finales de la década de los setenta, durante su presidencia en la BERA, Simon (1977) puso de manifiesto que esta ciencia había sufrido la subordinación hacia diversos

enfoques y metodologías derivadas de diferentes áreas que no estaban vinculadas a la Educación, sino que simplemente habían sido transferidas a este ámbito tendiendo, por tanto, a mantener tanto su propio lenguaje como sus paradigmas y enfoques distintivos a fin de perseguir sus propios propósitos, no teniendo necesariamente que ver con los educativos.

No fue hasta la publicación de Simon en 1981 '*Why no pedagogy in England?*' cuando se empezó a hacer más eco de esta cuestión, trabajo en el que el autor ponía de manifiesto que la Pedagogía en Inglaterra, como disciplina que abarca tanto el acto como el discurso de la enseñanza, no se mostraba ni coherente ni sistemática, realidad arraigada a cuestiones de índole principalmente históricas. Por consiguiente, los educadores ingleses no habían desarrollado nada comparable con la "ciencia de la enseñanza" que tenía lugar en el resto de Europa continental, sino que, como se ha mencionado previamente, se limitaban a establecer patrones encaminados a la práctica educativa (Schriewer, 2017). Posteriormente, Blyth (1982) describía el estudio de la Pedagogía como un campo de estudio autónomo pero interrelacionado que podría entrar en colaboración cada vez más con otras disciplinas. Ya en la década de los noventa Hoskin (1993) reflejaba, mediante su propia experiencia en un departamento de Educación y con la finalidad de disuadir reclamos, que la Pedagogía debía ser considerada como una disciplina. Otra aportación más reciente donde se aborda esta temática es "*Education – an Anatomy of the Discipline: rescuing the university Project?*" (Furlong, 2013) en la que el autor aborda la historia de los estudios pedagógicos en las universidades de Reino Unido, además del estado de la cuestión de la Pedagogía en relación con la docencia y la investigación (McCulloch, 2017).

En esta investigación se muestra una postura coincidente, pues, con McCulloch (2017) al afirmar que han existido a lo largo de la historia multiplicidad de intentos por definir la naturaleza de la Pedagogía como una disciplina de estudio académico. Hasta la II Guerra Mundial se luchaba por que se desarrollara como una materia universitaria reconocida, pues siempre ha ocupado una posición ambigua y periférica. Esto repercutía en que, después, los cursos se concibieran como superficiales, mientras que al mismo tiempo las escuelas tendían a considerarla una disciplina irrelevante para sus necesidades prácticas (Tibble, 1996).

Bernstein (1990) entendía la Pedagogía como un “relé cultural”, ubicándolo dentro de su gran teoría de la estructura social y la reproducción. Sin embargo, el concepto de Pedagogía se posiciona sobre terrenos lingüísticos a la vez que culturales, y trae consigo implícitos multiplicidad de significados en inglés. En este sentido y con respecto a la tradición angloamericana, la Pedagogía suele tener una estrecha vinculación con el *curriculum* y la metodología de enseñanza, pues digamos que en este contexto se ha tendido a hacer la Pedagogía subsidiaria al *curriculum*. Las ideas acerca de la Pedagogía en el pragmatismo quedaron en segundo plano, con poco margen de conectar la teoría con la práctica en el aula (Berry, 2014). De hecho, en el conjunto de normativa acerca de *Teachers’ Standards*, la medida para juzgar sus prácticas docentes, la palabra ‘Pedagogía’ brilla por su ausencia.

En relación con esto, una de las primeras cuestiones que resulta preciso clarificar es la desvinculación de la Pedagogía con el mero discurso del acto de enseñar, puesto que engloba tanto el propio acto en sí como las contingentes teorías y debates que con ella vienen arraigadas. Alexander (2009) define, pues, la Pedagogía como el “discurso con el que es preciso comprometerse para enseñar inteligentemente y dar sentido a la enseñanza, pues el discurso y el acto son interdependientes y no puede haber enseñanza sin Pedagogía o Pedagogía sin enseñanza” (p. 927). Hasta el momento, en el ámbito anglosajón, las definiciones acerca de la Pedagogía se han inferido y se palpa la necesidad de concretar, de ser más explícito pues, aunque en el siglo XXI se está empleando más el término “Pedagogía” en Inglaterra, aún no se ha extendido lo suficiente (Alexander, 2004). No obstante, conviene resaltar que en los últimos diez años ha tenido lugar un incremento en la práctica de las tradiciones de conocimiento académico por parte de los investigadores (Furlong y Whitty, 2017).

En esencia, el estudio de la Pedagogía posee su propia historia, a pesar de que la diversidad de subdisciplinas y aproximaciones al estudio de la misma haya contribuido a generar frustración y a frenar su desarrollo, bien como disciplina en sí misma, o bien como una materia completamente interdisciplinar (McCulloch, 2017). En la presente investigación se concuerda con el pensamiento expuesto por Alexander (2009) al plantear que, tal vez, la Pedagogía sea uno de esos aspectos de la Educación Comparada que requiere una pericia de un nivel más complejo que la mera limitación al conocimiento de los países objeto de estudio, de sus culturas, sistemas educativos y políticas concernientes.

La Pedagogía abarca un área compleja de praxis, teoría e investigación siendo, efectivamente, menester una profundización en la esencia, en el *ethos* de la propia disciplina para poder estudiarla y abordarla desde una perspectiva comparada. Los docentes necesitan, por lo tanto, ser formados para ser no únicamente conocedores, sino también agentes reflexivos y con espíritu crítico (Berry, 2014) acerca de la importante tarea educativa a la que enfrentan en su cotidianidad profesional y pedagógica.

1.7.4. El problema de la Pedagogía según académicos españoles.

El término "Educación" no aparece documentado en obras literarias escritas en nuestra lengua con anterioridad al siglo XVII (Luengo Navas, 2004). No obstante, teniendo en cuenta la multiplicidad de términos vinculados al fenómeno educativo, también en España resulta incuestionable la estrecha relación existente entre la Educación y la Pedagogía (Sanvisens, 1984). Esta es la razón por la que es primordial hacer una primera distinción entre ambos conceptos, pues la Pedagogía siempre trabaja con la Educación siendo, por tanto, la disciplina, mientras que la Educación constituye su objeto propio (Nassif, 1987). Por ello es pertinente establecer un primer acercamiento con el concepto de 'Educación' desde su etimología.

El término Educación hunde sus raíces en una doble etimología en un principio opuesta una de otra: *educare* y *exducere*. Estos términos procedentes del latín significan 'criar' y 'sacar', respectivamente. La antonimia existente entre estos conceptos relativos, por un lado, a la influencia externa (*educare*) y, por otro al desarrollo interno (*exducere*) confluyen en un "proceso dinámico caracterizado por tener un gran poder de expansión y de crecimiento", el cual designamos Educación (Nassif, 1987, p. 9). Asimismo, tomamos como concepto general de Educación:

[...] la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que, si bien proviene de algo que no es el individuo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación). (Nassif, 1987, p.11).

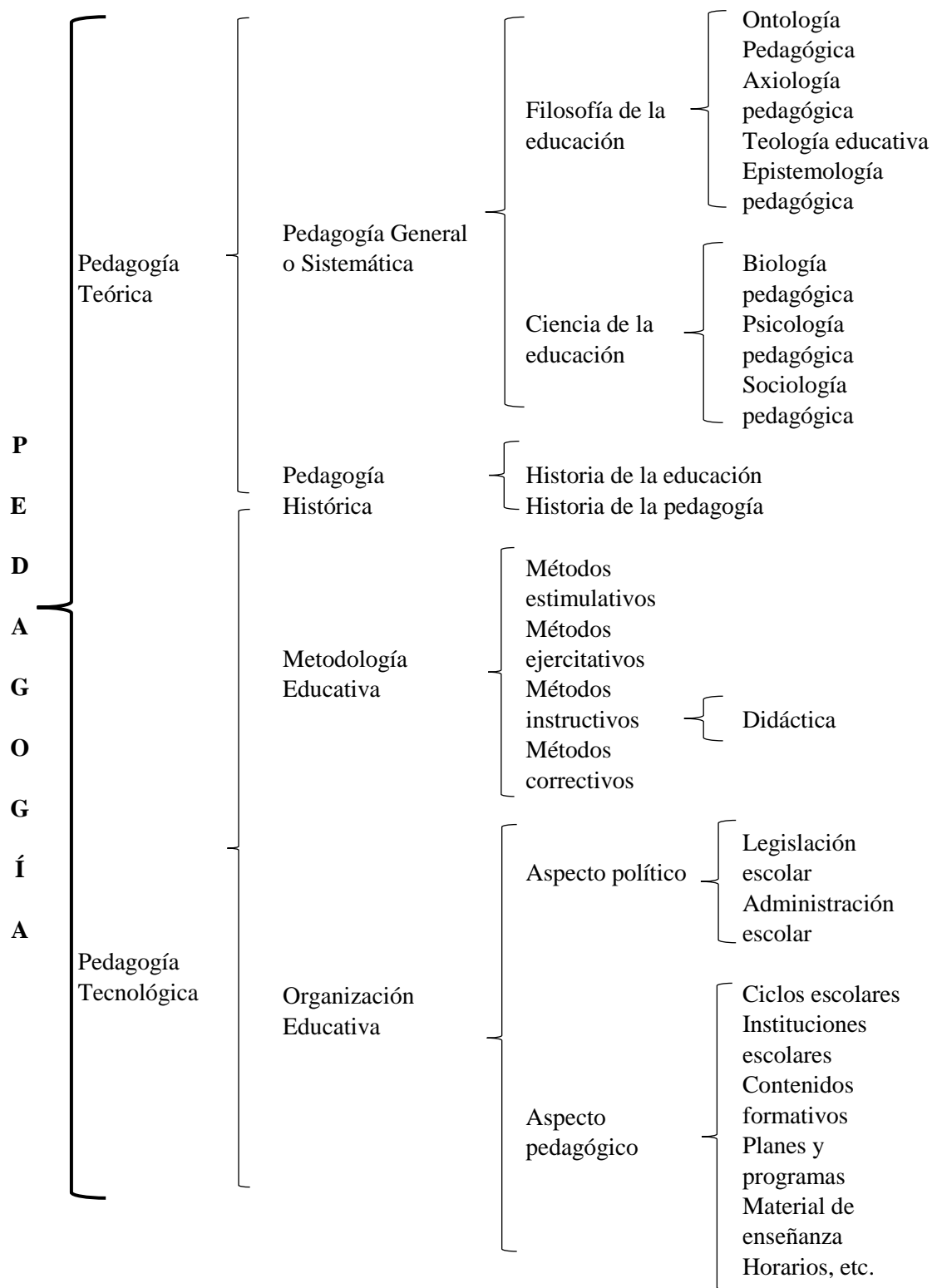
Entre la multiplicidad de definiciones del término Educación aportadas por académicos de renombre como Kant, Kerschensterner, Lalande y Hubert entre otros, Griéger (1972) hace referencia a tres características comunes: en primer lugar, que puede ser únicamente aplicada al ser humano; en segundo lugar, es un acto esencialmente

personal, es decir, de realización del propio individuo; en tercer lugar, posee una finalidad. No obstante, entendiendo la Educación como actividad humana y como relación, resulta oportuno atender a las características propuestas por Sanvisens (1984) acerca de la misma: la capacidad subjetiva del ser humano para desarrollarse, formarse, realizarse y construir su personalidad mediante la educabilidad; el carácter conductivo, basado en su etimología y entendiéndolo como la conducción libre del educando; la vía de perfeccionamiento en busca de la mejora continua y promoviendo la renovación del sujeto a educar; la doble funcionalidad receptiva y activa; la orientación hacia patrones o valores, ya sean instrumentales o arquetipos; la intencionalidad; la continuidad, atendiendo a su carácter permanente; y la gradación progresiva en que tiene lugar. Asimismo, los pilares sobre los que se asienta son el hombre, la sociedad, la comunicación y la cultura, haciendo de la Educación “un hecho humano, social, cultural y comunicativo” (Sanvisens, 1984, p. 25).

La etimología del vocablo Pedagogía procede de los términos griegos *paidós* (niño) y *agogía* (conducción). Actualmente el significado de Pedagogía poco que ver tiene con su origen etimológico, pues se hablaba entonces de la conducción del niño, significado que se vio alterado y ampliado abarcando el estudio y regulación del proceso educativo. En palabras de Nassif (1987, p.54) “la Pedagogía es la teoría y la técnica de la educación”, definición que Sanvisens (1984) amplía poniendo de manifiesto que la Pedagogía es, o pretende ser ciencia, la Ciencia de la Educación (Roessler, 1975).

Asimismo, la Pedagogía como estudio y tratamiento de la Educación dispone de dos dimensiones complementarias entre sí, la científica y la filosófica. Partiendo de las aportaciones de célebres de la Pedagogía como Durkheim y Dewey, para Griéger (1972) supone, en primer lugar, un conjunto de conocimientos relacionados con otras materias; en segundo lugar, presupone problemas de fines, los cuales no se incluyen en la ciencia; en tercer lugar, engloba la práctica educativa. El carácter interdisciplinar de la Pedagogía (Sanvisens 1984) no dificulta la limitación de su objeto de estudio, sino que constituye un elemento facilitador de interacción con otros ámbitos que complementan el saber pedagógico y el hecho educativo. Para Nassif (1987) el cuadro general de la Pedagogía comprendería las áreas que posteriormente se muestran en la figura 4.

Figura 4. Cuadro general de la Pedagogía



Fuente: Nassif, 1987, p. 71.

En ella se percibe una clara influencia inglesa en la parte relacionada con el área de la Pedagogía tecnológica, puesto que se halla directamente ligada a la práctica educativa sin dedicarle demasiada atención a su dimensión teórica. Sin embargo, en el

caso de Alemania y en España sí que se ha trabajado, investigado y dedicado trabajos al estudio de las partes teóricas de la disciplina. Alemania constituye, sin embargo, un país tradicionalmente más ligado a la filosofía de la educación y la sociología, donde la labor pedagógica se ha limitado con frecuencia a aspectos teóricos (Senent Sánchez, 2005).

Esto es perceptible aún hoy, debido también a su notable e incuestionable influencia pedagógica en el resto del continente europeo. Francia albergaría, sin embargo, la parte correspondiente con la Pedagogía Tecnológica, al igual que Inglaterra, y a la vez también la rama relativa a la Ciencia de la Educación de la Pedagogía teórica. En España, sin embargo, más que ser cuna de pensadores y filósofos de la Educación en sí, se inclina en mayor medida hacia el estudio del pensamiento de otros, es decir, hacia las ramas más vinculadas a la historia de la educación y de la pedagogía.

Las Ciencias de la Educación, procedentes de la Pedagogía, la didáctica y otras áreas aplicables a la Educación, han ido desarrollándose y avanzando durante la época contemporánea (Sanvisens, 1984). Este hecho hace que el rol de la Pedagogía, como ciencia, parta de tres posibilidades: la disciplina que engloba el saber pedagógico referente a la Educación y de dimensión normativa; la disciplina perteneciente a las Ciencias de la Educación, referidas fundamentalmente a la acción educativa; y, disciplina histórica que se ha diversificado para terminar incluyéndose en las Ciencias de la Educación. En la tabla 4 quedan recogidas la multiplicidad de dimensiones de las Ciencias de la Educación (Sanvisens, 1984).

Tabla 4. Panorama de las Ciencias de la Educación

Tratado general y sistemático	Pedagogía general; pedagogía sistemática.
Fundamentación teórica, filosófica y psicológica	Teoría de la educación; filosofía de la educación; teoría del aprendizaje.
Descripción e interpretación históricas	Historia de la educación y de la pedagogía; historia de las instituciones educativas
Aspectos biológicos, antropológicos, psicológicos, y sociológicos	Biología de la educación; antropología pedagógica; psicología de la educación; sociología de la educación.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA
EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Aspectos metodológicos, lingüísticos y lógico-matemáticos	Investigación educativa; pedagogía experimental; lingüística aplicada a las ciencias de la educación; lógica aplicada a las ciencias de la educación; matemática aplicada a las ciencias de la educación.
Teoría y metodología de la enseñanza	Didáctica general; didácticas especiales; fundamentación y desarrollo del currículum; enseñanza individualizada y socializada; enseñanza programada; formación profesional; arte de la educación (prácticas educativas); evaluación y control.
Aplicaciones orientativas y conductivas	Orientación educativa y escolar; pedagogía social; educación familiar, cívica, política; pedagogía de la expresión; pedagogía de la creatividad.
Educación diferencial y especial	Pedagogía diferencial; pedagogía terapéutica; rehabilitación educativa; educación sexual.
Aspectos políticos, administrativos y económicos	Planificación educativa y escolar; organización educativa y escolar; política educativa (legislación); administración educativa y escolar; supervisión educativa y escolar; economía de la educación.
Aplicaciones tecnológicas	Tecnología educativa; medios audiovisuales en educación; informática educativa; nuevas técnicas en la enseñanza.
Ámbito de la comunicación	Pedagogía de la comunicación; dinámica del grupo educativo; pedagogía cibernética; comunicación escolar Pedagogía de los medios de comunicación; educación a distancia.
Educación para la vida y formación del profesorado	Educación permanente (actualización educativa, educación de adultos, educación compensatoria, educación del tiempo libre, ...); educación ambiental (ecología y educación); educación extraescolar; formación del profesorado

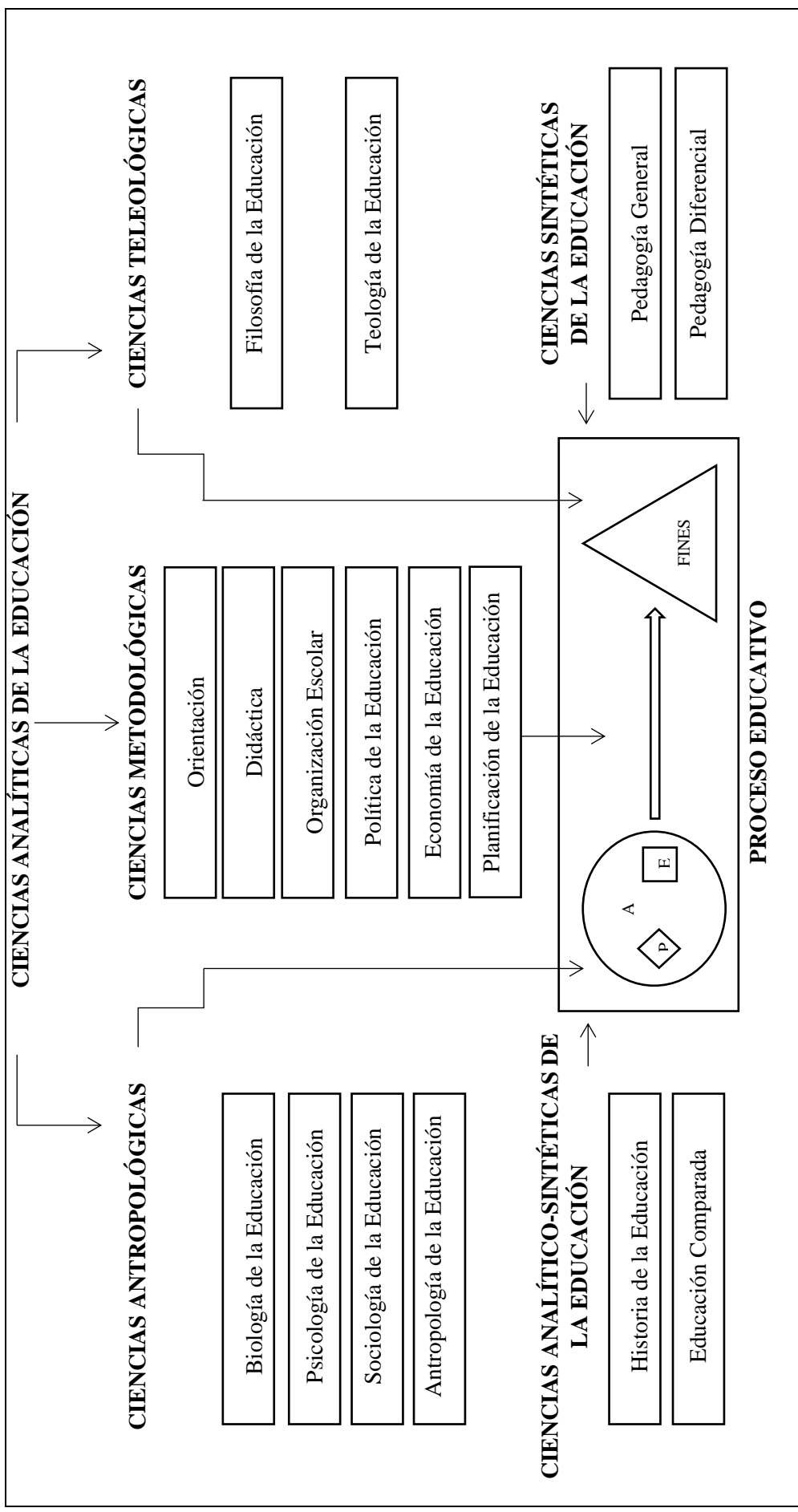
Fuente: Sanvisens, 1988, pp. 34-36.

Tras todo el entramado pedagógico anteriormente expuesto, conviene destacar la contribución de Virginia Martín (2006) acerca de la “Ciencia de la Educación”, quien la concibe como ciencia social dedicada a analizar las prácticas educativas como prácticas sociales que han sido tanto histórica como culturalmente contextualizadas y situadas. A continuación, se presenta el cuadro general de las Ciencias de la Educación (Figura 4)

presentado por García Garrido (1991). En el mismo, el autor pretende clarificar el proceso educativo, compuesto principalmente por tres elementos fundamentales: los fines, los medios y los actores (“E” educando, “P” educador y “A” ambiente). En este sentido García Garrido (1991) pone de manifiesto que son las ciencias antropológicas de la educación, cuyo objeto viene constituido por realidades humanas, las que se encargan de los actores del proceso educativo; las que se ocupan de los fines de la Educación serían, por tanto, las ciencias teleológicas de la educación y; finalmente, las ciencias encargadas de los medios a través de los cuales conseguir las finalidades pertinentes serían las ciencias metodológicas de la educación.

Asimismo, dentro del marco de las ciencias antropológicas de la educación se encontrarían cuatro disciplinas, a saber: la biología de la educación, la psicología de la educación, la sociología de la educación y la antropología de la educación. Por otro lado, las ciencias metodológicas de la educación englobarían la orientación, la didáctica, la organización escolar, la política de la educación, la economía de la educación y la planificación de la educación. Finalmente, la filosofía de la educación y la teología de la educación conforman las ciencias teleológicas de la educación. Adicionalmente, las ciencias analítico-sintéticas de la educación (la historia de la educación y la educación comparada) son las que se encargan del análisis tanto histórico como comparado de la educación para, posteriormente, proceder a la síntesis. Por último, tanto la Pedagogía general como la Pedagogía diferencial conforman las ciencias sintéticas de la educación, caracterizadas por atender al proceso educativo íntegramente en su conjunto.

Figura 5. Clasificación de las Ciencias de la Educación



Fuente: García Garrido (1991, p. 209)

1.8. Estado de la Cuestión

Actualmente nos hallamos en una sociedad caracterizada por encontrarse en constante devenir, en la que son frecuentes los cambios y además se producen a una velocidad vertiginosa. La Educación, por tanto, se ve también inevitablemente afectada por ello. En el siglo XXI, uno de los cambios educativos más notorios se ha producido en la Educación Superior con la implantación del Plan Bolonia, en el cual se contemplan los tres ciclos de la Educación Superior: el grado, el máster y el doctorado (Reindal, 2013). Se busca la armonía y la estandarización de los sistemas de Educación Superior europeos (Fejes, 2008a, b), con la finalidad principal de desarrollar una Europa del Conocimiento (Declaración de Bolonia, 1999; Valle López, 2015; Haukland, 2015; Brändle, 2016), puesto que está considerado un factor irremplazable para alcanzar el crecimiento social y humano. No obstante, entendiendo el conocimiento como resultados de aprendizaje, la Educación Superior se convierte en un negocio de producción de conocimiento (Love, 2008) y resulta pertinente, por ello, atender a la relevancia de la Ciencia Pedagógica para con el bienestar y la orientación futura de la sociedad europea.

Dado el carácter complejo y casi inabarcable de realizar una investigación generalizada acerca de los estudios superiores de índole educativa que en la actualidad se desarrollan en el contexto europeo es, efectivamente, menester establecer una delimitación a nivel conceptual acerca de lo que se va a entender como estudios en Pedagogía pues, de lo contrario, resultaría inviable avanzar de forma apropiada. Ya Senent Sánchez (2005) expuso tres posibles líneas de acción: los estudios dedicados a la formación del profesorado de primaria y secundaria; estudios de carácter socioeducativo con un enfoque profesionalizador pertenecientes al área de la educación social; y estudios pedagógicos con enfoques más globales, o bien centrados en la intervención educativa no docente en la educación formal, o en la intervención en procesos formativos en otros entornos (adultos, empresas, centros ambientales, ...), en el diseño y evaluación de materiales educativos, etc.

La ANECA (2005) clasifica en cuatro amplios bloques las titulaciones de las universidades europeas relacionadas con la temática tomada como objeto de estudio en la presente investigación, sin otro fin que el de facilitar el uso de la información ante tanta heterogeneidad. Para ello se ha realizado un análisis detallado en el que se tienen en

cuenta las denominaciones de las titulaciones, además de las descripciones de sus contenidos, campos de intervención y/o ámbitos de actuación.

Conviene además hacer mención a que la delimitación de este campo realizada por la ANECA no ha planteado excesivas complicaciones, a excepción casos como el de Reino Unido donde los estudios docentes y no docentes sobre Educación se muestran coincidentes en algunos de sus itinerarios, en la medida en que las vías de acceso a la docencia varían. No obstante, incluso en tales casos, las titulaciones han sido incluidas como objeto de estudio en la presente investigación pues, de lo contrario, se omitiría la formación en Pedagogía/Ciencias de la Educación en uno de los países con mayor potencial en Europa.

Es conveniente no olvidar la inevitable dificultad, además de la indudable limitación que ha supuesto establecer diferencias entre los ámbitos y funciones en el campo de la Educación (Auzmendi, Bezanilla, et al., 2002; ANECA, 2005). Sin embargo, se estima que esta clasificación realizada por expertos resulta ser innegablemente de notable ayuda para clarificar y lograr comprender la realidad europea de los estudios educativos en el ámbito universitario.

Así pues, existe un primer bloque, bajo la denominación de Pedagogía/Ciencias de la Educación. Este lo integran titulaciones de carácter muy generalista y amplio, con un perfil versátil, y que regularmente poseen nombres como estudios de Pedagogía, Ciencias de la Educación, Educación, etc.

El bloque de Educación Social/Educación Especializada, se corresponde con el segundo, el cual lo conforman titulaciones con una denominación idéntica o afín (Educador Profesional, Pedagogía Social, Educación Especializada, etc.). Estas persiguen la formación de profesionales de la Educación en un ámbito de actuación no formal y que tienen especial incidencia en aspectos de carácter más social, tales como la prevención de la marginación y la delincuencia, la integración de personas con diversidad funcional psíquica, la educación socioambiental, la exclusión social, el campo del menor, etc.

El tercer bloque se denomina Educación/Pedagogía Especial, en el cual se engloban titulaciones dirigidas a la formación e intervención en el área de las necesidades educativas especiales de carácter físico, motor, sensorial e intelectual, entre otras.

La Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario constituye el cuarto bloque, en el cual se encuentran las titulaciones enfocadas a trabajar los ámbitos de la educación especializada: prevención, orientación, atención social, pedagogía institucional, etc. Adicionalmente, se incluyen titulaciones como trabajo comunitario, desarrollo comunitario, animación cultural, mediación pedagógica, animación social, educador de tiempo libre, educación de adultos, animación socioeducativa, cuidado social, educación comunitaria, pedagogía cultural.

Una vez habiendo tomado como referente las clasificaciones propuestas por la ANECA y por el profesor Senent Sánchez (2005), nos mostramos coincidentes con él en cuanto a centrar la presente investigación en aquellas titulaciones universitarias pertenecientes a la tercera línea de acción propuesta en su trabajo y, por ende, también en aquellas englobadas en el primer bloque al que hace alusión la ANECA pues, aun estando todos directamente relacionados con la Educación, los otros pertenecen a disciplinas enfocadas a contextos y campos de actuación más especializados. En este sentido se abarcan los estudios superiores que no conducen directamente a un título que habilite al individuo para ejercer la función docente, ni tampoco directamente a una formación de educador social. Estaríamos refiriéndonos a las disciplinas de Pedagogía; Psicología de la Educación; Sociología de la Educación; Antropología Pedagógica; Filosofía de la Educación; Historia de la Educación y de la Pedagogía; Teoría de los Procesos Educativos; Teoría de la Comunicación; Educación Comparada, Investigación Educativa, Política Educativa, Educación Internacional, etc. en su formación básica, además de contar con formación aplicada como la gestión del aprendizaje (Gestión de proyectos; Didáctica; Formación en empresas, Tecnologías de la información y la comunicación; Técnicas de evaluación; Formación continua, Orientación, etc.) y la organización de instituciones educativas (Teorías de organización; Métodos y técnicas de supervisión y gestión de instituciones socioeducativas; Estilos de dirección; Dinámica de grupos; Liderazgo para el cambio; Comunicación interpersonal; etc.) y, por supuesto, prácticas profesionales en escuelas, centros de formación y otras organizaciones educativas.

apítulo II

En el segundo capítulo se recoge la información relativa a las universidades de los países objeto de estudio. En un primer momento se atiende a la tradición de las instituciones universitarias en Europa a rasgos generales con el objetivo de, posteriormente, profundizar en la tradición universitaria de cada uno de los países que conciernen en la presente investigación. Es menester, además, atender al estado de la cuestión de la universidad europea en tiempos de globalización y postmodernismo. Es entonces cuando se presentan las diferencias entre los enfoques modernista y postmodernista, respectivamente y, además, el impacto del fenómeno de la globalización en las universidades europeas del siglo XXI. Seguidamente, se estima necesario abordar el entramado del proceso de Bolonia, ahondando en su trasfondo y su filosofía, así como atendiendo a los aspectos estructurales que caracterizan a las titulaciones de primer, segundo y tercer ciclo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

In the second chapter, information related to the universities of the countries studied is presented. First of all, university traditions in Europe in general are addressed, with the goal of later delving into the study of the university traditions of each individual country investigated while conducting this research. It is essential to attend to the current state of the university in Europe during times of globalisation and postmodernism. We proceed to present the differences between the modern and postmodern approaches respectively and also the impact of globalisation on European universities of the twenty-first century. It is of utmost importance to address the framework of the Bologna Process, exploring its background and philosophy in depth as well as addressing the structural aspects that characterise the first, second and third cycle degrees of the European Higher Education Area (EHEA).

LA UNIVERSIDAD EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA. TRADICIONES, GLOBALIZACIÓN, POSTMODERNISMO Y EL PROCESO DE BOLONIA.

Uno de los efectos principales del fenómeno de la globalización en la institución universitaria europea del siglo XXI reside en el triunfo teórico y coyuntural, de la agenda de naturaleza postmodernista en el carácter, la teleología, la epistemología, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la misma (García Ruíz, 2011). No obstante, escribir acerca de la historia de la Universidad en Europa y abordar su completo estado de la cuestión en la actualidad no es tarea sencilla, puesto que implica hacerlo sobre una de las instituciones académicas de mayor prestigio y antigüedad todavía existentes. Es tal la amplitud de la literatura especializada que su exhaustivo estudio hace que, aunque apasionante, pueda al mismo tiempo antojarse inabarcable. Provoca incluso vértigo el mero hecho de imaginar el condensar siglos de historia en apenas algunas páginas. Por ello, se procederá a resaltar aquellos aspectos más característicos, destacables y de obligatoria mención de los contextos universitarios en Alemania, Francia, Inglaterra y España que sean de relevancia para la investigación justo antes de que se produjera la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

2.1. La tradición universitaria en Europa

España, Francia e Inglaterra fueron algunos de los primeros países europeos en tener universidad (Simancas González y García López, 2016). La universidad constituye una institución que, ya desde sus orígenes medievales, acogía en su seno un rasgo de internacionalidad impregnado de un carácter de universalidad del que siempre ha hecho gala el conocimiento (García Ruíz, 2011). La esencia del modelo europeo de universidad está muy comprometido y vinculado con la búsqueda de la verdad, y la verdad es aún hoy un tema muy debatido y recurrente en las humanidades (Derrida, citado en Fehér, 2001). No obstante, la definición de universidad no es unívoca pues, según Jaspers constituía el ideal de una comunidad de eruditos y estudiantes atraídos por la búsqueda de la verdad, el Cardenal Newman la concebía como la cultura del intelecto y Humboldt como el espacio unificado de libertad de aprendizaje y de enseñanza para la investigación (Crespo, 1999, p. 15). Lo que sí está claro es que en todo momento la Universidad, se ha visto

inexorablemente convertida en instrumento de acción política, además de sus funciones docentes y de investigación (González Hernández, 1999).

En la edad moderna y contemporánea, las universidades se hallaban inevitablemente ligadas a la diversa estructura territorial de los diferentes países, así como su desigual desarrollo y contexto religioso, aunque la continuidad en la forma y fronteras del estado español desde finales de la edad media hace posible comparar (desde ese punto de vista y separando diferencias en el desarrollo económico o coyunturas sociopolíticas) su dinámica universitaria con la británica o francesa (Ruiz Carnicer, 2017). Como veremos, la universidad en España va a derivar por caminos muy semejantes a las del resto de Europa.

Algunos investigadores han sugerido una forma de examinar las universidades europeas sobre la base de la congruencia o la falta de alineación con la concepción universitaria de Humboldt (Deem, 2006). En esta línea, se exponen tres variantes con respecto a la conexión existente entre docencia e investigación en las universidades europeas, clasificándolas como humboldtianas, post-humboldtianas y pre-humboldtianas, respectivamente (Schimank y Winnes, 2000; Leisyte, Enders y de Boer, 2009; Chiang, 2012).

Desde hace dos décadas autores como Schimank y Winnes (2000) manifiestan que los modelos universitarios tanto humboldtiano como pre-humboldtiano cada vez sufren más críticas debido a los déficits que presentan, emergiendo así, como consecuencia, un movimiento inclinado hacia el patrón denominado post-humboldtiano, sobre el cual se profundizará posteriormente. A pesar de ello, el modelo universitario iniciado y promovido por Humboldt sigue resultando atractivo, especialmente para el profesorado activo en cuestiones investigadoras (Krull, 2005) y sobre todo en el contexto actual en el que, como se verá posteriormente, las funciones de la institución universitaria son puestas en tela de juicio. Así pues, las universidades humboldtianas se caracterizan principalmente por poseer una fuerte conexión entre la docencia y la investigación (Schimank y Winnes, 2000; Leisyte, Enders y de Boer, 2009; Chiang, 2012). En otras palabras, en estas universidades se contempla que ambas funciones sean responsabilidad del profesorado y del personal académico.

No obstante, a juicio de Humboldt, la universidad moderna debía erigirse sobre otros tres pilares además de la integración de la docencia y la investigación. Estos serían, en primer lugar, atender a los principios complementarios de *Lehrfreiheit* (libertad de cátedra) y *Lernfreiheit* (libertad de aprendizaje); la demanda de *Einsamkeit* (soledad) y *Freiheit* (libertad) en la búsqueda autónoma de la verdad; y la introducción del sistema de seminarios como eje vertebral de una comunidad de profesorado y alumnado o *Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden* (Krull, 2005). Según Humboldt las universidades son organizaciones que pertenecen tanto al sistema educativo como al científico y poseen tres características principales (Schimank y Winnes, 2000, p. 401): en primer lugar, como se expone en líneas anteriores, la mayoría de los roles desempeñados en las mismas, especialmente en los del profesorado, no existe división entre las funciones de docencia e investigación; en segundo lugar, la mayoría de los recursos financieros de las universidades son comunes a ambas tareas; en tercer lugar, la mayoría de las instituciones de Educación Superior, siendo ciertamente las dominantes las universidades, albergan en su seno la doble misión de enseñar e investigar. En esta categoría estarían, irrecusablemente, las universidades de Alemania e Italia (Schimank y Winnes, 2000).

En las instituciones universitarias de corte pre-humboldtiana, la docencia y la investigación son actividades completamente desligadas la una de la otra incluso a nivel de organización. Este patrón lleva al extremo la diferenciación subsistémica de estas tareas ubicándolas en esferas separadas de la sociedad pues se considera que las universidades han de dedicarse principalmente a la docencia y, por consiguiente, pertenecen de forma exclusiva al sistema educativo, mientras que la tarea investigadora se desempeña fuera de las universidades en academias o institutos vinculados al sistema científico de forma exclusiva. En otras palabras, se contemplarían por un lado instituciones de Educación Superior, como las universidades y, por otro lado, instituciones de investigación públicas (Schimank y Winnes, 2000; Leisyte, Enders y de Boer, 2009; Chiang, 2012). Esta separación entre docencia e investigación es incluso mayor que la existente en las instituciones de naturaleza post-humboldtiana. A esta categoría pertenecerían las universidades de Francia, Irlanda, Islandia, España y Hungría (Schimank y Winnes, 2000).

El modelo post-humboldtiano es hacia el cual parece que, desde hace varias décadas, se están inclinando las universidades de algunos países europeos como Reino Unido, Suecia, Noruega y los Países Bajos (Schimank y Winnes, 2000). Este hecho probablemente se deba a las carencias que, en la actualidad, puedan presentar los otros dos modelos, el humboldtiano y el pre-humboldtiano. Así pues, en las instituciones que se rigen por el patrón universitario post-humboldtiano, aunque docencia e investigación son funciones que quedan desvinculadas la una de la otra, la principal diferenciación entre ellas suele repercutir especialmente sobre cuestiones relativas a sus roles, organizaciones o recursos. De esta manera conforma una separación mucho menos severa que la existente en el patrón pre-humboldtiano (Schimank y Winnes, 2000; Leisyte, Enders y de Boer, 2009; Chiang, 2012).

Asimismo, Clark (1997, pp. 249-250) hacía a su vez distinción entre cuatro formas de dividir la docencia y la investigación. En la primera tipología se hallan los departamentos de investigación con un grupo de enseñanza general o de base amplia y uno o varios grupos de investigación especializados. En la segunda tipología se contempla la combinación entre departamento y uno o varios centros de investigación de campus relacionados. La tercera tipología la conforman una combinación de departamento universitario y uno o varios grupos de investigación no universitarios. En la cuarta tipología predomina un patrón de difusión de conocimiento característico de las *teaching-first universities*, es decir, universidades en las que se le otorga prioridad a la docencia. No cabe duda de que éste constituye caso más débil en el que la investigación, apenas presente, puede únicamente servir, y muy débilmente, como base principal para la docencia y los estudios avanzados (Chiang, 2012, pp. 141-142). No obstante, posteriormente se profundiza en cómo los sistemas universitarios de fines del siglo XIX cambiaron dramáticamente en muchos países europeos (Cowen, 1996).

Goglio y Regini (2017) resumen los procesos de diferenciación interna que han caracterizado a los sistemas europeos de Educación Superior en los últimos 50 años en dos diferentes etapas, precedentes a la actual de la que somos todos testigos. Establecen que, en la primera etapa, la cual se inició alrededor de la década de los sesenta y la de los setenta, el objetivo principal de diferenciación de los sistemas de Educación Superior residía en la creación de una vía vocacional, en la que las instituciones de Educación terciaria cercanas al sistema productivo estuvieran en sintonía con la demanda laboral,

sin tener que realizar profundas modificaciones ni en las misiones ni en las características de las universidades. Los autores definen este proceso como una diferenciación horizontal entre tipos de instituciones que operan en el sistema nacional de Educación Superior más amplio. Sin embargo, a partir de mediados de la década de 1990, se estableció un tipo de diferenciación dentro de los sistemas nacionales de Educación Superior que, catalogan, como vertical. Partía del objetivo de establecer claras distinciones entre las universidades en función de su competitividad, tomando para ello muy en consideración la cantidad de recursos financieros y simbólicos que se les proporcionaba. Para ello se hizo uso de varios instrumentos, desde evaluaciones de investigación y docencia hasta llamadas nacionales a la excelencia, rankings internacionales, etc.

Desde finales del siglo XX existe una sorprendente superposición en algunos elementos de la crítica de los organismos públicos y los postmodernistas hacia la institución universitaria, concretamente relacionados con el cuestionamiento acerca del tipo de conocimiento que las universidades construyen, transmiten a sus estudiantes y su difusión fuera de la institución universitaria (Peters, 1992). Las últimas décadas del siglo XX fueron para la Educación Superior europea una etapa de letargo que prácticamente fue interrumpida por el *Reform Act* de 1988 en Inglaterra, la *Loi d'Orientation* de 1989 en Francia y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 en España, no siendo hasta tras la caída del muro de Berlín cuando, lo que había sido un periodo de, llamémoslo ‘inercia’, terminó por convertirse, de repente, en inquietud y en Alemania los *Länder* orientales asumieron el sistema de Educación Superior entonces vigente en los occidentales (García Garrido, 1996). En lo que respecta a la calidad de la formación universitaria, ésta se identifica con un constructo explicativo de valoraciones, apoyado en tres dimensiones que se relacionan entre sí: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia (de la Orden, Garduño, Asensio, Mafokozi, González y Muñoz, 2002). En la actualidad la tradición epistemológica de la universidad se halla, sin embargo, en pleno proceso de transformación (García Ruíz, 2011).

Si se dirige la vista hacia la gobernanza de las universidades en los países objeto de estudio es posible percibir que, en Inglaterra, a pesar de no existir restricciones legislativas establecidas acerca de los arreglos institucionales y organizativos de las universidades, los gobiernos han ejercido una fuerte presión implacable para cambiar radicalmente la gobernanza interna y la organización de sus universidades. Por otro lado,

en Francia y Alemania las universidades están sujetas a la ley de derecho público, por lo que las reformas de la gobernanza institucional se han basado en leyes nacionales, acompañadas, al igual que en Inglaterra, de nuevas políticas basadas en la evaluación y la competencia (Capano y Regini, 2014).

2.1.1. La tradición universitaria en Alemania

Con la fundación de la Universidad de Berlín (actualmente *Humboldt-Universität zu Berlin*) en 1810 por parte de Wilhelm von Humboldt, donde *Bildung* constituía una pieza angular, se pretendía establecer unos estándares modernos para el aprendizaje en la Educación Superior (Collini, 2012), desvinculándolo de la Iglesia y dotándolo de lealtad para con la autonomía individual, liberándolo de la interferencia ideológica y la inclusión de la investigación junto a las competencias de los docentes universitarios (Taylor, 2016). Esta noción de universidad está, por lo tanto, intrínsecamente arraigada al pensamiento neohumanista (Fehér, 2001).

En la enseñanza universitaria alemana, los objetivos primordiales residían en dotar a los estudiantes de una enseñanza avanzada basada en la investigación, en la capacidad para llevar a cabo la investigación científica por sí mismos y en transmitirles una gran cantidad de conocimientos científicos y filosóficos de todas las disciplinas académicas para que puedan actuar con dignidad como miembros de la sociedad académica (Olesen, 2009). En esta noción humboldtiana de la universidad (Schimank y Winnes, 2000), fundamentada en *Bildung*, se compara el proceso de aprendizaje como un viaje individual a lo largo de toda la vida en pro de alcanzar el autoconocimiento a través de su paso por el mundo, pensamiento que dista considerablemente del británico (Taylor, 2016).

Horkheimer (1985) mantenía que en el ámbito de la Educación Superior y, por consiguiente, también en las universidades, todavía se conservaba un potencial crítico y liberador para luchar por *Bildung* de una manera más social, política y explícita pues, considera, que aún entonces seguía habiendo cabida para *Bildung* en las instituciones universitarias (Gur-Ze'ev, 2002). En este sentido, si solamente la universidad puede ser fiel a su misión académica, aún puede educar a las personas frente a un mundo sin espíritu, a rebelarse, etc. realizándose, por consiguiente, *Bildung* mediante la reintroducción del aprendizaje en las instituciones universitarias “como una misión y no como una herramienta” (Horkheimer, 1985, p. 409). Contrariamente, Gur-Ze'ev (2002) pone de

manifiesto que el optimismo que Horkheimer todavía poseía con respecto a la Educación Superior y en las universidades hoy se antoja una cuestión totalmente insostenible. A pesar de ello, la tradición universitaria humboldtiana es concebida como uno de los antecedentes históricos de la universidad moderna en Europa (Deem, 2006).

La II Guerra Mundial fue un período particularmente agitado en la historia de las universidades alemanas y aunque, una vez finalizada, hubo intentos de innovación, el caos de la posguerra provocó un retorno a la retórica humboldtiana como una tradición inflexible (Jarausch, 1997). Por consiguiente, la naturaleza y la misión de las universidades de Alemania permaneció esencialmente intacta, por lo que hoy en día, parece haber una creencia generalizada de que el ideal universitario humboldtiano experimentó un renacimiento tras 1945 (Östling, 2015).

En cuanto a la gobernanza de las universidades alemanas, la autonomía de las mismas, a título individual, fue muy limitada (Schimank 2005). Sin embargo, entre finales de la década de 1990 y 2006, la legislación federal y una reforma constitucional llevaron a la transferencia de casi todos los poderes sobre Educación Superior a los gobiernos de los *Länder* (Capano y Regini, 2014). Por consiguiente, el sistema universitario alemán consta, desde entonces, de 16 sistemas subnacionales independientes (uno por cada uno de los *Länder*), aunque en constante contacto entre sí. Como consecuencia de esta descentralización resulta ardua la tarea de homogeneizar la cuestión relativa a la gobernanza de las universidades alemanas.

Debido a esta cuestión, históricamente en Alemania, la responsabilidad de la Educación Superior ha recaído siempre sobre los *Länder* o estados federados, hasta finales de los años sesenta cuando se recogió en la *Grundgesetz* (1969) la cooperación entre los mismos y el propio gobierno (*Bund*). Desde la década de los 50 y, con más ahínco durante la década de los 60, se ha venido planteando en Alemania el llevar a cabo una reforma en la Educación Superior en la que además se atendiera a la tan demandada reducción de la duración de los estudios universitarios (Winter, 2009). En el año 1955 tuvo lugar un encuentro entre la conferencia de ministros de Educación y Ciencia o *Kultusministerkonferenz* (KMK) y la conferencia de rectores de Alemania occidental o *Westdeutscher Rektorenkonferenz* (WRK), generándose una comisión conjunta pensada para iniciar trámites acerca de los reglamentos de estudios y exámenes.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Durante esta reunión se tomaron decisiones entre las cuales cabe destacar el diseño de los estudios de *Diplom* y *Magister* (Winter, 2009) que, hasta la entrada en vigor de la reforma de Bolonia, seguía vigente. Además de esta moderada reforma en las titulaciones, desde la entrada en vigor en 1976 la ley de Educación Superior en Alemania (*Hochschulrahmengesetz*) han tenido lugar multiplicidad de intentos de llevar a cabo una reforma mayor y más significativa. Esta, sin embargo, no fue más que una ley Marco (García Garrido, 2013), resultado de un compromiso político alcanzado después de muchos de controversia pero que tampoco terminó de poner fin al debate acerca del sistema alemán de Educación Superior. Fue creada a nivel federal como un estatuto uniforme sobre el cual los diferentes *Länder* irían construyendo sus propias leyes de Educación Superior.

Asimismo, uno de los momentos más significativos también para la Educación Superior en Alemania fue la unificación de los dos estados alemanes el 3 de octubre de 1990 tras la caída del muro de Berlín en noviembre de 1989. Ello supuso también que, durante los inicios de la década de los noventa, el desarrollo y la política relativa a la Educación Superior en Alemania se focalizara en la forma y el panorama que iba a tomar el nuevo sistema derivado de dos formas de Educación Superior cuyos desarrollos habían sido dispares desde 1945 (Einigungsvertrag, 1990). En 1997 vuelve a plantearse, esta vez de manos del ministro de Educación Jürgen Rüttgers (CDU) la necesidad de una reforma en la Educación Superior fundamentada principalmente en cuestiones estructurales de enseñanza y aprendizaje como, por ejemplo, la amplia tasa de abandono de titulaciones a causa de la extensa duración de los estudios (Harmsten, 1997), y demandándose además la diferenciación y la competitividad de la Educación Superior alemana.

La *Hochschulrahmengesetz* recoge además que las instituciones de Enseñanza Superior alemanas no se ciñen únicamente a las universidades (*Universität*), sino que también se engloban otros centros de equivalente nivel como las *Pädagogischen Hochschulen* de índole educativa. En estas instituciones, además de cubrir los aspectos relativos a la docencia y la investigación, son responsables de la formación de las nuevas generaciones de académicos. Aunque también existen las escuelas superiores de arte, denominadas *Kunsthochschulen* y las escuelas técnicas superiores o *Fachhochschulen*.

Las titulaciones alemanas de *Diplom* y *Magister* no se corresponden, aunque en un primer momento pueda parecerlo debido a la semejanza en sus denominaciones, con los términos españoles relativos a las titulaciones de “diplomatura” y “máster” respectivamente sino que, junto a *Lehramt* y el *Staatsexamen*, (Senent Sánchez, 2005) hacen referencia a los modelos de planes de estudios que existían en Alemania antes de que se iniciara el Proceso de Bolonia. Así pues, mientras en el *Diplom* se recogían todas las titulaciones de naturaleza más técnica, *Magister* albergaba las disciplinas más afines a las humanidades y algunas de ciencias sociales, los estudios de *Lehramt* equivaldrían a las titulaciones de magisterio y otras modalidades de actividad docente enfocada a la enseñanza reglada, el *Staatsexamen* constituye un examen estatal, que en muchas profesiones es preciso hacer para recibir un reconocimiento de su profesión a nivel estatal, y *Promotion* son los estudios de doctorado (UK NARIC, 2005).

Con anterioridad al establecimiento del Proceso de Bolonia existían, efectivamente, diferentes normativas que regulaban los diferentes modelos de estudios superiores a los que en líneas anteriores se ha hecho mención. Los títulos de *Diplom* estaban regulados por dos normativas: en primer lugar la *Musterrahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen an Fachhochschulen*, en la cual se contemplan estos estudios en centros técnicos de enseñanza superior (*Fachhochschulen*) e incluye disposiciones legales comprendidas entre los años 1998 y 2000; en segundo lugar la *Musterrahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen*, donde se hace alusión a los *Diplom* que son impartidos en universidades o en instituciones de enseñanza superior similares. La legislación que regula las titulaciones de *Magister* es *Allgemeinen Bestimmungen für Magisterprüfungsordnungen*.

El *Diplom*, si se cursa en una *Universität*, se subdivide en dos partes: en primer lugar, se cursa el *Grundstudium*, donde se abordan conocimientos básicos y tiene una duración variable entre 2 y 4 semestres (1 o 2 cursos). Al final del mismo se obtiene el título *Vordiplom* que, aunque no capacita al estudiante para el ejercicio de la actividad laboral, sí permite que continúe con la siguiente etapa (*Hauptstudium*), momento en el que se desarrolla la especialización durante un periodo comprendido entre 3 y 6 semestres y que finaliza con la realización de un examen (*Diplomprüfung*) y su consecuente *Diplomarbeit*, que no es más que un trabajo escrito mediante el cual se comprueba la

capacidad científica del estudiante. Si, por el contrario, se cursa en una *Fachhochschule* la duración comprendería 8 semestres (cuatro cursos) y se hace distinción entre los semestres en función de si su naturaleza es teórica o práctica. A pesar de la duración y que las prácticas son de carácter obligatorio, se mantiene la misma estructura y exámenes que en el *Diplom* que se cursa en las *Universitäten*.

Las titulaciones de *Magister* tienen lugar en la *Universität* o en instituciones de enseñanza superior de nivel equivalente a ellas y están compuestas por una combinación de, normalmente, dos disciplinas principales. Al igual que en el *Diplom* mantienen una estructura también dividida en *Grundstudium* y *Hauptstudium*. En este caso el *Grundstudium* tiene una duración de 4 semestres y, una vez finalizados, se realiza el *Zwischenprüfung* que, aunque al igual que el *Vordiplom*, tampoco capacita al alumnado para ejercer una profesión, debe ser aprobado para poder continuar sus estudios en el *Hauptstudium*. Al final de este segundo nivel, compuesto por cinco semestres, tiene lugar el *Magisterprüfung* que indicaría la finalización completa de los estudios. Durante los 9 semestres que duran los estudios de *Magister*, en 8 se reciben clases teóricas y el restante se destina a la elaboración del *Magisterarbeit* o trabajo final.

De forma adicional se contaba con titulaciones cuyo nivel era más avanzado o de postgrado, entre los cuales se ofertaban tanto programas de formación continua como también de investigación, como sería el caso del doctorado o *Promotion*. No obstante, estos estudios carecían de una denominación estandarizada o claramente definida en Alemania.

2.1.2. La tradición universitaria en Francia

La universidad francesa posee una naturaleza categorizada por diversos académicos como pre-humboldtiana (Schimank y Winnes, 2000; Leisyte, Enders y de Boer, 2009; Chiang, 2012) correspondiéndose su división entre docencia e investigación con la tercera tipología expuesta por Clark (1997), consistente en la combinación entre departamentos universitarios y grupos de investigación no universitarios. Mientras Humboldt construía los fundamentos de la institución universitaria en Alemania, en Francia Napoleón creaba la *Université impériale* en Francia, en las cuales el rol de las humanidades estaba limitado a ciertas titulaciones (Frølich, Coate, Mignot-Gerard y Knill, 2010). Los productores de conocimiento en Francia participaron ampliamente en

las organizaciones internacionales surgidas después de la II Guerra Mundial, como la UNESCO y la OCDE pues, en el caso de Francia, el influjo de las redes globales era ya muy notorio en las décadas de los 50 y 60, mucho antes de la "era de la globalización" (Resnik, 2007).

Desde el establecimiento de la *Académie des Sciences* en 1666, docencia e investigación han sido institucionalizadas en subsistemas sociales separados. La responsabilidad de la docencia ha recaído sobre las *universités* y las *grandes écoles*, mientras que la investigación se delegó principalmente en organizaciones de investigación externas a las universidades, las cuales poseían sus propios estatutos, presupuestos, personal investigador a tiempo completo, etc. (Krauss, 1996). Al final de la década de los 60, la Educación Superior francesa se regía por un sistema binario en el que se encontraban, por un lado, las facultades tradicionales, normalmente agrupadas en universidades bajo cada autoridad educativa regional (*académie*), aunque beneficiándose de su propia autonomía y, por otro lado, un reducido grupo de instituciones muy prestigiosas denominadas *grandes écoles*, algunas de las cuales fueron creadas al final del antiguo régimen, aunque la mayoría se fundaron a lo largo del siglo XIX. También han tenido lugar varias medidas relacionadas con la organización de los estudios y el curriculum de la Educación Superior.

Finalizando la década de los sesenta, mediante la *Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur*, se abolió el tipo de formación basada en la disciplina que fue creada por Napoleón en 1806, procediéndose al mismo tiempo con la creación de nuevas instituciones públicas multidisciplinares, universidades, divididas en unidades de enseñanza e investigación (*unités d'enseignement et de recherche*, UERs) y a las cuales se le dotó de un notable grado de autonomía. Los tres principios fundamentales sobre los que se asienta la presente ley son la inclusión de los estudiantes y de otros grupos de personal de la institución en la participación en los cuerpos de toma de decisiones; la autonomía permaneció formal hasta finales de la década de los ochenta, debido a la tradición centralista; finalmente el acercamiento multidisciplinar en las universidades, aunque fue implementado, no tuvo mucho éxito volviendo pues a reestablecerse la lógica disciplinar. Poco tiempo después, mediante la *loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre*

de l'éducation permanente, se procede a la creación de un departamento universitario de formación continua.

En relación con la gobernanza de las universidades en Francia, es importante destacar que, hasta 1968, las universidades estaban formadas simplemente por una confederación de facultades (Capano y Regini, 2014). Esta fragmentación institucional persistió incluso después de las reformas de Educación Superior de 1968 y 1984. Tras la introducción de la evaluación y la contractualización durante la década de los 80, la autonomía institucional de las universidades francesas se ha fortalecido gradualmente. A pesar de ello, este sistema solo comenzó a cambiar cuando la presión externa exigió una toma de decisiones más efectiva (Mignot-Ge'rard y Musselin 2002), debilitando el papel de los cuerpos colegiados (Boffo y Dubois 2005).

Posteriormente, surgió la *Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur*, una ley mucho más ambiciosa que su antecesora puesto que, además, atendía a todo el ámbito de la Educación Superior. Con ella se incrementó la autonomía de las instituciones educativas permitiéndoles cerrar convenios con el estado, promovía una mejor orientación a los estudiantes de primer ciclo, definió la misión de la universidad de abogar por la formación continua y se incluyó por vez primera la acreditación de la experiencia profesional previa a fin de servir como elemento facilitador de acceso a la Educación Superior. Adicionalmente se procedió a la creación del *Conseil des études et de la vie universitaire*, un organismo meramente encargado de cuestiones académicas mediante el que, además, se hizo más tangible el principio de participación y del *Comité national d'évaluation* (CNE), cuyas misiones radicaban en evaluar la Educación Superior, valorando a las instituciones, universidades y *grandes écoles*, de naturaleza tanto pública como privada, de forma individual y mediante estudios a nivel nacional.

En cuanto a la *Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'education*, recogía algunas propuestas relativas a la Educación Superior como la necesaria participación en actividades de asesoramiento y orientación, el rol disciplinar del *Conseil national de l'enseignement supérieur* y la creación de universidades de formación de docentes de primaria y secundaria (*instituts universitaires de formation des maîtres*, IUFMs) con el objetivo de proporcionar formación general y profesional a todos los maestros en potencia. Hasta el momento, eran los *écoles normales d'instituteurs* las

instituciones encargadas de la formación de maestros de primaria y, aunque eran centros de Enseñanza Superior, no poseían vinculación con la universidad.

Durante las décadas de los ochenta y noventa en Francia se percibía un oleaje renovador en el que tuvieron lugar muchas de las reformas educativas que se han mantenido hasta Bolonia. El reconocimiento de competencias profesionales a partir de la experiencia es una de las más destacadas, pues en Francia se contempla por vez primera con la *loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale*, mediante la cual se procedía a la entrega de titulaciones a toda aquella persona que fuera capaz de demostrar conocimientos especializados en una materia o profesión adquiridos mediante el previo desempeño de tareas profesionales. Otra de las grandes innovaciones de las titulaciones nacionales fue la creación, también en los 90, de *instituts universitaires professionnalisés* (IUPs), es decir, institutos universitarios de enseñanza profesional. En los *États généraux de l'université* (1995) se recogían propuestas principalmente dirigidas a la simplificación y la modernización de las ramas de estudio universitarias, así como el sistema de becas de los estudiantes.

En cuanto al carácter estructural de las titulaciones de la Enseñanza Superior en Francia, con anterioridad al Proceso de Bolonia, existían las siguientes: *diplôme d'études universitaires générales* (DEUG), *licence*, *maîtrise*, *diplôme d'études approfondies* (DEA), *diplômes d'études supérieures spécialisées* (DESS) y *Doctorat*.

Los estudios de *diplôme d'études universitaires générales* (DEUG), fueron creados a inicios de la década de los setenta mediante la *Arrêté du 27 février 1973 relatif au diplôme d'études universitaires générales* y constituían el primer nivel de estudios universitarios franceses, a los cuales se accedía tras el *baccalaurèat* o bachillerato. Este tipo de titulación ha sufrido varias modificaciones a lo largo del tiempo, siendo la última modificación anterior a Bolonia la *Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise*. En esta orden se recoge que la duración total de estos estudios alcanza un total de cuatro semestres (o dos años), de los cuales el primero tiene carácter orientativo y, para poder matricularse de segundo, el alumnado deberá haber aprobado al menos un 70% de la carga lectiva del curso anterior.

La *licence* es uno de los tipos de titulación cuyo origen es más antiguo, teniendo lugar a inicios del siglo XIX con Napoleón mediante el *décret du 17 mars 1808 fixe le fonctionnement de l'Université*. Como es evidente, la titulación no ha permanecido desde entonces inmutable, sino que ha ido variando, siendo la última vez en 1997 mediante la misma orden que los DEUG. Esta titulación, de dos semestres de duración, constituye la segunda etapa formativa a nivel de Educación Superior, pudiéndose acceder a ellos una vez que se estuviera en posesión de la titulación que la precede (DEUG) o, al menos, se hubiera aprobado el 80% de la carga lectiva de la misma.

Entre una de las múltiples reformas que tuvo lugar durante la década de los noventa destaca, nuevamente, la de 1997 por ser la última que reformó los estudios de *maîtrise* creados en la década de los setenta (*Arrêté du 16 janvier 1976 relatives au deuxième cycle des études universitaires*) antes de la nueva adaptación a Bolonia. Esta titulación perteneciente al segundo ciclo de la Educación Superior francesa poseía una duración de un curso académico compuesto por dos semestres. Asimismo, existían ocho diferentes unidades de enseñanza (*unités d'enseignement*): las del sector de las ciencias y tecnología; del sector artístico y cultural; del sector teológico; del sector de ciencias humanas y sociales; del sector de letras e idiomas; del sector del derecho y las ciencias políticas; del sector de la administración económica y social; del sector de la economía y la gestión; de ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas⁴.

En el siguiente nivel, ya dentro de lo que se correspondería con el tercer ciclo de la Educación Superior en Francia, es posible distinguir dos titulaciones: *diplômes d'études supérieures spécialisées* (DESS) y *diplôme d'études approfondies* (DEA). La titulación DESS era un diploma de Enseñanza Superior expedido por una institución universitaria que se regulaba mediante el *Décret n° 95-2607 du 25 décembre 1995, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux d'études supérieures spécialisées* (DESS). Estos estudios poseen una finalidad profesional y, por ende, una orientación claramente empresarial. Al contrario que los

⁴En francés: *secteur sciences et technologies; secteur artistique et culturel; secteur théologie, secteur sciences humaines et sociales; secteur lettres et langues; secteur droit et sciences politiques, secteur administration économique et sociale; secteur économie et gestion; sciences et techniques des activités physiques et sportives.*

DEA que, aunque también eran titulaciones superiores universitarias y estaban reguladas por el *Décret n° 64-857 du 19 août 1964 dans le cadre du troisième cycle d'enseignement*, se diferenciaban del DEES en tanto que su orientación y finalidad es de naturaleza académica, pues se trata de estudios que son normalmente conducentes a una titulación posterior enfocada a la obtención del título de Doctor, mediante la realización de una Tesis Doctoral es decir, *Doctorat*. Este era y es el nivel académico más elevado existente en la Educación Superior, y con anterioridad a Bolonia se regulaba mediante el *Arrêté du 30 mars 1992 relatif aux études de troisième cycle*.

La filosofía del sistema francés se ha mantenido, sin embargo, a lo largo del tiempo prácticamente inmutable, al igual que su metodología, principalmente basada en clases magistrales en un aulario con mucha capacidad donde la participación de la audiencia resulta prácticamente nula. La necesidad de participación y *coaching*, terminó por dar lugar al surgimiento de equipos de acción tutorial en grupos más reducidos, de alrededor de 45 personas.

En respuesta a la preocupación existente por que las universidades nacionales no eran lo suficientemente visibles o globales, a partir de 2007 se promovieron en Francia reformas estructurales con la finalidad de reforzar la autonomía y la responsabilidad financiera de las universidades de Francia (Capano y Regini, 2014), así como incrementar la excelencia académica incitando un perfilamiento de las instituciones de Educación Superior, seleccionando áreas e instituciones en las que concentrar los recursos. Estas reformas fueron muy exitosas, ya que aumentaron la masa crítica y la puesta en común de recursos. Por lo tanto, el gobierno francés continuó con estas políticas de concentración y modernización de instalaciones durante un período de tiempo más largo (de Boer, File, Huisman, Seeber, Vukasovic y Westerheijden, 2017). Hoy en día, la Educación Superior en Francia es objeto de una agonizante reevaluación, siendo uno de los factores más preocupantes la importancia de considerar un título universitario obtenido en una de las *grandes écoles* como la clave del éxito laboral, tanto en el ámbito gubernamental como en la empresa privada, dando lugar a un cuestionamiento de la razón de ser de un sistema universitario que fue durante mucho tiempo el orgullo de Francia (Osgood, 1966).

2.1.3. La tradición universitaria en Inglaterra

Las universidades en Inglaterra constituyen un perfil de Educación Superior de incuestionable heterogeneidad pues poseen diferentes trasfondos, estatus legales y disposiciones constitucionales. Las primeras universidades inglesas (Oxford y Cambridge) surgieron y se desarrollaron como instituciones privadas durante los siglos XII y XIII y no fue hasta finales del siglo XIX e inicios del XX cuando se fundaron la mayoría de *civic universities* en Inglaterra, asociadas a industrias locales que, posteriormente, evolucionaron hasta conocerse como las *'redbrick' universities*, características de las zonas norte y central de Inglaterra (Crook, 2011). La diferencia constitucional más destacada reside en aquellas universidades creadas con anterioridad y posteridad al *The Further and Higher Education Act* (1992). Es decir, que hasta entonces la Educación Superior de Reino Unido se regía por un sistema binario (*binary system*), consistente en la coexistencia entre las universidades y otros centros de Educación Superior no universitarias (García Garrido, 2013), similar a como sucedía en Francia.

Por lo tanto, el modelo vigente en la Educación Superior de Inglaterra, clasificada por Schimank y Winnes (2000), Leisyte, Enders y de Boer (2009) y Chiang (2012) es el denominado post-humboldtiano. En las universidades de Inglaterra el vínculo existente entre las funciones de docencia e investigación se fortaleció deliberadamente en la década de 1960, por lo que veinte años más tarde, a inicios de la década de 1980, la situación con respecto a la relación entre docencia e investigación no era muy distinta a la de Alemania (Henkel y Kogan, 1993). Fue, sin embargo, a partir de las reformas de finales de los setenta cuando la Educación Superior y, por consiguiente, también las universidades comenzaron a verse afectadas por esta cuestión. En relación con las relaciones entre docencia e investigación, el efecto general ha desembocado en una diferenciación en del sistema universitario británico entre los departamentos dedicados principalmente a la investigación y la enseñanza de postgrado basada en la investigación, y entre otros principalmente focalizados en la enseñanza. Por lo tanto, estrictamente hablando, la diferenciación parece haberse ceñido en relación a los recursos para la docencia y la investigación (Shimank y Winnes, 2000).

Actualmente, existen tres tipos principales de instituciones: los institutos especializados, las universidades anteriores a 1992 y las posteriores a 1992 (Deem, 2006). Los institutos especializados son, en su mayoría, antiguos centros de formación docente,

pero que ahora cuentan con un curriculum más amplio, aunque también incluye escuelas especializadas de artes, música o agronomía. Por otro lado, las universidades anteriores a 1992, entre las que se encuentra el modelo de *Oxbridge*⁵, son instituciones cuyo estatus les otorga poder para expedir títulos y su idea de universidad promueve la conservación de la cultura universitaria de minorías o de formación de las élites frente a la civilización de masas (Filmer, 1997). No obstante, en este grupo no existe la homogeneidad, en tanto que se incluyen también las *'redbrick' universities*, *Former University Colleges*, *1960s Greenfield Universities* y *Former Colleges of Technology*. Finalmente, están los antiguos politécnicos ingleses de los cuales, la inmensa mayoría, recibieron el estatus de universidad con la ley de 1992, mediante la cual se unificó el sistema binario británico (García Ruíz, 2011) y constituyen corporaciones independientes con derecho a otorgar títulos. En términos generales, la Educación Superior en el Reino Unido se compone casi en su totalidad por instituciones financiadas en parte con fondos públicos (Deem, 2006). El *Higher Education Act* en 2004 en Inglaterra ilustra algunas de las políticas y presiones que sufren este tipo de universidades (Deem, 2006).

Las contribuciones de Newman han sido profundamente influyentes en el Reino Unido, aunque a pesar de ello, él no persiguió la visión más germánica de una universidad a la que ya con anterioridad se ha hecho ilusión, pues se centraba en la interacción entre los estudiantes y los docentes (Delanty, 2001). Sin embargo, la mayor novedad que aporta es la concepción de la universidad como un espacio más dedicado a la Educación que a la instrucción puesto que, frente a otras nociones de universidad que centran su énfasis en la producción del conocimiento científico, o en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, para el cardenal Newman la universidad alberga el compromiso educativo de ser el lugar destinado al cultivo de la inteligencia (Sebá, 2001). El Cardenal Newman concebía las artes liberales como un modo de 'estudio gentil' diseñado para promulgar un conjunto de atributos, cualidades y un espíritu, cuya finalidad no era otra que entrenar a los 'mejores' miembros de la sociedad para evitar los males de la 'unilateralidad', finalidad que solo podía ser alcanzada a través de una residencia de 3 años en una institución elite de tipo *Oxbridge* (Newman, 1966). En relación con la promoción de una idea de la universidad como un lugar para el aprendizaje interdisciplinario más amplio, su visión está muy lejos de las dificultades intelectuales y

⁵ Propia de las prestigiosas universidades de Oxford y Cambridge.

ontológicas que *Bildung* conlleva para todos aquellos que persiguen aprendizajes más avanzados (Taylor, 2016).

Debido a la naturaleza autónoma de las universidades en Inglaterra, existen relativamente pocas legislaciones relacionadas con el sector de la Educación Superior. A inicios de la década de los 60 se experimenta en Inglaterra una creciente presión en petición de un cambio en las provisiones de la Educación Superior, situación a la que el *Committee on Higher Education* dio respuesta mediante el *Robbins Report* (1963), donde se recogían los principios básicos que guiarían el desarrollo universitario en los años posteriores, recomendando la expansión universitaria a diferentes niveles. En él se especificaban cuatro objetivos para con la Educación Superior: la formación en competencias capaz de tomar partida en la labor profesional; la promoción de los poderes generales de la mente; el avance del aprendizaje; la transmisión de una cultura y unos estándares de ciudadanía comunes. Es posible considerar, por tanto, que los ingleses fueron pioneros en el aprendizaje por competencias, probablemente debido a su inclinación más práctica, enfocando su Pedagogía más hacia el saber hacer que en generar nuevos saberes o tendencias teóricas de la disciplina.

La expansión universitaria a la que se hacía alusión en el *Robbins Report* (1963) se vio principalmente reflejada debido a la creación de nuevas universidades y el ascenso de muchas instituciones tecnológicas a la categoría de universidad. A pesar de ello, han permanecido algunas diferencias sobre todo referentes a cuestiones organizativas entre las universidades antiguas o previas a 1992 y las nuevas o posteriores a 1992, cuya mayoría eran escuelas politécnicas anteriormente. Aunque están organizadas siguiendo unas directrices similares, cada universidad es una institución autónoma e independiente responsable de su propia organización y gestión, decidiendo qué titulaciones y cualificaciones ofrecerán, así como el curriculum de las mismas.

En los años posteriores, surgieron otras disposiciones legales de menor magnitud que también afectaban a aspectos de la Educación Superior tales como la inclusión de las escuelas politécnicas en la Educación superior (The National Archives, 2017) mediante *A Plan for Polytechnics and Other Colleges* (1966), reducción de gastos/financiación (Public Expenditure White Paper, 1981), etc. Hasta que, a inicios de la década de los ochenta, el debate acerca de la necesidad de racionalización y concentración de las

provisiones de Educación Superior debido al notable descenso de los egresados, surgiendo en 1985 *The Development of Higher Education into the 1990s White Paper* donde se abordaba, entre otras cuestiones, el rol de la Educación Superior en la producción de personal cualificado, por lo que el principio principal puesto de manifiesto en el *Robbins Report* fue sustituido a fin de abarcar también aquellos que benefician a la propia Educación Superior, atendiendo a su competencia intelectual, motivación y madurez. Estas propuestas se hicieron oficiales al año siguiente siendo incluidas en *The Education Reform Act* (1988) en el apartado relativo a la Educación Superior.

En cuanto a la gobernanza de las universidades, el Reino Unido ha sido, en general, uno de los países precursores en la reforma de la gobernanza sistémica e institucional (Capano y Regini, 2014). El proceso de reforma comenzó a principios de la década de 1980 con el *Jarratt Report* (CVCP 1985). Aunque las universidades han conservado su condición formal de organismos autónomos, se han visto, por otro lado, obligadas a centrar su atención en las prioridades establecidas por el gobierno a través de la evaluación de la docencia y la investigación, entre otras cuestiones. Como resultado, la gobernanza interna de la universidad en Inglaterra ha experimentado un cambio significativo a través del refuerzo de un modo gerencial de gobierno y un cambio de un enfoque privado a un enfoque impulsado por el estado (Shattock 2008).

Posteriormente, mediante el *Higher Education: A New Framework White Paper* (1991) fueron propuestos un sustancial número de cambios en este nivel educativo, siendo uno de los más destacados la supresión del sistema binario entre instituciones superiores universitarias y no universitarias, estableciendo un sistema unitario de Educación Superior inglesa. Estas modificaciones fueron incluidas en *The Further and Higher Education Act* (1992) y tuvieron lugar cambios fundamentales en la estructura de la Educación Superior, permitiéndole a muchas instituciones que pudieran emplear el prestigioso término *university* en sus títulos.

En *The Further and Higher Education Act* (1992) se pone de manifiesto la idea de que los *degree programmes* de la Educación Superior han de contar con el potencial suficiente como para que el estudiante sea capaz de estudiar una titulación de una única temática, construir una amplia base de conocimiento y comprensión en el área en la que al estudiante le gustaría especializarse posteriormente, estudiar una titulación combinada

incluyendo una pequeña cantidad de áreas temáticas, estudiar una titulación general con la cual sea posible abarcar una gama más amplia de materias que le proporcionen una formación general adecuada y avanzada. En mayo de 1996 se estableció el *National Committee of Inquiry into Higher Education* con la finalidad de hacer recomendaciones acerca del propósito, la forma, la estructura, el tamaño y la financiación que la Educación Superior debe desarrollar para atender a las necesidades de Inglaterra y del Reino Unido en general para los próximos 20 años, lo cual fue publicado al año siguiente en *The Dearing Report* (1997).

En ese momento Inglaterra no contaba con una estructura o nomenclatura en la Educación Superior (Dearing Report, 1997), especialmente a nivel de postgrado, puesto que *postgraduate diploma* y *certificate* poseen escaso significado común entre las instituciones. Adicionalmente, existe una considerable confusión acerca de los *master*, cuyo título hace alusión a una variedad de tipos de programas como por ejemplo: el cuarto año de un *undergraduate programme*, un programa de conversión de postgrado (donde su estándar es inferior a veces al de un *undergraduate programme* de la misma temática) o una titulación de especialización de una duración de uno o dos años (MSc, MA).

Asimismo, todas las instituciones de Educación Superior en Inglaterra ofrecen una amplia gama de cursos entre los cuales están incluidos los denominados *sub-degree courses*, *first degrees*, *postgraduate degrees* y algunas *professional qualifications at postgraduate level*, aunque siguen permaneciendo diferencias en la oferta de títulos entre las universidades previas y posteriores a 1992. Por ejemplo, las universidades antiguas ofertan un amplio rango de titulaciones entre las que se encuentran ingeniería, contabilidad, formación del profesorado, biblioteconomía, ciencias de la información y medicina, mientras que las nuevas generalmente ofrecen titulaciones y cursos de cualificaciones reconocidas por instituciones profesionales.

Dentro de los *sub-degree courses* están los *certificates and diplomas of higher education* y el *BTEC higher national diplomas and certificates* (HNDs, HNCs). *Certificates and diplomas of higher education* son un tipo de titulación que se incluye en los *sub-degree courses* normalmente especializada en una única materia. Mientras los *certificates* tenían una duración aproximada de un año a tiempo completo y eran equivalentes al primer curso de un *degree course*, los *diploma* normalmente tenían una

duración de dos años a tiempo completo y equivalen a los dos primeros años de un *degree course*. Los *BTEC higher national diplomas and certificates* (HNDs, HNCs), financiados por *Edexcel*, se organizaban en unidades de estudio y normalmente tenían una duración de dos años hasta que son completados, el HNC se podía hacer a tiempo parcial y el HND a tiempo completo.

Los *undergraduate courses* o *first degrees* tienen la denominación de *Bachelor* y podían ser de dos tipos: *Bachelor of Arts* (BA) y *Bachelor of Science* (BSc). Estas titulaciones tenían una duración aproximada de tres años y se organizaban en torno a cursos modulares que permitían a los estudiantes desarrollar su trabajo de forma autónoma, lo cual le dotaba tanto a la institución como al alumnado de una mayor flexibilidad. Los denominados *sandwich courses* también incluyen un año adicional de prácticas profesionales.

Postgraduate certificates and diplomas normalmente son titulaciones de especialización, cuya duración era ascendente a uno u dos años, dependiendo de si se realizaba a tiempo completo o parcial. Asimismo, aunque ambas son titulaciones de postgrado, el nivel de los *diploma* era más elevado que los *certificate*.

Higher degrees o *postgraduate degrees* constituyen titulaciones de postgrado que se adquieren mediante *taught courses*, investigación personal o una combinación de ambos, debiendo estar las investigaciones que se realicen en este nivel supervisadas por uno o más miembros académicos. Estos títulos se subdividen a su vez en dos niveles: el de máster (*master degrees*) y el de doctorado (*doctorates*). Las titulaciones de *master degree* normalmente poseían una duración mínima de un año. *Doctorates* son titulaciones de postgrado para cuya finalización se requiere la realización de un ensayo o investigación original y de clara aportación para el conocimiento académico y científico denominada *thesis* y cuya extensión solía oscilar entre las 60.000 y las 80.000 palabras. Con ella, el título que se obtiene es el de *Doctor of Philosophy* (Ph.D.), independientemente de la rama de especialización a la que se pertenezca.

2.1.4. La tradición universitaria en España

En España, la universidad medieval, cuyo surgimiento se remonta al siglo XIII, evoluciona en el XVIII hasta convertirse en la universidad moderna, una institución

dotada de una complejidad mucho mayor e integrada perfectamente en los engranajes del Estado moderno para enarbolar sus valores y objetivos fundamentales (Simancas González y García López, 2016). De hecho, diez de las universidades públicas que existen aún hoy fueron creadas durante los siglos XIII, XIV y XV.

No obstante, su relación con la ciencia era muy ambigua, puesto que para la Iglesia y la monarquía constituían un recurso muy valioso que era necesario controlar y dirigir hacia la reproducción de su respectivo poder (Carañana, 2012), no siendo hasta el siglo XIX cuando comienza a hablarse de las universidades como entornos monopolísticos de conocimiento (Krotsch, 1998). Este siglo es determinante en la historia de la universidad española, marcando un antes y un después en la misma pues, por vez primera, se presenta un conflicto de fuerzas, dentro y fuera de ella (Simancas González y García López, 2016). No obstante, aunque lo único que se termina por consolidar es la adhesión de la universidad al Estado, quedando paralizadas las reformas propuestas, debido a la febril inestabilidad de los gobiernos. Por consiguiente, la universidad dejó de estar al servicio de la Iglesia y la monarquía para servir al Estado moderno liberal. Ya Giner de los Ríos (1990) ponía de manifiesto que el concepto de universidad, lejos de ser concebido como un elemento con carácter inmutable y estático:

“[...]no es una idea absoluta que pueda especulativamente construirse; un factor eterno, indispensable, de la vida social, sino un concepto histórico. Sólo apelando a la historia cabe, pues, definirlo. Y, al igual de toda cosa histórica, no es sino una forma peculiar de cumplirse en ciertas sociedades tal o cual función permanente que, como todas, admite soluciones muy distintas según la condición de los tiempos. (p. 108)

El régimen franquista demandaba, por otro lado, una universidad católica, patriótica e imperial que estuviera al servicio del Régimen (Hernández Díaz, 1997), promulgándose así la Ley de Ordenación Universitaria en 1943. Con ella se instaura un férreo control ministerial e ideológico, ejercido de forma interna y holística (Simancas González y García López, 2016). Aunque la historia de la universidad en España pueda parecer como la historia de un fracaso debido al estancamiento que sufrió durante el periodo del franquismo, o incluso cuando el siglo XIX era concebido como un tránsito frustrado y parcial hacia la sociedad liberal moderna, no se puede afirmar que la historia de la institución universitaria diste significativamente a lo sucedido en otros territorios europeos (Ruiz Carnicer, 2017).

A partir de la década de los setenta y, con mayor ahínco, desde los años 90 del siglo XX, puede decirse que se inicia la transformación de la universidad pública hacia la empresa, como consecuencia de las nuevas transformaciones derivadas del sistema capitalista (Simancas González y García López, 2016). Así pues, la Educación Superior en España ya desde la dictadura franquista con la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) sigue una estructura subdividida en tres ciclos (artículo 30). Una vez finalizado el régimen de Franco y la Transición, el PSOE gana las elecciones en 1982 y posteriormente tiene lugar la promulgación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), mediante la cual se han regulado las enseñanzas universitarias hasta la introducción de las nuevas titulaciones de la mano del Proceso de Bolonia.

La entonces incorporación de España a las sociedades industriales avanzadas pasaba por su integración en el mundo de la ciencia moderna. La universidad es considerada una de las instituciones sociales mejor preparadas para asumir el reto del desarrollo científico-técnico, por lo que en España se ve necesaria una reforma de la misma, principalmente derivada de dos exigencias: en primer lugar, la creciente cantidad de estudiantes que demandan una plaza en estas aulas y, en segundo lugar, la ya entonces previsible incorporación de España al área universitaria europea facilitará el incremento de movilidad de titulados españoles y extranjeros, haciéndose por ello necesario la creación de un marco institucional que atienda adecuadamente a este reto mediante una adaptación de los planes de estudio y dotándolos de una mayor flexibilidad. Esto no es más que una consecuencia a la crítica de la rigidez de los planes de estudio que hasta el momento existían en España, pues limitaban profesionalmente a los estudiantes. Los limitaban en el sentido de que las titulaciones dejaban de adecuarse a las nuevas demandas laborales y a las necesidades profesionales que surgían en una sociedad cada vez más cambiante. Estableciéndose, por tanto, que el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura son las tres funciones básicas que, con perspectivas hacia el siglo XXI, debe cumplir la universidad española. En este sentido, Simancas González y García López (2016) mantienen que existen tres etapas de evolución de la universidad han estado marcadas por una servidumbre al poder, en un primer momento a la Iglesia, posteriormente al Estado y actualmente al capitalismo.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Tres eran los objetivos principales que se pretendían alcanzar con esta nueva legislación: en primer lugar, desarrollar el principio constitucional de autonomía universitaria; en segundo lugar, determinar cómo llevar a cabo el desarrollo de poderes en relación con la Educación universitaria entre el estado, las comunidades autónomas y las propias universidades; en tercer lugar, posibilitar la reforma universitaria a fin de adaptar la institución a la modernización y a la democratización de la sociedad española. Las funciones que, a través de la LRU, se atribuyen a la institución universitaria se enfocan a la creación, al desarrollo, a la transmisión y a la crítica de la ciencia, la cultura y la tecnología; a la preparación para el ejercicio profesional de actividades mediante la aplicación de metodologías y del saber hacer científico; al apoyo científico y técnico para el desarrollo cultural, social y económico a niveles tanto autonómico como nacional; y a la extensión de la cultura universitaria.

Desde la entrada en vigor de la LRU se procedió no únicamente a la creación de un nuevo modelo organizativo en las universidades que radicalmente difería del anterior que, durante más de un siglo antes, había determinado la universidad en España (Infante Díaz, 2010); sino también a la reforma de los planes de estudio. Se proponía que las titulaciones tenían que ser receptivas a las innovaciones de los conocimientos y que favorecieran la flexibilidad de los *curricula* (Maraval, 1984). Asimismo, debían elaborarse desde dentro de las propias universidades, iniciativa incuestionablemente inspirada en Francisco Giner de los Ríos, quien propuso esto mismo en 1902 (Rodríguez de Lecea, 1990) aunque para ello resulta, efectivamente, necesario estudiar muy bien desde la propia universidad la demanda profesional de las nuevas titulaciones (Gotor, 2010).

Otras de las propuestas radican en la equiparación de la duración de los estudios de las universidades españolas con los de otros países europeos y equilibrar el número de estudiantes entre tres ciclos universitarios, manteniendo una jerarquía entre las titulaciones. Todo ello quedó plasmado en el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En España entonces se contemplan diferentes tipos de titulaciones, divididas en tres ciclos dentro de la Educación Superior. En el primero de ellos es posible encontrar las llamadas diplomaturas; en los estudios de segundo ciclo, se hallan titulaciones que

podían subdividirse en licenciado, ingeniero y arquitecto; respectivamente; y, finalmente el tercer ciclo, bajo la denominación de ciclo de especialización para la investigación y docencia, albergaba aquellos estudios a partir de los cuales se obtenía el título de doctor (UK NARIC, et al., 2005).

Con el RD 1497/1987, se incluyen como novedad en los planes de estudios: en primer lugar, la contabilización de las enseñanzas en créditos para los estudiantes y la introducción por vez primera de asignaturas de «libre elección o libre configuración» como parte de su propia formación, dotando a las titulaciones de una mayor flexibilidad curricular; y, en segundo lugar, establecer la duración de las licenciaturas en un rango variable entre los 300 y los 450 créditos, las diplomaturas oscilarían entre un mínimo de 180 créditos y un máximo de 275 y, finalmente para las titulaciones únicamente de segundo ciclo una carga lectiva de entre 120 y 180 créditos. La equivalente duración con respecto a la carga lectiva de las diplomaturas se correspondía con un mínimo de tres cursos académicos, cinco para las titulaciones de licenciatura y únicamente dos para los estudios exclusivos de segundo ciclo. Estos créditos eran equiparables a las horas lectivas que recibían los estudiantes. En la actualidad, con los ECTS, se contemplan no únicamente las horas de docencia, sino la cantidad de horas totales que el estudiante dedica al aprendizaje de la materia hasta alcanzar los objetivos y/o competencias pertinentes (Villar Ezcurra, 2010).

Posteriormente, se permitió aumentar un 15% los créditos en los planes de estudio, lo cual para las licenciaturas se quedó finalmente en 345 créditos, 207 en las diplomaturas y 138 en los títulos de segundo ciclo. Asimismo, se estableció que, en todas ellas se cursaran como máximo 45 créditos de carácter teórico por curso (Infante Díaz, 2010). Esta reivindicación de recibir una mayor formación y que esta fuera más especializada y práctica procedía de los propios egresados, especialmente los diplomados en Ingenierías Técnicas o Magisterio, quienes exigían un cuarto año de formación adicional. Frente a ello, en las negociaciones también se contemplaba la posible reducción de las licenciaturas a planes de estudio de cuatro años de duración, en lugar de cinco, propuesta justificada por la ya mencionada visión integrada de los tres ciclos universitarios y la finalidad de alcanzar una educación universitaria equiparable y comparable con el resto de los países europeos e influyentes del entorno más cercano.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Con la finalidad de dar respuesta a la creciente preocupación relacionada con que, al igual que en Francia, las universidades nacionales no eran lo suficientemente visibles o globales, a partir de 2007 España inició un proceso de reformas estructurales, mediante las cuales se pretendía aumentar la excelencia estimulando a las instituciones universitarias a perfilarse, seleccionando áreas en las que centralizar los recursos. Destaca especialmente la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, dando lugar a cambios muy significativos, pues se le atribuía a la universidad un rol fundamental en el desarrollo de la sociedad española (Muñoz-Cantero y Mato-Vásquez, 2014). No obstante, el nivel de recursos asignados a la iniciativa española fue mucho menor que en Francia, debido a la creciente crisis económica de 2008 que afectó a España en mayor medida que a otros países europeos (de Boer, File, Huisman, Seeber, Vukasovic y Westerheijden, 2017).

La situación actual del sistema universitario español se caracteriza, en gran medida, por una cada vez mayor competencia entre las universidades (Rincón y Barrutia, 2017), para lo cual es importante tener en consideración algunos de los cambios que han tenido lugar en las últimas décadas y que han generado un notable impacto en el escenario universitario español, especialmente si tomamos en cuenta la escena abierta y supranacional. Entre estos cambios destacan el fuerte crecimiento de la demanda de educación universitaria en la población con edades comprendidas entre los 18 y los 23 años, aunque algunas comunidades autónomas han incrementado los sistemas de financiación pública; la financiación de las universidades depende en gran medida de las matrículas del alumnado; destaca también el creciente número de universidades en España, pues se ha duplicado en las últimas dos décadas. Asimismo, la nueva gestión pública y el incremento de los niveles de competencia impulsados por los rankings mundiales están acercando las prácticas administrativas de las instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas (de la Torre, Gómez-Sancho y Pérez-Esparrells, 2017).

Existen también autores que hacen alusión a que el modelo universitario español se corresponde con el *one-size-fits-all* (Sánchez-Barrioluengo, 2014), definido como aquel marco conceptual que captura las políticas uniformes y la práctica administrativa bajo las cuales las universidades son concebidas como instituciones homogéneas e

isomórficas en las que se combinan al mismo tiempo la docencia, la investigación y actividades relacionadas con la tercera misión universitaria (Philpott, 2011).

2.2. La universidad europea en tiempos de globalización y postmodernismo.

Slaughter y Leslie (1997) establecen que el fenómeno globalizador en la economía global ejerce un impacto significativo en las instituciones universitarias. Según Scott (2000), la globalización no puede simplemente contemplarse como una forma superior de internacionalización; sino que se trata de un fenómeno mucho más turbulento, un elemento que forma parte de un cambio más amplio de la modernidad hacia la postmodernidad, que implica no solamente una reconfiguración radical de la sociedad sino también de los conceptos y de las mentalidades propias del mundo moderno. Contrariamente, sin embargo, Smeby y Trondal (2005) mantienen que mientras la globalización a menudo se percibe como una fuerza exógena y misteriosa fuera del control de los gobiernos, la europeización representa una dinámica política a nivel regional de Europa, lo cual implica una difuminación a la vez que una integración de las dinámicas de gobernanza en la Unión Europea y los diversos estados miembros de la misma.

Ya desde aproximadamente la década de los ochenta se venía gestando un movimiento de reforma en el ámbito universitario, especialmente palpable en los países anglosajones, en pro de diseñar nuevamente los sistemas universitarios acorde a criterios de eficiencia y relevancia (García Ruíz, 2011). En la última década del siglo XX, autores de la talla de Robert Cowen (1996) ponían de manifiesto la situación de confusión en relación con ¿qué es la universidad? pues, establece, los propósitos y las funciones de la universidad parece ser que están menos claros que antaño. La universidad, como institución prioritaria en la transmisión y la producción del saber, se posiciona entre los primeros organismos que van a sufrir las consecuencias de esta ola transformadora, enmarcada en una situación que, inevitablemente, obliga a un replanteamiento de las orientaciones, la acción, la oferta y la gestión de los recursos de la universidad (Crespo, 1999).

La universidad se halla atrapada en todo este entramado, como una institución que encarna la modernidad, pero también es uno de los instrumentos que más trasciende sus límites (Scott, 2000). El autor se plantea también si la universidad podrá sobrevivir en

este nuevo y valiente mundo gobernado por la globalización y la postmodernidad, o si su lugar será ocupado por nuevas formas de organizar y gestionar el conocimiento; aunque manifiesta que, a pesar de que el nuevo entorno pondrá a prueba la capacidad de recuperación de la universidad hasta sus límites, ésta sobrevivirá. En este sentido, Jarvis (2006) establece siete ámbitos de cambio en la universidad del siglo XXI: el estatus de la universidad; la formación de conocimiento; el perfil del alumnado; la universidad y el mercado de aprendizaje; la naturaleza de la investigación; las prácticas docentes y; finalmente, el papel del profesor.

Esta incertidumbre acerca de la concepción universitaria se debe, principalmente, a que los cambios que se vienen produciendo en las universidades occidentales desde hace algunos años se atribuyen a cuestiones desarrolladas con la economía global e internacional y a desarrollos sociales y culturales, incluyendo la nueva gestión de las mismas, el capitalismo académico y el emprendimiento académico (Deem, 2001). Estos conceptos son frecuentemente empleados por los investigadores para sugerir que las instituciones de Educación Superior se enfrentan a problemáticas comunes que pueden abordarse con estrategias similares (Deem, 2001). A continuación, se procede a exponer el debate existente entre el enfoque modernista y el postmodernista con respecto a la cuestión universitaria que aquí concierne, pues son los dos paradigmas más representativos en las últimas décadas.

2.2.1. Enfoque modernista *versus* enfoque postmodernista en la universidad

Existen dos corrientes preponderantes entre los académicos que examinan el estado actual del *ethos* de la universidad (García Ruíz, 2011). La corriente modernista, predominante hasta el siglo XIX, promovía la cultura intelectual basada en las siete artes liberales de la universidad medieval como disciplinas supremas, a saber: gramática, retórica, lógica, matemáticas, geometría, aritmética, astronomía y música. Existe desde la década de los setenta, con las aportaciones de Lyotard, y sobre la cual se erigen la globalización y la supranacionalidad, beneficia, sin embargo, a las disciplinas vinculadas a los ámbitos científicos, de la ingeniería y la tecnología (King, 2004). Estos análisis teóricos postmodernos contemplan:

“el tránsito de los presupuestos epistemológicos modernistas operantes en tiempos de Humboldt y Newman, y particularmente el modo cómo el conocimiento ha dejado de ser un fin en sí mismo y se ha convertido en un objeto o mercancía susceptible de ser vendido y comprado.” (García Ruíz, 2011, p. 521).

En este sentido, los matices epistemológicos de la universidad postmoderna repercuten, no superficialmente, en la investigación educativa pues coadyuvan a una convergencia entre la investigación básica y la aplicada (King, 2004) acercándose así al Modo 2 de producción de conocimiento que se describirá en los párrafos venideros, se fomentan las actividades que fomentan la obtención de financiación externa (Cowen, 1996), se potencia también mediante la globalización la comercialización de elementos considerados clave de la investigación universitaria y, por consiguiente, las relaciones de mercado en relación con la producción y la distribución del conocimiento académico también se han acrecentado (García Ruíz, 2011). Asimismo, la institución universitaria está sometida también a presión por parte de las organizaciones internacionales muy vinculada a la profesionalización de la Educación Superior.

Por un lado, los académicos que comulgan con el enfoque modernista de la universidad y la conciben como “el lugar de enseñanza del conocimiento universal” (Ker, 1999, p. 13) amparan que la universidad europea del siglo XXI, simplemente, ha evolucionado de su tradición liberal que alberga en su seno “la adquisición del saber como un fin suficiente en sí mismo” (García Ruíz, 2011, p. 513) pudiendo, por consiguiente, seguir manteniendo sus funciones tradicionales de reproducción social, docencia e investigación desinteresada y pura (Filmer, 1997; Kumar, 1997). Contrariamente, los académicos postmodernistas mantienen que es necesaria una completa redefinición de las funciones sociales de la universidad, alegando que actualmente esta institución se está dirigiendo hacia unos niveles de diferenciación, especialización y profesionalismo que nada que ver tienen con los originales (García Ruíz, 2011), llegando incluso a cuestionarse la “muerte de la universidad” (Smith y Webster, 1997, p. 106) y de su reconstrucción en una universidad virtual (Crespo, 1999). Entre las nuevas funciones que se le atribuyen a la universidad, desde este paradigma, serían la de cambio social, la de ejercer la docencia y la investigación en pro de dar respuesta a las demandas laborales y la función de innovación (Bauman, 1997; Scott, 1997).

En este debate tiene también cabida la coexistencia de los dos modos de creación del conocimiento en el ámbito de las Ciencias Sociales, en el que la presente investigación se halla inserta (Holmes, 1986). Estos modos de creación del conocimiento conforman paradigmas opuestos que, epistemológicamente, concretan los modelos de universidad moderno y postmoderno que cohabitan en el siglo XXI (García Ruíz, 2012b). Los académicos postmodernos como Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow son defensores de la radicalidad del cambio universitario, cambios entre los que destacan dinámicas como la creación del conocimiento (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1994; García Ruíz, 2012b).

Efectivamente, junto al modo disciplinar tradicional y modernista de producción del conocimiento, Modo 1, está emergiendo el Modo 2, creado en contextos transdisciplinares sociales, políticos y económicos más amplios de aplicación, y caracterizándose por poseer heterogeneidad, ausencia de jerarquía, transitoriedad y responsabilidad social. Así pues, mientras que el Modo 1, perteneciente a un contexto disciplinar regido por los intereses académicos de una comunidad específica, se caracteriza por mantener la homogeneidad y la jerarquía, engloba ideas, metodologías, valores y normas cognitivas y sociales que coadyuvan a la ratificación de la bondad del modelo newtoniano de producción de conocimiento, legitimando el carácter y la naturaleza del desarrollo epistemológico de las instituciones; el Modo 2, por su parte, se configura a partir de atributos coherentes y estables que atestiguan la plausibilidad de un modelo heterogéneo y socialmente distribuido de creación del conocimiento, en el que aún existen parámetros relativos a la naturaleza epistemológica del conocimiento que no están definidos (García Ruíz, 2012b).

Una de las consideradas primeras causas del surgimiento del conocimiento Modo 2 reside en la masificación de la Educación Superior iniciada en los países occidentales tras la II Guerra Mundial, pues la cantidad de titulados universitarios con competencias investigadoras de nivel ha sido demasiado elevada para poder asumirse por estas instituciones. Por lo tanto, la aparentemente progresiva ascendencia del Modo 2 de producción del conocimiento trae consigo una serie de implicaciones con respecto a la academia tradicional, que son dignas de ser mencionadas. La primera de ellas repercute directamente sobre el *ethos* organizativo, funcional y teleológico de las instituciones de Educación Superior abogándose, desde este modelo, por el replanteamiento funcional y

teleológico de las universidades tradicionales. La segunda, de especial interés para la presente investigación, acentúa la mayor afinidad del Modo 2 de producción del conocimiento hacia las ciencias empíricas y aplicadas, más que hacia otras como las humanidades, exigiéndole a estas últimas una remodelación en pro de alcanzar una mayor responsividad social (García Ruíz, 212).

Este atributo de responsabilidad social latente en el Modo 2 de producción del conocimiento pasa a extenderse, trasladándose de la comunidad académica a los ámbitos político, social y económico que, a su vez, inevitablemente contextualizan el contexto de desarrollo de la academia. Por lo tanto, el intervencionismo político en las publicaciones científicas evidencia, aún más si cabe, el efecto de los atributos característicos del Modo 2 de generación de conocimiento también en las humanidades, así como la participación de las mismas en sus demandas, trayendo consigo el cuestionamiento de la universidad como máxima institución epistemológica experta de la sociedad (García Ruíz, 2012b).

Adicionalmente, la cuestión relativa a que las humanidades deban modificar su *ethos* investigador con el propósito de dar respuesta a los reclamos de los presupuestos postmodernos resulta preocupante, puesto que estas ciencias ya tienen sus propios objetos y temáticas de estudio afianzadas (García Ruíz, 2012b). En otras palabras, las ciencias humanas rinden tributo a preocupaciones humanísticas profundas y muy recurrentes mucho antes incluso que a corrientes sociohistóricas con la que muchos académicos manifiestan, no sólo no reconocer, sino tampoco ser partícipe de sus presupuestos. Así pues, en la presente investigación se muestra una postura coincidente con las aportaciones de García Ruíz (2012b) cuando pone de manifiesto que

“Las humanidades poseen como cometido esencial la creación de cultura, valores y significados para toda la experiencia humana. A través de sus vínculos con la industria de la cultura, las humanidades configuran de manera real y fehaciente los estilos de vida, los valores y la cultura política de las sociedades occidentales” (p.185).

Esta transformación de la producción del conocimiento ha generado considerables mutaciones también en el enfoque del pensamiento político. Parece ser que, el predominio del Modo 2 en el mundo académico occidental supondría la victoria del enfoque postmodernista de la Educación Superior, a pesar de verse impregnado de incógnitas e

implicaciones de naturaleza relativista, presentista y transitoria, lejos de poseer la solidez argumental y la garantía existencial que sí ofrece el enfoque modernista.

En lo que sí se muestran coincidentes, tanto los académicos modernistas como los postmodernistas, es en la transformación que ha tenido y actualmente sigue teniendo lugar en la institución universitaria, generando un impacto ineludible en su naturaleza (García Ruíz, 2011). En este sentido, siguiendo las aportaciones de Smith y Webster (1997), entre los cambios más significativos que se han producido en la universidad destacan el tránsito de una cultura universitaria dirigida a las élites hacia la actual cultura universitaria de masas (Maassen y Stensaker, 2011; Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017) que, a su vez, es causa también de la devaluación del valor de las titulaciones universitarias; la disminución de los recursos destinados a la misma; la cada vez más extendida gestión empresarial en la universidad, el impacto de las TIC, etc. Por otro lado, en la presente investigación se muestra acuerdo y comparten las aportaciones de Raventós Santamaría (1999, p. 33) cuando manifiesta que:

“[...] en el ámbito universitario, en la medida en que seamos capaces de afrontar la complejidad, la globalización, la incertidumbre, el nuevo dinamismo social, etc., y que seamos también competentes para hacer frente a los cambios entendiéndolos como una posibilidad y una oportunidad creativa, y no como una amenaza que asusta o provoca ansiedad, estaremos más en condiciones de optimizar nuestras actividades de docencia y de investigación”.

Con esta creciente crisis que están atravesando las universidades en todo el mundo y frente a la creciente denominada ‘americanización de las universidades’ (incluso en Alemania), esta cuestión resulta imposible de ignorar (Fehr, 2001). En definitiva, King (2004) resume el impacto de la globalización en las universidades a nivel mundial en: “el incremento de los índices de matriculación, la mejor financiación pública, la presencia del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la mayor inversión privada” (p. 62).

2.2.2. El impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI

A finales del siglo XX Raventós Santamaría (1999) hacía alusión a que, para que se diera un cambio adecuado en las instituciones universitarias, era preciso, contar con una visión clara del tipo de sociedad que se avecina, así como de los nuevos escenarios de la Educación Superior y del sistema educativo. Posteriormente, en la primera década del siglo XXI, Delanty (2001) mantenía que en las universidades se estaba

desarrollando una tendencia dirigida hacia un enfoque más empresarial (King, 2004), en lugar de educativo, mediante la búsqueda de un posible nuevo papel de las universidades que sustituya su histórico rol para con la promoción de la cultura nacional y científica. De esta manera, terminarían convirtiéndose en un vehículo para nuevas formas de comunicación pública preocupadas por las futuras direcciones culturales y empleando nuevos modos de conocimiento y de producción para desarrollar modelos de cultura que ofrezcan explotar el potencial democrático de la transformación del conocimiento (Delanty, 2001). Todo ello surge como fruto de los efectos del fenómeno de la globalización en el ámbito de la Educación Superior, implicando la aplicación de un modelo neoliberal de fuerzas de mercado basado en la competencia y en la elección (Pritchard, 2004).

También en este momento, comienza a emplearse con más asiduidad el término multiversidad (Crespo, 1999; Raventós Santamaría, 1999; Kerr, 2001), el cual hace alusión al actual propósito ambiguo y a la complejidad interna que reina en las instituciones universitarias (Pinheiro, 2014). En este sentido, Krücken, Kosmützky y Torka (2007) ponen de manifiesto que la noción de Kerr de la multiversidad supuso un desafío para las concepciones de la universidad clásica del siglo XIX tan impregnadas de influencia humboldtiana y newmaniana. Incluso en los sistemas de Educación Superior binarios altamente regulados existe una tendencia general a que todas las instituciones asuman una multiplicidad de funciones o misiones (Kyvik, 2009).

Posteriormente surgieron incluso autores que llegan a dudar de las funciones de la universidad en el futuro, cuestionándose si realmente la docencia y la investigación seguirán desempeñando, como hasta ahora, un papel de relevancia en las universidades europeas del futuro (Deem, 2006). En este sentido, algunos autores especializados consideran que la cambiante relación entre el Estado y la Educación Superior en Europa y en el resto del mundo como consecuencia del fenómeno de la globalización es un elemento importante en los debates sobre el futuro de las universidades (Kwiek, 2003; Kwiek, 2005; Deem, 2006). Desde entonces es creciente el temor por la pérdida de esa tradición humboldtiana universitaria en la cual la universidad moderna europea, decíamos, hunde sus raíces (Deem, 2006) y que, a pesar de que ha prevalecido a lo largo de todo el siglo XX, comienza a ser muy criticado a finales del mismo (Crespo, 1999). Sin embargo, es importante resaltar que tanto el paradigma newmaniano del siglo XIX

como las universidades diseñadas por Humboldt ya cumplieron con la función de dar respuesta a las misiones académicas propias de su época, relacionadas con la enseñanza y la investigación. En una sociedad en la que, efectivamente, el conocimiento desempeña un papel cada vez más trascendental, las universidades europeas se han convertido en actores esenciales de la misma (Santos, 2016).

Shattock (2009), por su parte, realza la tendencia gradual en las universidades financiadas por el estado de algunos países europeos (como España e Inglaterra) hacia el modelo emprendedor de universidad. Sin embargo, la sostenibilidad del paradigma emprendedor en la Educación Superior al que se hace alusión, es susceptible de su capacidad para coadyuvar en la resolución de cuatro problemáticas fundamentales que yacen en el corazón de la universidad moderna europea (Olsen, 2007; Pinheiro, 2014), a saber: sus trayectorias históricas y legados institucionales; la dependencia de los recursos y el grado de control externo; las estructuras formalizadas, los arreglos de trabajo y la asignación de poder; y, finalmente, el carácter institucional y la integridad, vinculados a la noción de una cultura e identidad organizativa distintiva.

Lo que está claro es que, actualmente, nos hallamos en un momento de emergencia de una sociedad nueva, la denominada sociedad del conocimiento, bajo el reinado de la globalización. En la Educación Superior, la globalización da como resultado la internacionalización y la disminución de las distinciones y particularidades nacionales, por lo que, en realidad, consiste en un proceso de homogeneización y, la implementación de un modelo neoliberal de competencia y elección (Pritchard, 2004). A nivel europeo, este proceso de internacionalización no es solo una cuestión que repercute taxativamente en el contexto educativo sino también en el ámbito económico, político, social, cultural, con muchas implicaciones en todas las áreas (Dima y Vasilache, 2016). No obstante, la cuestión de si el fenómeno de la globalización y la internacionalización de las universidades conducen a una mayor diversidad en la Educación Superior o, por el contrario, a una mayor convergencia, aún no ha sido resuelta (Deem, 2001). Por consiguiente, el proceso de globalización alberga una gran paradoja (Dale, 2007) pues sus efectos son homogeneizadores a la vez que diversificadores, generando así discordia entre los académicos que estudian su impacto y dejándose sentir en la universidad europea del siglo XXI (García Ruíz, 2011).

En este sentido, al igual que en otras ocasiones antaño, las universidades han sido convocadas para coadyuvar al diseño y la consolidación de los cambios sociales (Fernández, 1999), también lo están siendo ahora, convocadas en este caso por la Unión Europea y los Estados Miembros para replantear los fines y la naturaleza del conocimiento en esta época de transición entre el modernismo y el postmodernismo (García Ruíz, 2011). Por lo tanto, no resulta incongruente la recurrente alusión a la institución universitaria en los foros internacionales desde hace varias décadas (Smith y Webster, 1997; Comisión Europea, 2006) y en los cuales aún no se ha alcanzado un consenso en relación con la naturaleza y las funciones de la universidad (García Ruíz, 2011).

De igual manera, las universidades se encuentran en un período en el que deben escuchar y trabajar más estrechamente con otros agentes y socios externos en todos los aspectos de su misión (Santos, 2016). El incremento de la relación de las instituciones universitarias con el mundo exterior se convierte en parte de la denominada "tercera misión" y, en gran medida, influye en las misiones de educación e investigación. Esta "tercera misión" reconoce la importancia de la investigación y la innovación en una economía competitiva y globalizada, lo que implica que se les otorga una creciente importancia a los estudios de tercer ciclo o doctorado (Auriol, 2007; Auriol, Felix y Schaaper, 2010; García Ruíz, 2011; Santos, 2016).

Es posible constatar, pues, que el período actual es de transición, por lo que aún se podría esperar que el *ethos* humboldtiano de la universidad aún hoy resulte influyente (Pritchard, 2004), pues la enseñanza universitaria que obvia *Bildung* se convierte en una mera producción en masa, pobre, carente de perspectiva y sin los elementos centrales fundamentales que hacen que los estudiantes universitarios lleguen a convertirse en académicos (Olesen, 2009). Adicionalmente, se está siendo testigo de que en la institución universitaria de la sociedad del conocimiento en la que nos hallamos actualmente inmersos coexisten dos tendencias muy dispares: la clara gestión y orientación empresarial profesionalizante que se le está otorgando a la universidad, a la vez que se manifiesta la necesidad de formación académica (García Ruíz, 2011). Resulta, por tanto, evidente, que el impacto de los cambios sociales está repercutiendo en la redefinición las reglas del juego de la ciencia y la erudición y, de igual manera, también lo hace en el rol desempeñado tanto por la universidad, como por sus académicos y dando

lugar al surgimiento de nuevos reclamos sobre la generación de conocimiento (Reihlen y Wenzlaff, 2016; Barnett y Bengsten, 2017).

Según Goglio y Regini (2017), la situación actual podría caracterizarse como una de convergencia hacia la diferenciación vertical dentro de los sistemas nacionales de Educación Superior. Asimismo, lo esencial es que estas transformaciones permitan reestructurar las funciones universitarias en los nuevos tiempos de globalización sin dejar en el tintero algunas de las finalidades fundamentales que ha de perseguir la acción formativa académica (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017).

2.3. El proceso de Bolonia

Desde mediados del siglo XX se testifica una expansión educativa a nivel mundial en todas las etapas educativas (Komenan, 1987; Kurian, 1988; Schriewer, 1997), incremento que ha sido incluso más notable en el ámbito universitario, convirtiéndose en una de las tendencias de desarrollo internacional a nivel individual más relevantes de la posguerra (Schriewer, 1997) siendo, entonces, cuando ya se empieza a contemplar la necesidad de la internacionalización de los sistemas educativos por parte de multiplicidad de organismos nacionales e internacionales.

Los países industrializados de Europa y América del norte han venido proyectando a lo largo de la historia sus sistemas educativos hacia caminos diferentes, obteniendo resultados diferentes y que los hacen también nacionalmente diferentes (Schriewer, 1997). Sin embargo, como consecuencia de los cambios económicos producidos a finales del siglo XX, tiene lugar el surgimiento de una nueva teoría fundamentada en el ideal de la convergencia (Capano y Regini, 2014), pero para cuyo éxito se hace imprescindible no olvidar la diversidad nacional y local que hacen tan particulares las circunstancias nacionales (Turner y Auer, 1992) de los múltiples países.

La denominada, Europa del Conocimiento es actualmente concebida como un factor de notable importancia en pro del desarrollo social y humano, además de la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea. El rol de la universidad, como institución proveedora y responsable directa de los servicios de Educación, aprendizaje e investigación para el resto de la sociedad, también atraviesa por periodos en los que es necesario revisar su proceder (Bricall, 2000). Por ello, hoy en día, a las

universidades, además de la tradicionalmente atribuida misión de conservar, transmitir, difundir e inventar el saber, se le plantean dos nuevos retos: el primero sería el pluralismo cultural y de saberes y el segundo el avance de las ciencias y la tecnología (Iyanga Pendo, 2001).

La universidad debería ser, entonces, considerada una parte del sector de servicios, pues la enseñanza y la investigación no dejan de ser servicios para la sociedad, y es precisamente aquí donde se producen muchos de los cambios más significativos de la sociedad contemporánea (Bricall, 2000). En este sentido, las instituciones universitarias juegan un importante papel en cuanto a la implantación y al desarrollo de tales dimensiones en la cultura europea siendo, por consiguiente, necesaria la creación de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior a fin de fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos además de contribuir al desarrollo global de Europa. Con la finalidad de alcanzar esta meta se propuso, entre otras medidas, adoptar un sistema de títulos que posibilitara la sencilla comparación entre países; un sistema universitario basado en ciclos; poner en marcha un sistema de créditos común, como los ECTS, mediante el que se promueva y se facilite la movilidad tanto estudiantil como de profesorado, y también del personal investigador y administrativo; además de promocionar la cooperación europea en la Enseñanza Superior. Esto ha supuesto, en definitiva, una auténtica ola reformadora sin precedentes en el último siglo (Senent Sánchez, 2005), que ha ido expandiéndose por toda la Educación Superior europea transformando las estructuras educativas, los planes de estudio, los sistemas de información y evaluación de los mismos e incluso las metodologías dominantes en el campo universitario. Todo gracias a una conjunción adecuada de factores políticos, económicos y psicopedagógicos (Torre Puento, 2010).

El EEES constituye un compromiso firme por parte de los Estados miembros de la Unión Europea (Valle López y Matarranz García, 2015) que nace con la intención de reformar sus sistemas de enseñanza en el ámbito universitario. Es decir, aunque la enseñanza superior universitaria (Melgarejo Moreno y Rodríguez Rosell, 2014) conforme uno de los ejes centrales de la economía y de la denominada “sociedad del conocimiento”, el EEES no implica que las universidades europeas deban en su totalidad someterse a un exhaustivo proceso de homogeneización en cuanto a todas y cada una de sus premisas, filosofías, misiones y fortalezas, sino que se pretende establecer una serie de criterios

comunes (Arribas, Ochoa y Sánchez, 2009) y así poder adoptar una estructura armónica y comparable en todos ellos.

La dimensión social constituye otro de los retos más destacados a los que se enfrenta el EEES, cuya finalidad última radica en la facilitación de que la Enseñanza Superior se convierta en un ámbito accesible para toda la ciudadanía, creándose de esta forma las condiciones precisas para que los estudiantes puedan completar de forma exitosa sus estudios tratando de minimizar en la medida de lo posible las barreras que se encuentren directa o indirectamente vinculadas con aspectos en absoluto relacionados con los meramente académicos como, por ejemplo, aquellos de carácter social, personal o económico (Egido Gálvez, Fernández Díaz y Galán, 2014; Yagci, 2014). Se antoja entonces, por tanto, necesario dotar a los ciudadanos de competencias que den respuesta a los retos actuales que se plantean en la sociedad a la que pertenecen además de reforzar los valores compartidos y el sentimiento de pertenencia para con un espacio social y cultural común (Declaración de Bolonia, 1999).

La implantación de una serie de competencias propias de cada nivel de estudios y titulación no hace sino dotar a las universidades de una mejor permeabilidad y transferencia de conocimientos (Pereyra, Luzón y Sevilla, 2006). En relación con las competencias y el aprendizaje a partir de las mismas, surgió hace tiempo un debate entre académicos que, aún hoy, sigue abierto (Valle López y Manso, 2013), pues hay algunos que ponen de manifiesto su desacuerdo (Unceta Satrústegui, 2011, p. 1125) alegando que esta orientación resulta “más comprometida con el saber/hacer y el saber/ser que con el saber a secas”. Su utilidad, su novedad y su vinculación a otras formas de concebir el aprendizaje también son factores presentes en el debate sobre el aprendizaje por competencias (Egido, 2011) y nos mostramos coincidentes con la perspectiva aportada por Gotor (2010, p. 19) cuando mantiene que “la formación de más alto nivel no debe consistir sólo en acumular conocimientos sino desarrollar habilidades y criterio”. El modelo postmodernista redirige la Educación hacia las TIC y hacia metodologías activas de aprendizaje, donde el grado de responsabilidad frente al proceso de aprendizaje del alumno tiene especial protagonismo, así como también lo tiene su nivel de participación en experiencias y actividades que le hagan capaz de consensuar y discutir adecuadamente diferentes criterios acerca de una misma temática (Melgarejo Moreno y Rodríguez Rosell, 2014). Con ello “no se trata, evidentemente, de desestimar la importancia del profesor,

sino de utilizar el aprendizaje como criterio de bondad: si los alumnos no han aprendido mucho y bien [...] se está perdiendo el tiempo” (Torre Puente, 2010 p. 41).

Bolonia se ha terminado convirtiendo, en apenas una década, en un fenómeno de indudable influencia incluso más allá de las fronteras europeas (Vögtle y Martens, 2014) pues, al adoptar esta medida, la Educación Superior de otros sistemas educativos de países no pertenecientes al continente europeo se hace cada vez más comparable con el EEES, lo cual da lugar a la aparición de nuevos propósitos y proyectos cooperativos entre naciones. Adicionalmente, los países pueden sentirse también presionados a adoptar e integrar políticas inspiradas en Bolonia, debido a la naturaleza cada vez más competitiva de la Educación en contextos de globalización. La coordinación de las políticas europeas para conformar el Espacio Europeo de Educación Superior le otorga un papel crucial al Proceso de Bolonia (Veiga, 2012). No obstante, este fenómeno ha tardado alrededor de una década en establecerse y, aún hoy sigue siendo un tema de actualidad puesto que, todavía, se halla en pleno proceso de consolidación y perfeccionamiento. Por ello es preciso recopilar brevemente la evolución cronológica del mismo, es decir, atendiendo a las reuniones en las que participaron los entonces ministros encargados de la Educación Superior, de qué objetivos esenciales marcaban como metas y qué decisiones y/o acuerdos se alcanzaron en ellas hasta llegar a la posterior creación del EEES en 2010 (ver tabla 5).

Tabla 5. Evolución cronológica del Proceso de Bolonia (1998 – 2012).

Declaración de la Sorbona (1998)	Declaración de Bolonia (1999)	Comunicado de Praga (2001)	Comunicado de Berlín (2003)	Comunicado de Bergen (2005)	Comunicado de Londres (2007)	Comunicado de Nueva Lovaina (2009)	Comunicado de Bucarest (2012)
Movilidad de estudiantes y docentes	Movilidad de estudiantes, PDI, PAS.	Movilidad como dimensión social	Portabilidad de préstamos y becas. Mejora de movilidad.	Atención a visados y permisos laborales	Reto de visados y permisos laborales, del sistema de pensiones y los reconocimientos	Objetivo para 2020: 20% de movilidad estudiantil.	Reconocimiento automático de las calificaciones académicas
Sistema común de títulos en dos ciclos	Titulaciones comprensibles y comparables	Reconocimiento equiparable. Titulaciones comunes reconocidas. Dimensión social	Doctorado, 3º ciclo Reconocimiento de títulos y periodos de estudio. Títulos comunes Igualdad de acceso	Adopción MEC-EEES. Inicio Marcos Nacionales de Cualificaciones	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012	Planes de trabajo para los países que no tienen marco nacional de cualificaciones
				Refuerzo de la dimensión social	Seguimiento eficaz de planes nacionales de acción	2020: Medidos objetivos nacionales dimensión social.	Políticas de ampliación del acceso y aumento de tasas de finalización
		Aprendizaje Permanente	Conjunción política nacionales de AP. Reconocimiento del aprendizaje previo.	Flexibilidad en los itinerarios formativos de la educación superior	Comprensión común del rol de educación superior en el AP. Colaboraciones para mejorar la empleabilidad	AP responsabilidad pública exigente una potente red de colaboraciones. Trabajar la empleabilidad	Mejorar empleabilidad, AP y las competencias mediante la cooperación con los empleadores
Créditos	Créditos ECTS	ECTS y Suplemento Europeo al Título (SET)	ECTS con fines de acumular créditos		Uso coherente de las herramientas y prácticas reconocimiento	Implementación de las herramientas de Bolonia	Herramientas de Bolonia basadas en los resultados del aprendizaje
	Cooperación europea en garantía de calidad	Cooperación profesional en garantía de calidad y reconocimiento	Garantía de calidad institucional, nacional y europea.	Estándares y directrices europeos de garantía de calidad	Creación Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)	Calidad principio vertebrador en EEES	Agencias EQAR en todo el EEES
Europa del conocimiento	Dimensión europea de la educación superior	EEES como espacio atractivo	Educación superior e investigación vinculadas	Valores y desarrollo sostenible bases para la cooperación internacional	Estrategia para mejorar la dimensión global del proceso de Bolonia	Fomentar el diálogo global mediante foros sobre Política de Bolonia	Evaluar la estrategia de dimensión mundial de 2007 y directrices para la evolución futura.

Fuente: Elaboración propia.

La filosofía latente del Proceso de Bolonia, muy cercana a la Pedagogía progresista a la que ya John Dewey hacía alusión, y enmarcada en los escenarios y realidades educativas actuales dentro de la Educación Superior, se halla inevitablemente impregnada desde su origen por unos ideales de unificación y armonización en el continente europeo cuya principal finalidad radica nada menos que en “conseguir que el futuro de Europa pase por la sociedad del conocimiento para competir, en igualdad de condiciones, con países como Estados Unidos u otros del continente asiático cuya excelencia universitaria es reconocida” (Aguilera, 2010, p.3). Se partía del ideal original de mejorar la competitividad global europea (Valle López, 2015) a nivel social y económico (Brändle, 2016) persiguiendo igualar e incluso superar los logros científicos europeos con los de EEUU, por lo que los objetivos iniciales del Proceso de Bolonia resultaban, tal vez, excesivamente ambiciosos (Herbst, 2015), como de hecho en 2005 la European Commission puso de manifiesto, teniendo que realizarse reestructuraciones sobre el programa inicial. En este sentido, se hace referencia a que el Proceso de Bolonia traerá consigo nada menos que la muerte del modelo universitario humboldtiano (Schmoll, 2005; Ash, 2006) nacido en Alemania e internacionalmente extendido.

De igual manera, en el continente europeo las acciones enmarcadas en el ámbito educativo han ido progresivamente ganando una posición cada vez más destacada en la política y en la sociedad (Valle López y Matarranz García, 2015), hasta llegar a convertirse en uno de los factores que mayor relevancia tienen actualmente, en pro de la consolidación de un modelo de ciudadanía europea en el que reine un sentimiento de unidad y pertenencia a la comunidad. Debido a ello, las políticas educativas de la Unión Europea han ido creciendo de manera exponencial en los últimos años, hasta convertirse hoy en día en las protagonistas de los sistemas educativos nacionales de los diferentes países. Las culturas de la Educación Superior (Herbst, 2015) se han extendido a lo largo de los diversos lugares sin apenas intervención gubernamental: el elogiado sistema educativo de EEUU constituye la amalgama del sistema de los *College* británicos y el modelo humboldtiano de universidad alemana, el cual fue propagado por todo el continente europeo, etc.

Es menester tener muy presente también la problemática de la transferibilidad y atender a ella puesto que, en este sentido, es importante destacar la importancia del contexto en el que tienen lugar las realidades educativas y científicas, la trayectoria

histórica, social y política de los fenómenos sociales y educativos que se pretenden alterar pues, lo que para una nación funciona perfectamente, puede no solo no hacerlo en otras, sino que puede incluso llevar al caos. En ese sentido la historia de EEUU, aunque relativamente joven en comparación con la de otros muchos países europeos, llevan poniendo en práctica políticas de unidad fundadas en el patriotismo y en el sentimiento de pertenencia desde el momento de su independencia. Mientras que, en el caso de la UE, sin embargo, acaba prácticamente de nacer y la dificultad de encauzar las diferentes políticas, tradiciones, enfoques teóricos, historia, sociología, etc. de múltiples países para finalmente hacerlos converger en los planes de estudio universitarios es mucha.

No obstante, todo lo que engloba la final creación del EEES no es más que una muestra de un trabajo compartido y colaborativo que se ha desempeñado desde la propia Unión Europea, como organismo supranacional (Valle López y Matarranz García, 2015) fundamentado en una serie de valores comunes: una mayor cohesión social enfocada a la igualdad de oportunidades educativas, de movilidad y de empleabilidad; el incentivo del sentimiento de pertenencia para con esta nueva Europa que se está construyendo, etc. Valores incuestionablemente palpables en el lema de la Unión Europea *In varietate, concordia*, y que poseen hoy una indudable influencia en la Pedagogía del siglo XXI. Sin olvidar, por tanto, el impacto que sobre ella tienen tanto el fenómeno globalizador como la internacionalización que tiene lugar en gran parte de los órdenes de la vida social (Valle López, 2015). El proceso de estandarización derivado del desarrollo del EEES ha supuesto un desafío para sus valores democráticos (Haukland, 2015) y ha traído consigo también un notable fortalecimiento de la parte burocrática de las instituciones de enseñanza superior y ha supuesto una ruptura con la tradición (Capano y Regini, 2014).

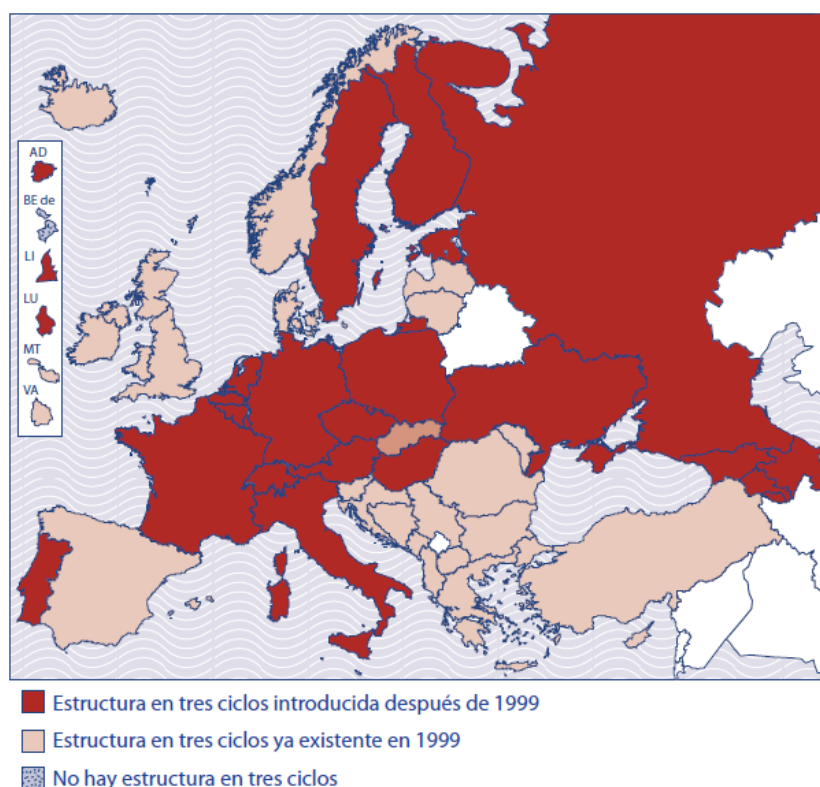
No obstante, la Educación Superior europea posee también ciertas limitaciones, puesto que carece de diversidad institucional (Herbst, 2015); posee demasiados centros de investigación en proporción a los fondos disponibles destinados a su financiación, las proporciones entre personal docente y discentes en las universidades de investigación son generalmente insuficientes, como consecuencia de la pronunciada estructura jerárquica la Educación y la productividad investigadora se hallan innecesariamente limitadas, inadecuadas y sofocantes, haciendo que las culturas de la Educación Superior se hayan vuelto endémicas y difíciles de reemplazar.

Las consecuencias de la Declaración de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han supuesto ser uno de los mayores cambios conceptuales, metodológicos y estructurales en el entorno universitario en los últimos años (Romero López, 2017). El núcleo del proceso de Bolonia constituye el compromiso de los países participantes para con el establecimiento de una estructura compuesta por tres ciclos en la Educación Superior (Eurydice, 2015). Los objetivos estructurales relacionados con la reforma curricular propuesta, es decir la adopción del sistema de créditos ECTS y la estructura de Grado/*Bachelor* – Máster, han sido los primeros y los que más rápidamente han sido instaurados, pero también se contemplan otras líneas de acción que aún no se han implementado o que su desarrollo está siendo mucho más lento y diferenciado entre los países que conforman el EEES (Berndston, 2013).

Tal vez sea Reino Unido el país donde en menor medida ha afectado este proceso, precisamente por ser uno de los que ha ejercido una mayor influencia en el surgimiento de las nuevas titulaciones universitarias (García Garrido, 2013). Siguiendo esta misma línea, en la siguiente figura es posible observar cómo esta distribución de tres ciclos, aunque para algunos países objeto de estudio ya era así (Inglaterra y España), para otros como Alemania y Francia este proceso de reforma ha tenido una notable repercusión también vinculada a la historia de la Educación Superior en estos países (Winter, 2009).

La duración de tales ciclos no se halla, sin embargo, especificada ni en la propia Declaración ni en otros comunicados ministeriales, sino que únicamente se hace alusión al requisito de que las titulaciones del primer ciclo han de tener una duración mínima de tres cursos académicos, con una carga lectiva de entre 180 y 240 créditos ECTS. Por su parte, los estudios de máster han de englobar 60 créditos ECTS como mínimo y 120 como máximo, es decir, correspondientes a uno o dos cursos académicos, respectivamente (Eurydice, 2010). En muchos de los países que se acogen a esta nueva reforma se imparten también grados cuya duración y carga lectiva no se corresponde ni con 180 ni con 240 créditos ECTS, aunque este tipo de titulaciones no suele ser muy frecuente y su papel es residual. En este sentido, es importante no olvidar la heterogeneidad de las estructuras universitarias en Europa (Valle López, 2010), así como sus correspondientes tradiciones no solo metodológicas, sino también administrativas, docentes, filosóficas, etc. pues están dotadas de la suficiente disparidad como para que la interpretación del único modelo común presente múltiples matices.

Figura 6. Estructura de tres ciclos en Europa (1999 – 2009)



Fuente: Eurydice (2010, p. 16).

2.3.1. Primer Ciclo

Entre los países europeos se ha puesto de manifiesto una clara convergencia en relación con la estructura que ha de seguirse en los programas de primer ciclo, a pesar de que no exista un único modelo de plan de estudios para el primer ciclo en el EEES (Eurydice, 2015). En Francia se aplica el modelo de las titulaciones de grado o *Bachelor* con una carga lectiva correspondiente a 180 ECTS y duración de tres cursos, la cual es la más extendida en Europa alcanzando un porcentaje del 58%, frente al 37% de países que abogan por planes de estudios de primer ciclo con un total de 240 ECTS, entre los que se encuentran España y algunas titulaciones de Inglaterra, aunque la mayoría en este país pertenecen al grupo de los 180 ECTS. Alemania se encuentra entre los pocos países partidarios del modelo menos extendido, cuyos programas albergan una carga lectiva ascendente a 210 ECTS, donde además 30 de ellos suelen estar destinados al desempeño de prácticas profesionales. En esta etapa o nivel de estudios se asume directa o indirectamente la función de (Münch, 2013) equiparar la formación a toda la masa de graduados universitarios de primer ciclo en todo el mundo, lo cual tiene la función positiva de la homogeneización de titulaciones y convalidaciones pero, por otro lado

genera que los estudiantes, para destacar sobre el resto y especializarse en una disciplina, se encuentren con la necesidad de complementar sus estudios de primer ciclo con cursos de formación continua como los estudios de postgrado, pertenecientes al segundo ciclo.

2.3.2. Segundo Ciclo

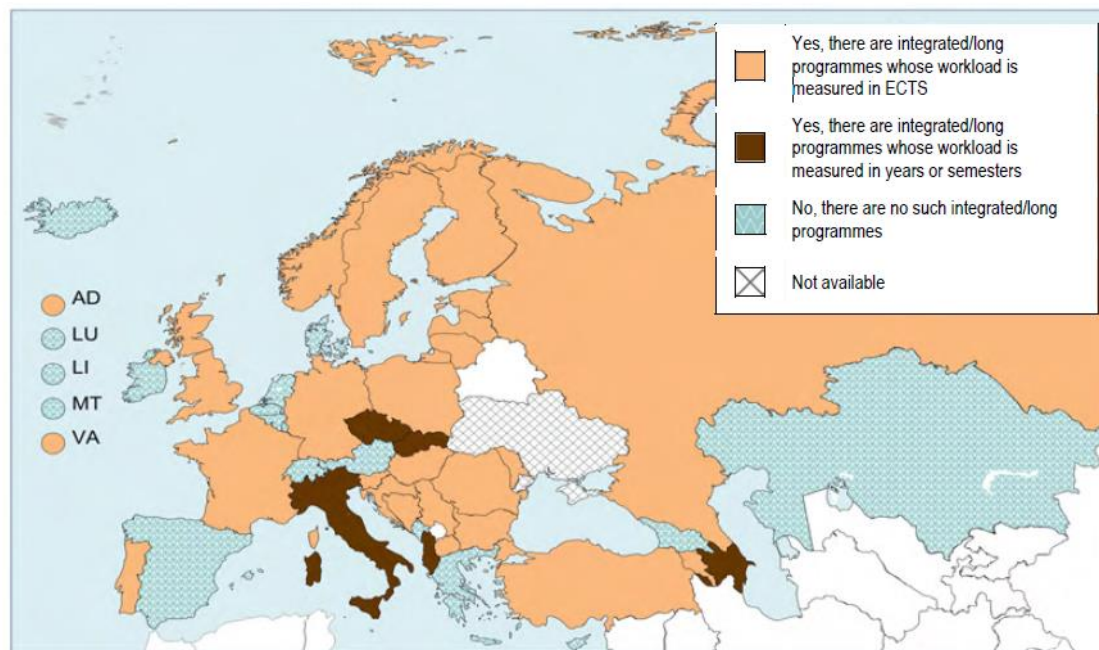
En el EEES el modelo de estudios de postgrado más extendido entre los que se enmarcan en el nivel correspondiente con el segundo ciclo o máster son aquellos cuya carga lectiva albergan una cantidad total de 120 créditos ECTS (Eurydice, 2015), los cuales constituyen un 65% de los programas, siendo este modelo mayoritario que se sigue en Francia y Alemania. Asimismo, el 16% de las titulaciones de segundo ciclo mantienen otro modelo compuesto por una carga lectiva que, aunque variable, oscila entre los 60 y los 70 ECTS. Este modelo está vigente en 26 países europeos, dentro de los cuales se incluye España. En Inglaterra, la gran parte de los estudios de máster cuentan con 90 créditos ECTS, aunque son únicamente el 13% de los programas. Finalmente, también existen otros títulos minoritarios (6%) cuya carga lectiva no es correspondiente con ninguna de las anteriormente descritas. En Reino Unido, por ejemplo, existen varias titulaciones pertenecientes al segundo ciclo con una carga lectiva muy distinta a las expuestas con anterioridad, teniendo algunos certificados de postgrado 30, otros 60 e incluso hasta 180 ECTS.

Asimismo, si contemplamos la posibilidad de unificar los estudios de primer y de segundo ciclo, la carga lectiva total varía considerablemente. En este sentido, el modelo más extendido en los países europeos es la combinación de 180 ECTS de primer ciclo con otros 120 ECTS de segundo ciclo (3+2), aunque existen hasta doce combinaciones posibles (Eurydice, 2015). En el mapa que se muestra a continuación (ver figura 7) se representan gráficamente la existencia o no de la integración de estudios universitarios de primer y segundo ciclo.

El color naranja hace referencia a la existencia de los mismos cuya carga lectiva se mide en créditos ECTS; el color marrón oscuro alude a que esta posibilidad también se contempla, aunque su carga lectiva se mide por semestres; el color celeste indica que no se contempla la combinación de titulaciones de estos dos ciclos; y las cruces sobre fondo blanco, que no hay información disponible. Es posible contemplar que únicamente España es el país objeto de estudio en el que la posibilidad de unificar los estudios de

primer y segundo ciclo no se contempla, mientras que en el resto de los países objeto de estudio (Alemania, Francia e Inglaterra) sí es posible.

Figura 7. Existencia de programas de primer y segundo ciclo combinados



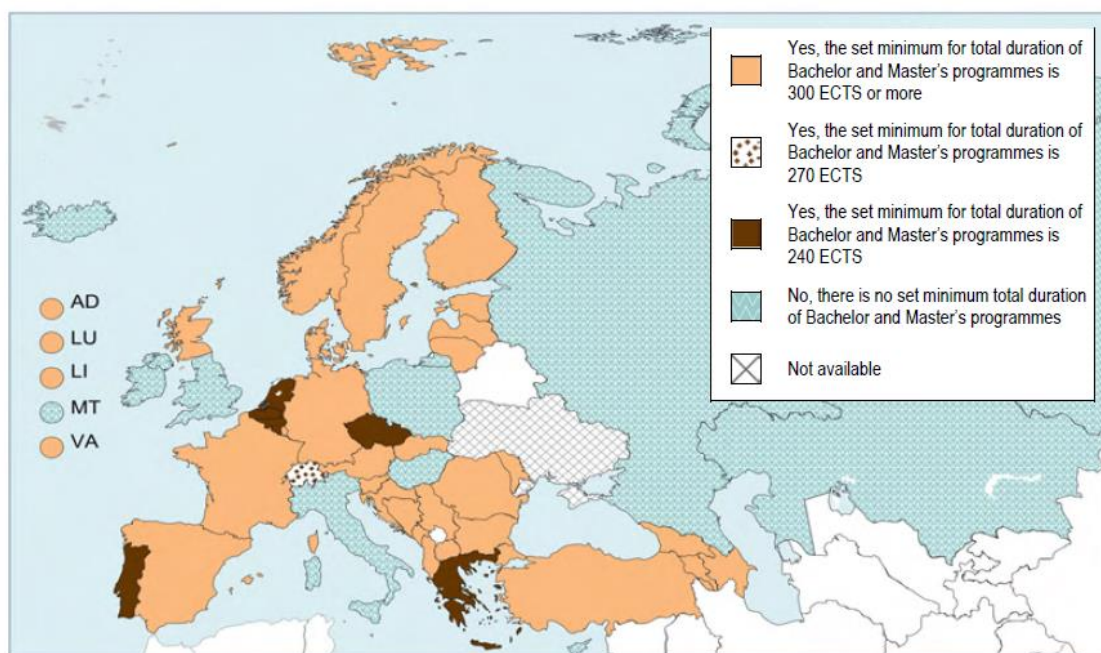
Fuente: Eurydice (2015, p. 56) y BFUG questionnaire (2014).

En cuanto a la carga lectiva mínima entre los cursos de primer y segundo ciclo, el *BFUG questionnaire* (2014) mantiene que en 36 de 47 sistemas de Educación Superior en Europa se regula la carga lectiva total mínima de los dos ciclos. Inglaterra se halla dentro de los 11 países que no regulan el número de créditos mínimos y, de los 37 países que sí lo hacen, tanto en Alemania como en Francia y en España establecen 300 ECTS como carga lectiva mínima a cursar entre estudios de primer y segundo ciclo (Eurydice, 2015).

En la figura 8 se muestra un mapa en el que es posible observar que en los países a los que se les ha asignado el color naranja sí se establece una duración mínima para titulaciones de primer y segundo ciclo medidas mediante un mínimo de 300 e incluso más ECTS. Los países coloreados con el fondo blanco y puntos rojos indican que en ellos también se ha estipulado un mínimo de duración total para la formación en grado y máster establecida en 270 créditos ECTS. El color marrón oscuro indica que el mínimo de créditos ECTS de duración en estos países es ascendente a 240 entre el primer y el

segundo ciclo. El color celeste indica que en estos países europeos no se exige una duración mínima para titulaciones de grado y máster. Finalmente, los países en los que se observan aspas sobre el fondo blanco indican que no existe de momento información disponible al respecto. Tanto en Alemania como en Francia y España el número mínimo de créditos a cursar entre las titulaciones del primer y del segundo ciclo para acceder a estudios de tercer ciclo (doctorado) asciende a 300 ECTS, mientras que en Inglaterra no se ha establecido un mínimo.

Figura 8. Duración mínima en ECTS de estudios de primer y segundo ciclo



Fuente: Eurydice (2015, p. 55) y BFUG questionnaire (2014).

Una vez ya establecidos los nuevos planes de estudios y habiendo ya finalizado las primeras promociones de estudiantes de las titulaciones de primer y segundo ciclo adaptados a la reforma de Bolonia, en los últimos años se ha venido planteando en España la posibilidad de un cambio de estructura como, de hecho, así se contempla en el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Esta modificación se fundamenta en las discrepancias acerca de la configuración de los estudios universitarios en España y en los países de referencia de

su entorno, dificultándose la internacionalización de los egresados universitarios españoles.

En el Real Decreto se contempla la posibilidad de que las titulaciones de primer ciclo o grados pudieran disminuir su carga mínima a 180 ECTS y albergar 240 como máximo, mientras que para los títulos de máster (segundo ciclo) mantendrían su carga variando entre 60 y 120 créditos ECTS (Tiana Ferrer, 2016), planteándose así la coexistencia entre dos configuraciones: tres años de grado más dos de máster (3+2) o cuatro años de grado más uno de máster (4+1).

En un principio, y si se tiene en consideración la tradición universitaria de la que partía España, esto es, diplomaturas de tres años y mayoría de licenciaturas de 5 años (Valle López, 2010), la opción de España de contar con planes de estudios de grado con una duración de 4 años (240 ECTS) y la coexistencia de titulaciones de máster de 1 y 2 años (60 y 120 ECTS) resulta, cuanto menos, curiosa. Con este planteamiento nos sumamos a la cuestión planteada por Valle López (2010, p. 46) “¿No hubiera sido más sencillo sumarse al modelo global y hacer los Grados equivalentes a las Diplomaturas y dividir las Licenciaturas en un primer ciclo (Grado) de tres años y un segundo (Máster) de dos años?”. En un primer momento, desde el prisma estructural de la mera organización y la gestión universitaria e incluso añadiendo que el 3+2 es el modelo más extendido en Europa, respondería abiertamente que sí e incluso calificaría de incongruente cualquier otra opción. No obstante, si se hace eco de las demandas de los estudiantes egresados de las diplomaturas en el contexto español durante el periodo de vigencia de la LRU por una mayor formación, no tendría mucho sentido volver a abogar por un modelo de Grado de 3 años, puesto que no se habría atendido a esta demanda. Precisamente debido a las carencias que los propios estudiantes percibían y porque la propuesta de ampliar los estudios de primer ciclo a los de segundo ciclo ya existía entonces.

El Real Decreto ha tenido mucha contestación fundamentada en cuestiones no únicamente relativas a la duración de los grados y másteres, sino más enfocadas a sobre quién recae la responsabilidad de contemplar cuánta carga lectiva ha de tener un grado u otro (Tiana Ferrer, 2016) y al coste de los estudios. En esta línea, el Ministerio de Educación mantiene que "es una forma de ahorrar dinero para las familias" pues "es un

año menos que tienen de pagar tasas, más lo que supone estudiar ese año, es decir, transporte, manutención, vivienda..." mientras que el PSOE, IU, CCOO, UGT, CSIF, STES, el Sindicato de Estudiantes, la Ceapa, la Federación de Asociaciones de Estudiantes Progresistas y hasta la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) mantienen que, por el contrario, no hará sino generar "un encarecimiento de los costes para el estudiante" debido al considerablemente más elevado precio del crédito para titulaciones de segundo ciclo que de primer ciclo (Sanmartín, 2015; Álvarez, 2015). En febrero de 2015 la CRUE decidió no reducir los grados que ya se están estudiando hasta el curso 2017-2018 (Universidad Oberta de Catalunya, 2016). Por lo tanto, de momento, los modelos 4+1 y 3+2 únicamente coexistirán en los grados de nueva creación.

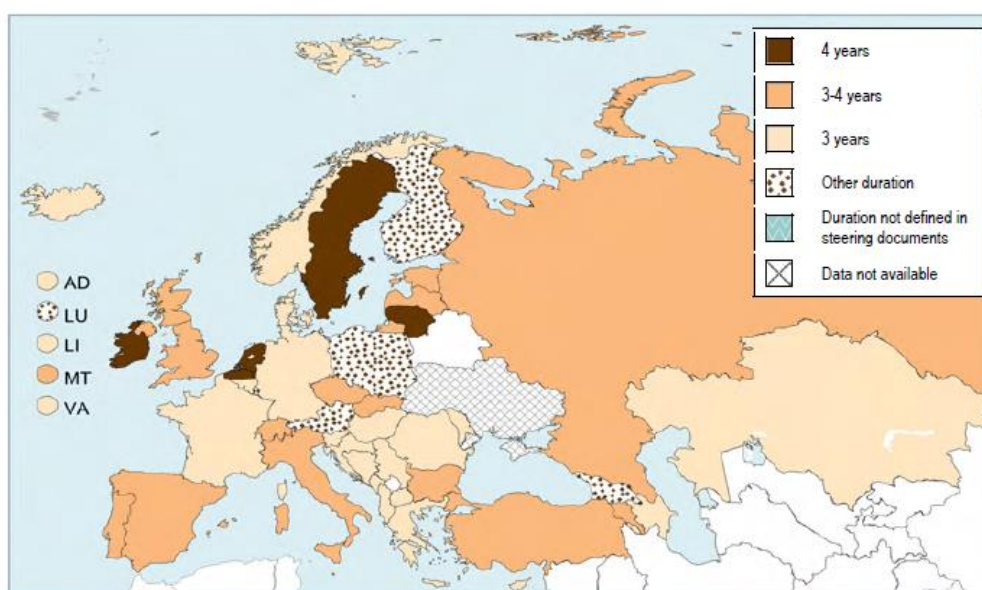
2.3.3. Tercer Ciclo

En la sociedad actual del conocimiento, inmersa en un modelo económico competitivo y globalizado, es fundamental el reconocimiento de la importancia de la investigación y la innovación, lo cual implica la necesidad de existencia de personal altamente cualificado (Auriol, 2007; Auriol, Felix y Schapper, 2010; Santos, 2016) reconociéndose también por ello, la contribución de los doctores para el desarrollo de la *European Research Area* del EEES, sirviendo de nexo entre uno y otro (European University Association, 2005). Por ello, los estudios de doctorado conforman una de las respuestas esenciales para los nuevos desafíos que se plantean, asociados con la misión de dotar a Europa de una expansión exitosa en este nivel educativo. En este sentido, la Educación doctoral se ha convertido en una inversión en el futuro, ya no únicamente de los doctorados, sino de toda la sociedad (Santos, 2016).

Para acceder a este último y más elevado nivel dentro del EEES, es preciso haber cursado un total 300 créditos ECTS entre los estudios de primer y segundo ciclo de forma conjunta (Tiana Ferrer, 2016). En los estudios de doctorado, que son los programas que conforman el tercer ciclo, la proporción de estudiantes varía muy considerablemente entre todos los países que lo conforman. Los porcentajes más elevados de estudiantes de tercer ciclo (7%) los tiene Alemania, en Francia este porcentaje es mucho menor, alcanzando únicamente el 3%, mientras que en España, por otro lado, se registran uno de los porcentajes más bajos (0,60%), aunque este fenómeno en gran medida se debe a que la mayoría de los estudiantes de doctorado forman parte de programas con planes de

estudios que aún no forman parte de Bolonia, sino que son previos (Eurydice, 2015), puesto que también es uno de los países, junto con Francia, en los que se recoge una mayor continuación de estudios por parte del alumnado de máster hacia programas de doctorado. Aunque en el caso de Inglaterra no existen, de momento, estimaciones puesto que casi la mitad de los doctorandos del país cursaron sus estudios previos fuera del Reino Unido, sí que poseen un sistema de estudios doctorales muy desarrollado e innovador.

Figura 9. Duración de los estudios de tercer ciclo a tiempo completo.



Fuente: Eurydice (2015, p. 55) y BFUG questionnaire (2014).

Asimismo, la duración de los estudios de doctorado en Europa a tiempo completo suele oscilar entre los tres y los cuatro años. La figura 9 muestra la duración de este tipo de estudios en el EEES. Los países representados con color marrón oscuro hacen referencia a aquellos en los que los programas de doctorado abarcan una duración de 4 cursos académicos. El color naranja indica que en estos países existe una relativa flexibilidad con respecto a la duración de estos estudios, oscilando entre los tres y los cuatro años. Para los países de color marrón claro se recoge una duración limitada a tres cursos como máximo. El fondo blanco con puntos rojos clasifica a aquellos países cuya duración de estudios de tercer ciclo difiere al resto de opciones presentadas. El color celeste indica los países donde la duración de los estudios de doctorado no se especifica. Y, por último, las aspas sobre fondo blanco representan que no se dispone de información acerca de la duración de los estudios de doctorado en estos países. En la mitad de los países objeto de estudio (Inglaterra y España) la duración de los estudios de tercer ciclo

a tiempo completo oscila entre los tres y los cuatro cursos académicos, mientras que, en Alemania y Francia, se limita a tres.

2.4. Síntesis

En definitiva, el principal rasgo común entre las tradiciones universitarias de los países objeto de estudio es que comparten todos ellos la tendencia existente en la mayoría de los modelos universitarios europeos hacia la búsqueda de la verdad, entre otras cuestiones. De igual modo, la defensa del desarrollo de los atributos clásicos propios del modernismo y en relación con la función académica se sustenta en las misiones primigenias de la universidad. Estas funciones son principalmente:

“[...] la búsqueda de la verdad y la conducción los destinos de la sociedad, apoyada y basada en una tradición y en un patrimonio epistemológico de siglos, que posee la capacidad de vislumbrar el mejor camino de avance actual y futuro para la felicidad y la solidaridad humanas” (García Ruíz, 2012b, p.188).

No obstante, las peculiaridades propias de cada país hacen que, al mismo tiempo, difieran considerablemente. Este hecho, por lo tanto, en consonancia con la existencia en Europa de modelos institucionales y académicos de prácticas epistemológicas tan heterogéneas, requiere la coexistencia de los modos 1 y 2 de producción de conocimiento, más que el paulatino tránsito del Modo 1 hacia el Modo 2, prevaleciendo este último.

Uno de los rasgos distintivos más interesantes para la presente investigación reside en la relación entre docencia e investigación pues, en función de la gestión y el desarrollo de las mismas, la universidad será de naturaleza humboldtiana (Alemania), pre-humboldtiana (Francia y España) o post-humboldtiana (Inglaterra). Adicionalmente, se detalla brevemente la estructura de los estudios superiores vigentes en los países objeto de estudio con anterioridad a las transformaciones derivadas del Proceso de Bolonia.

Por lo que se refiere a la influencia de los fenómenos de la globalización y el postmodernismo sobre las instituciones universitarias europeas, se percibe cierta incertidumbre y cuestionamiento especialmente acerca de la claridad de los propósitos y las funciones de la universidad en la actualidad. Acorde a ello, resulta relevante resaltar el actual debate acerca del enfoque modernista y el enfoque postmodernista con respecto al *ethos* de la universidad. Se infiere, por consiguiente, que la universidad actual se halla

en un periodo de transición, inmersa en un contexto donde reina el devenir y en una situación en la que se ponen en tela de juicio la viabilidad de las funciones tradicionales atribuidas a la universidad. Por ende, la evidencia del impacto de los cambios sociales en el rol que desempeña como institución resulta incuestionable.

Como resultado de lo expuesto en líneas anteriores y de la mutabilidad e incertidumbre que predomina en las universidades emerge la intención de homogeneizar la Educación Superior en la Europa del Conocimiento. Con la Declaración de Bolonia en 1999 se inició el comúnmente denominado Proceso de Bolonia, mediante el cual se creara un Espacio Europeo de Enseñanza Superior con miras a fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos europeos además de contribuir al desarrollo global de Europa. Este hecho ha generado, en consecuencia, ola reformadora educativa sin precedentes en el último siglo. Fruto de este procedimiento tendente a la, aún no del todo alcanzada, homogeneización académica, sí que se ha logrado establecer, al menos, una estructura común en las titulaciones superiores europeas. Así pues, entre las medidas más palpables destaca que las enseñanzas enmarcadas en la Educación Superior pasaron a subdividirse en titulaciones de primer ciclo, segundo ciclo o tercer ciclo cuya carga lectiva se mide en un rango de créditos ECTS. De igual modo, conviene no olvidar que este fenómeno ha tardado aproximadamente década en establecerse siendo todavía hoy un asunto de indiscutible actualidad puesto que aún se halla en pleno proceso de consolidación y perfeccionamiento.

apítulo III

Este tercer capítulo conforma el núcleo de la fase descriptiva de la investigación. En él se recoge todo el análisis del enfoque institucional de los estudios de Pedagogía en los países objeto de estudio seleccionando, a modo de muestra, dos universidades prestigiosas de cada país. La estructura que sigue el capítulo consiste principalmente en el análisis descriptivo de la Ciencia de la Pedagogía en las universidades de los diferentes países. Posteriormente, se presenta una breve descripción de las instituciones objeto de estudio y, por último, se realiza una descripción de las titulaciones pedagógicas existentes en los tres ciclos que constituyen la Educación Superior en Europa.

The third chapter addresses the core of the descriptive phase of the research. The institutional approach of pedagogy degrees in the countries studied is described and analysed here. To provide examples, we have chosen two prestigious universities from each country discussed in the research. We provide a descriptive analysis of pedagogy as a scientific discipline in the universities of such countries. Afterwards, we briefly describe the institutions studied and provide a description of the pedagogical degrees that exist at the moment in the three cycles that constitute higher education in Europe.

ANÁLISIS DEL ENFOQUE INSTITUCIONAL DE LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN UNIVERSIDADES EMBLEMÁTICAS EUROPEAS

El estudio de la institucionalización de la Pedagogía o teoría educativa como un campo de estudio parece haberse producido en muchos países europeos, en una cercana conexión temporal e ideológica en relación con las leyes educativas del momento, distinguiéndose pues (Schriewer, 2009) tres fases sucesivas acerca del paulatino desarrollo de los estudios en materia educativa, tres periodos que “pueden ser coincidentes con periodos cronológicamente variables en los diferentes países” (Archer, 1982, p. 5).

La primera de ellas sería la fase de despegue o punto de partida (*Take-off phase*), es decir, aquella en la que se produce la primera institucionalización en las universidades de una disciplina llamada “Pedagogía”, “Pedagogía filosófica”, “Teoría educativa” o “Estudios de Educación”. Una vez que se ha llevado exitosamente a cabo la tarea de la institucionalización de la disciplina de la Pedagogía o el estudio académico de la Educación vendría la segunda fase en la que tendrían lugar los sucesivos procedimientos de normalización y consolidación de la disciplina para con su respectivo marco académico. Finalmente, en la tercera fase tendría lugar la expansión de la disciplina de la Pedagogía o Estudios de Educación en la mayoría de los países pertenecientes al mundo occidental. Aunque esto se antoja impensable sin tener en cuenta la expansión masiva de los sistemas educativos a niveles secundarios y terciarios en todo el mundo, así como la actual necesidad de dotar de razón al conocimiento educativo, convirtiéndose en un fenómeno que claramente trasciende las fronteras de los países.

3.1. Ciencia de la Pedagogía en la universidad alemana

En el caso de Alemania la Educación empezó a cobrar forma inmediatamente después de finalizar la I Guerra Mundial, mucho antes que en otros países, siendo concebida como “la recién llegada” en la investigación universitaria moderna (Schriewer y Keiner, 1993). Como consecuencia de esto, la primera generación de investigadores en Educación tendió, simplemente, a seguir y, por ende, también a reproducir el patrón que había establecido y que predominaba en el resto de las disciplinas académicas veteranas,

las cuales poseían cierto reconocimiento en las facultades de filosofía. Sin embargo, esto cambió a partir de la segunda década del siglo XX, pues se inició un periodo de consolidación intelectual e institucional tras el cual la Educación quedó como una disciplina autónoma y coherente (Furlong y Whitty, 2017). Asimismo, en las universidades de élite el estudio de la Educación como disciplina distaba entonces y aún hoy de la formación inicial del profesorado (Terhart, 2014). No obstante, la teoría educativa tradicional alemana no ha tenido demasiada influencia directa en el ámbito de la práctica, sino más bien en el moral y filosófico (Furlong y Whitty, 2017).

Alemania es un país cuyo influjo educativo ha sido excepcional a lo largo de la historia, haciéndose especialmente notar en la Educación Superior, pues el prestigio de sus universidades sigue actualmente en alza (García Garrido, 2013). Las universidades en Alemania tenían, tradicionalmente, el rol de ser las instituciones de formación de los funcionarios públicos (Münch, 2013) y el modelo de Universidad iniciado y promovido por Wilhelm von Humboldt ha permanecido prácticamente inmutable a lo largo de la historia (Villa Pacheco, 2005) hasta el surgimiento de los nuevos planes de estudio derivados del Proceso de Bolonia, donde las titulaciones de *Diplom* y *Magister* fueron reemplazadas por las de *Bachelor* y *Master*. Los estudios de Pedagogía conforman un itinerario clásico en Alemania, dotados de una destacable carga filosófica y sociológica que se desarrollan en muchas universidades bajo una metodología y unos contenidos tradicionalmente caracterizados por ceñirse a aspectos teóricos y donde las prácticas resultan prácticamente escasas. La mayoría de las titulaciones suelen tener, habitualmente, denominaciones específicas referidas a la Pedagogía con planteamientos referidos genéricamente a las Ciencias de la Educación, la pedagogía asistencial, la pedagogía laboral o cultural (Senent Sánchez, 2005).

A inicios de la década de los 70 tuvo lugar una fuerte expansión del sector de la Educación Superior en Alemania (Hartwig, 2004) donde, además, también se discutió acerca de la Pedagogía académica, poniéndose en tela de juicio los fundamentos teóricos y científicos sobre los que se asentaba, puesto que no estaba entonces considerada como una gran disciplina.

En las universidades alemanas la primera institucionalización de la Pedagogía como ámbito específico de estudios académicos emergió durante la segunda y la tercera década del siglo XIX (Schriewer, 2017). Lo que se pretendía era la institucionalización de la teoría educativa como un espacio de reflexión sobre el sistema educativo existente, pero las deliberaciones y decisiones que resultaron, finalmente, cruciales para el establecimiento permanente de la Pedagogía como disciplina tuvieron lugar a finales de la I Guerra Mundial. El proceso de toma de decisiones culminó en la *Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten* en marzo de 1917, lo cual supuso sin lugar a dudas convertirse en un elemento central en el desarrollo.

Posteriormente, la disciplina pasó por un periodo de consolidación que fue perceptible en la creación de revistas profesionales y el impacto que los pedagogos pudieron ganar en los debates de política educativa y en el discurso público en general. No obstante, la caída de la República de Weimar implicó también el fin de este proceso de consolidación de la nueva disciplina pedagógica. El periodo del nazismo (1933-1945) supuso un fuerte y repentino periodo de estancamiento para con el desarrollo de la disciplina de la Pedagogía, tanto en términos de su composición social como en relación con sus orientaciones teóricas. Una vez finalizado este periodo, entre los 10 o 15 primeros años de la República Federal, la política educativa se caracterizaba por la recuperación de las instituciones y tradiciones vigentes en la República de Weimar, incluyéndose por supuesto los estudios en Pedagogía. Con el paso del tiempo se crearon revistas científicas vinculadas a la ciencia de la Pedagogía como la *Zeitschrift für Pädagogik* en 1955, que es hoy en día una de las más influyentes, y en 1964 la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* como primera sociedad académica pedagógica.

Todo ello dio lugar a que durante las décadas de los 60 y los 70 la disciplina de la Pedagogía sufriera una inmensa expansión sin precedentes, y hasta 1980 se fue extendiendo su integración en cada vez más universidades y fueron creándose paulatinamente departamentos especializados en los diferentes estudios sobre el ámbito educativo (Schriewer, 2017). Algunos de los desarrollos que se produjeron fueron la expansión general de la Educación Secundaria y, posteriormente, la Educación Superior aumentó de forma masiva la necesidad de la formación del profesorado en todos los niveles del sistema educativo alemán; la reforma de todo el sistema educativo, especialmente las *Gesamtschule*; el surgimiento de sub-disciplinas, como economía de la

educación, que sugirieron fuertemente establecer formas más racionalizadas de planificación educativa, reforzando así el énfasis en la planificación que adoptó el gobierno federal; y, finalmente, el establecimiento del *Institut für Bildungsforschung* en 1963, el cual integraba diferentes disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales. Esta institución, que a partir de mediados de la década de los 90 comenzó a jugar un papel fundamental en la conceptualización de la parte concerniente a Alemania en los estudios internacionales de logros académicos a gran escala, tomó un rumbo diferente convirtiéndose en una institución ubicada bajo la hegemonía intelectual de la psicología.

Mientras tanto en la República Democrática Alemania (RDA) ya desde 1947 se academizan los estudios de formación del profesorado, sin que sus cuestiones teóricas y científicas se relacionen con la disciplina de la Pedagogía. Esto se realizaba en las *Pädagogische Akademien*, que estaban dedicadas a la formación del profesorado en un nivel no universitario. Estas fueron reestablecidas según el modelo vigente durante la República de Weimar una vez finalizada la II Guerra Mundial en 1945 y ascendieron a un nivel universitario en prácticamente todos los *Länder* a partir de 1962, pasando a denominarse *Pädagogische Hochschulen*. En un largo y paulatino proceso de transformación comprendido entre la década de los 60 y la de los 80, la mayoría de estas instituciones fueron integradas en universidades, dando lugar a la creación de grandes departamentos de estudios en educación.

Aunque la reforma educativa de los años 60 derivó (Oelkers, 2014) en una fuerte ola expansiva relacionada con la inquietud por dotar de un carácter científico a la formación del profesorado, tanto por parte de la sociedad civil, como de los *Länder*, la Pedagogía universitaria o *Universitätspädagogik*, era antes concebida como una competencia complementaria para los estudiantes aspirantes a docentes en la Educación Secundaria (*Gymnasiallehre*) y a partir de este momento, se establece como disciplina con su propio objeto de estudio, no únicamente para la formación de personal docente, sino también de otras titulaciones de *Diplom*. A lo largo de toda la década de los sesenta, las nuevas titulaciones de índole educativa que se introdujeron en las universidades ya diferían completamente de las tradicionales clases magistrales dirigidas a la formación del profesorado de secundaria. No obstante, el paso más influyente para la continuidad del desarrollo de los estudios universitarios pedagógicos fue el surgimiento de una titulación más orientada a la práctica, el *Diplom*, mediante el cual se cualificaba a los

estudiantes para desempeñar profesiones relacionadas con la educación fuera de las escuelas (Schriewer, 2017). Asimismo, ya hay algunos estudios que tratan los cambios tanto estructurales como de organización de las instituciones de enseñanza superior en Alemania (Heinze y Krücken, 2012; Wilkesmann y Schmid, 2012), pero no hay demasiados que se aventuren en el estudio de las propias disciplinas en los mismos ni en sus contenidos (Grunert y Ludwig, 2016).

Por ello, en relación con este desarrollo (Oelkers, 2014) termina por surgir el debate teórico-científico al que ya previamente se ha hecho alusión. Debate que ya no se relacionaba tanto con la praxis de la acción investigadora, sino con la legitimidad de la Pedagogía como disciplina en sí o con su desarrollo como Ciencias de la Educación (Brezinka, 1971). Asimismo, se entendió como Pedagogía (*Pädagogik*) aquella disciplina normativa con una clara orientación hacia una parte filosófica e histórica, mientras que Ciencias de la Educación (*Erziehungswissenschaften*) era concebida como una disciplina de carácter más empírico y neutral. No obstante, las Ciencias de la Educación no eran en sí un correctivo (Tenorth, 2014), porque aún no se había unificado como disciplina, sino que vivió como *Universitätspädagogik*, comprometida con la tradición y meramente orientada a la formación del profesorado, hasta que en el año 1964 fueron ambas finalmente dicotomizadas por la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.* (DGfE).

En la actualidad, las titulaciones enmarcadas en esta disciplina en Alemania poseen multiplicidad de denominaciones (Grunert y Ludwig, 2012) tanto en el primer como en el segundo ciclo de estudios superiores, es decir, *Bachelor* y *Master*. En la figura 10 se muestran los porcentajes del uso de cada una de las denominaciones empleadas (*Erziehungswissenschaft*⁶, *Pädagogik*⁷, *Bildungswissenschaft*⁸, *Erziehungs- und Bildungswissenschaft*⁹, *Pädagogik/Bildungswissenschaft*¹⁰, *Erziehungswissenschaft/*

⁶ En español: Ciencias de la Educación.

⁷ En español: Pedagogía.

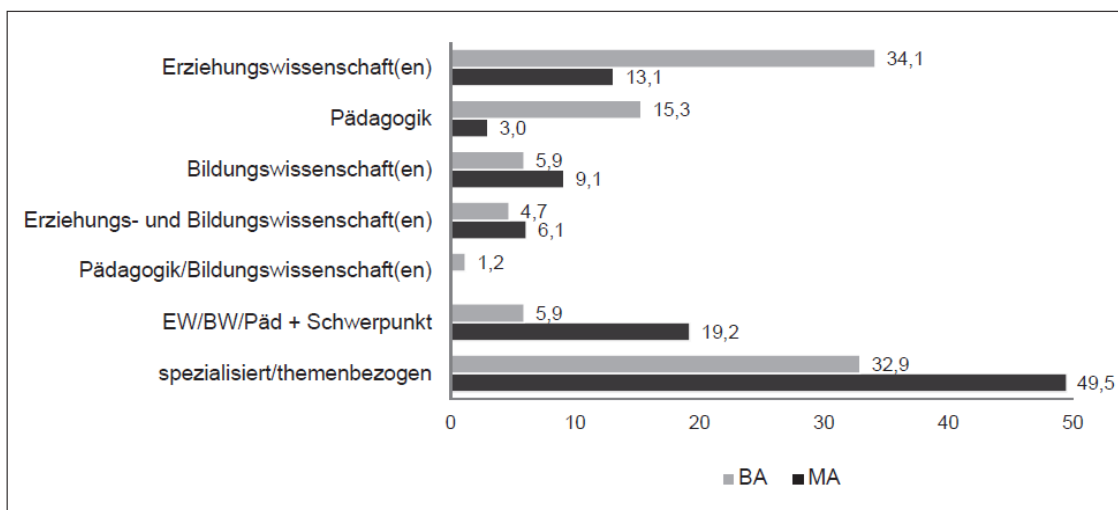
⁸ En español: Ciencias de la Formación.

⁹ En español: Ciencias de la Educación y la Formación.

¹⁰ En español: Pedagogía/Ciencias de la Formación.

*Bildungswissenschaft/Pädagogik + Schwerpunkt*¹¹, *spezialisiert/themenbezogen*¹²) en función de si pertenecen a titulaciones de *Bachelor* (color gris) y de *Master* (color negro).

Figura 10. Porcentajes de denominaciones titulaciones pedagógicas universitarias en Alemania (Bachelor y Master).



Fuente: Grunert y Ludwig (2016, p. 895). Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess.

En el primer ciclo o *Bachelor*, las denominaciones más empleadas son en primer lugar *Erziehungswissenschaft*, con un 34,1%, seguida de los 32,9% de titulaciones que, aún pertenecientes a la disciplina objeto de estudio, su denominación es más especializada. En tercer lugar, se ubicaría *Pädagogik*, con un 15,3% y el 5,9% de las titulaciones se hallan bajo la denominación de *Bildungswissenschaft* y *Erziehungswissenschaft/ Bildungswissenschaft/Pädagogik + Schwerpunkt*. Las titulaciones minoritarias son aquellas tituladas *Erziehungs- und Bildungswissenschaft* y *Pädagogik/ Bildungswissenschaft*.

Los planes de estudios de segundo ciclo o *Master* cuya denominación está más especializada o enfocada en un tema concreto (*spezialisiert/themenbezogen* y *Erziehungswissenschaft/ Bildungswissenschaft/Pädagogik + Schwerpunkt*) son la gran mayoría, alcanzándose un porcentaje de 49,5% y 19,2% en cada caso. Seguidamente estarían las titulaciones de *Erziehungswissenschaft* (13,1%), *Bildungswissenschaft*

¹¹ En español: Ciencias de la Educación/Ciencias de la Formación/Pedagogía + Especialidad.

¹² En español: Especialización/temática.

(9,1%), *Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (6,1%) y, únicamente el 3% se correspondería con el nombre de *Pädagogik*.

3.1.1. Universidades alemanas objeto de estudio

Las instituciones de enseñanza superior, inevitablemente vinculadas a la investigación, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo regional y local, juegan un papel central para con la sociedad moderna del conocimiento en relación con la identificación de necesidades políticas, sociales, económicas, culturales y del entorno, así como también dar respuesta a las mismas (Hartwig, 2004).

Las Universidades, como unidades académicas pertenecientes a la global denominación de *Hochschule* (Escuela Superior) en Alemania, son instituciones sobre las cuales recae la filosofía de la responsabilidad en relación con la transferencia de conocimientos, así como con el cuidado y el desarrollo de la ciencia y el arte mediante la investigación, la docencia, los estudios universitarios y la formación continua en un estado de derecho libre, democrático y social, donde se proporcionan habilidades profesionales que fomentan la aplicación de conocimientos y métodos científicos. Entre sus funciones, recogidas en la legislación nacional de instituciones superiores denominada *Hochschulrahmengesetz* y publicada en 1999 por el *Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz* junto con *Das Juristische Informationssystem für die Bundesrepublik Deutschland (Juris GmbH)* y modificada por última vez en mayo de 2017, asimismo, se contempla el dotar a los estudiantes de los conocimientos pertinentes y se le otorga importancia a la promoción social de los estudiantes, especialmente a aquellos que ya tienen hijos y, cada vez más al trabajo internacional y cooperativo en colaboración con instituciones superiores universitarias procedentes de otros países. Actualmente, en el ámbito universitario alemán, resulta incuestionable la obviedad en tratar de perpetuar la igualdad de derechos para los hombres y las mujeres, así como la libertad artística, científica, investigadora y de cátedra.

En la actualidad, son muchos los agentes implicados en las políticas directivas y de implantación en la Educación Superior en Alemania, tanto a nivel central como regional. Fundada en 1948 *Kultusministerkonferenz* (KMK, 2017) es el nombre de la federación y cuerpo de coordinación de los ministerios de los *Länder* cuya responsabilidad recae sobre la Educación, la Educación Superior, la investigación y los

asuntos culturales, basada en el acuerdo de los *Länder*. El foro donde se discuten todas las cuestiones relativas a la educación e investigación de interés común para el gobierno (*Bund*) y el resto de *Länder*, fundado en 1970 (BLK, 2017), se denomina *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. En 1957 se creó (Wissenschaftsrat, 2014) el principal órgano consultivo de políticas que reúne tanto a científicos como a representantes de la vida pública, del *Bund* y de los *Länder*, denominado *Wissenschaftsrat*, cuya función reside en la elaboración de recomendaciones para con el desarrollo de las instituciones de Educación Superior y el sector investigador, así como en la construcción de nuevas universidades. Finalmente, en 1949 tiene lugar la creación de la *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK, 2017) que es la asociación alemana de universidades y *Fachhochschulen* reconocidas a nivel estatal, cuya labor es representar los intereses de las mismas. Asimismo, debido a la descentralización del país, las políticas de Educación Superior corren a cargo de cada uno de los 16 *Länder* alemanes, lo cual quiere decir que, además de la legislación general mencionada en líneas anteriores, cada *Land* es responsable y proporciona una política propia a las universidades que lo integran (Capano y Regini, 2014).

Aunque son muchas las instituciones universitarias prestigiosas y de renombre en Alemania, debido a la amplitud del estudio se han seleccionado únicamente dos de ellas: la *FernUniversität in Hagen*, perteneciente al *Land* de Renania del Norte y Westfalia, por ser la primera y la única universidad a distancia pública de Alemania y la *Humboldt-Universität zu Berlin*, ubicada en el *Land* de Berlín, por ser aquella de modalidad presencial que, tradicionalmente y a lo largo de la historia, su relevancia ha sido tal que ha servido como el modelo tradicional universitario a seguir en toda Alemania e incluso en gran parte del extranjero.

FernUniversität in Hagen.

Según legalmente queda establecido en *Gesetzes über die Errichtung einer Fernuniversität in Nordrhein-Westfalen – FUEG – vom 26. November 1974*, el 1 de diciembre del año 1974 tiene lugar la fundación de una universidad integrada (*Gesamthochschule*) de modalidad a distancia cuya sede se ubica en la ciudad de Hagen en el *Land* de Renania del Norte y Westfalia. Siendo diez meses después, el 1 de octubre de 1975, cuando la universidad, por vez primera, abre sus puertas al público albergando a un total de 1330 estudiantes. La *FernUniversität in Hagen* contó entonces con el

beneficio del comúnmente denominado ‘don de la oportunidad’, puesto que surgió en pleno momento de auge y demanda de nuevas metodologías didácticas, donde además se hacía eco de la necesidad imperiosa de reformar los estudios universitarios, etc. Especialmente, desde 1967, las organizaciones de estudiantes exigían también la integración de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, una participación más fuerte y activa por parte de los estudiantes y la posible introducción de los estudios a distancia. Con todo ello se aguza su perfil como universidad que ha terminado desempeñando desde entonces un rol líder en la digitalización de la Enseñanza Superior en Alemania. Hoy en día la enseñanza tiene lugar mediante procedimientos multimedia, aunque los textos escritos siguen todavía prevaleciendo (García Garrido, 2013).

Bajo el mandato del Prof. Dr.-Ing. Helmut Hoyer, quien ha ocupado el cargo de rector de la *FernUniversität in Hagen* desde el año 1997 hasta 2016 que lo sustituyó la Prof. Dra. Ada Pellert, se experimentó uno de los proyectos que mayor alcance han tenido hasta la fecha en el país. El objetivo del mismo residía en apoyar el aprendizaje orientado a cubrir las demandas de aprendizaje individualizado y, sin embargo, adecuadamente supervisado con una flexibilidad hasta el momento sin precedentes y, por lo tanto, desconocida (Fern-Universität, 2017). La primera prioridad de la universidad partía pues de ofrecer siempre un servicio bueno con una adecuada calidad didáctica además de la necesaria estabilidad técnica, puesto que el número de asistencia *online* a través de la red era ya alto desde el principio. Es posible, por lo tanto, afirmar que la *FernUniversität in Hagen* es considerada como el “centro *online* de Educación Superior líder en Alemania” (Rau, 2000).

Con la consolidación de la introducción y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la *FernUniversität* ha aceptado los desafíos de las políticas de la Educación Superior, que también se les han ido presentando desde contextos externos. En este tiempo el funcionamiento de los estudios asistidos en línea mediante la red ha vuelto a entrar en un nuevo nivel de desarrollo en el que el uso de los ordenadores portátiles, las *tablets* y los *smartphones* ya superan con creces al ordenador fijo de sobremesa, pues no únicamente las mejoras técnicas y didácticas van a resultar influyentes en el desarrollo del sistema de estudios. Como mínimo son igual de importantes los reconocimientos legales enfocados a las nuevas formas de aprendizaje

como el *Open Educational Resources* (OER) y los modelos de aprendizaje formal y no formal, para lo cual es preciso siempre mantener y contar con ciertos estándares de calidad (FernUniversität, 2015).

Esta universidad es única, puesto que no existe otra universidad pública y estatal en la que se siga una modalidad a distancia en los países de habla alemana o germanófonos, siendo además la mayor institución de enseñanza superior de toda Alemania, albergando en la actualidad a nada menos que 73.590 estudiantes (FernUniversität in Hagen, 2017) no solo alemanes, sino también extranjeros. Cuenta con únicamente cuatro facultades en las que se ofertan más de 10 titulaciones de primer ciclo o *Bachelor*, 15 estudios de segundo ciclo o *Master*, 18 cursos de formación continua (*Weiterbildung*), y otros tipos de cursos de modalidad a distancia pertenecientes a los campos de las ciencias sociales y culturales, ciencias económicas, matemáticas e informática y derecho. Adicionalmente, se contempla la posibilidad de realizar la *Promotion*, es decir, estudios de doctorado o tercer ciclo y la *Habilitation*, que no es más que una titulación consistente en la obtención de una capacitación para acceder a una cátedra de universidad.

Humboldt-Universität zu Berlin.

Tras su fundación en el año 1809, la visión de establecer un nuevo modelo universitario, el de Wilhelm von Humboldt, se hizo realidad un año más tarde en 1810 (Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1976). Él fue el primero en introducir la unidad de investigación y la docencia con el propósito de elevar el ideal investigador sin restricciones, a fin de aportar una educación comprensiva para sus estudiantes. Con ello se inició en Alemania una nueva era en la institución universitaria y de investigación académica (Humboldt-Universität, 2017). Estas ideas calaron de tal forma que se fueron extendiendo no únicamente por el resto de las universidades alemanas, sino incluso alrededor de todo el mundo sirviendo de inspiración y modelo para la creación de otras universidades de carácter similar.

A inicios del siglo XX ya se hallaba la universidad berlinesa en la cumbre de las universidades alemanas, pues ninguna otra tenía una reputación ni un rendimiento equiparable (Thom y Weining, 2010). Ha sido únicamente durante el periodo del nacional socialismo alemán entre los años 1933 y 1945 cuando la universidad atravesó el momento

más reprensible en toda su historia. En 1949 pasó de la denominación *Friedrich-Wilhelms-Universität* a *Humboldt-Universität*, debido a la incuestionable influencia que sobre la misma tuvieron los hermanos Wilhelm y Alexander von Humboldt y, hasta la reunificación alemana en 1990 tras la caída del muro de Berlín, la universidad también sufrió y reflejó a su vez la ideología comunista que hasta el momento estuvo vigente en una parte de la ciudad. A partir de entonces, la universidad aprovechó la oportunidad de mejorar sus componentes internacionales en las áreas relacionadas con la docencia y con la investigación para, así, también promover y aumentar la movilidad de sus estudiantes. Recientemente, en el año 2012 la *Humboldt-Universität zu Berlin* fue seleccionada como “Universidad de Excelencia” (DFG, 2013) en la primera fase de *Excellence Initiative*, bajo la responsabilidad de la *Deutsche Forschungsgesellschaft* (DFG). Radicando la finalidad última de este proyecto nada menos que en la promoción de las investigaciones de alto nivel para, de esta forma, mejorar la calidad de las universidades e instituciones investigadoras alemanas.

También la *Humboldt-Universität zu Berlin* como institución se fundamenta sobre un total de 14 objetivos y principios propios (Humboldt-Universität, 2017) en los que, aunque no se vaya a profundizar en exceso, es menester, al menos, hacer mención de ellos. En primer lugar, las humanidades y las ciencias constituyeron los pilares sobre los que se fundó y erigió la universidad, bajo la convicción de que la búsqueda del conocimiento involucra a todas las facultades humanas y, por consiguiente, contribuye en gran medida a la humanización de la sociedad; en segundo lugar, el impulso de la renovación continua y el esfuerzo por alcanzar la excelencia académica; la responsabilidad social y la presencia cultural son elementos de notable importancia, pues desde 1990 la institución se mantiene distante de la presión política y social, aunque también tiene relación con su propia tradición puesto que, durante el transcurso de la historia, hubo momentos en los que los derechos humanos llegaron incluso a ser ignorados, prevaleciendo otros objetivos, como los investigadores; adicionalmente el ideal de la convergencia entre docencia e investigación propio del modelo humboldtiano se ha extendido por múltiples universidades en todo el mundo; las obligaciones éticas cobran, por otra parte, un aspecto de considerable importancia puesto que no únicamente se persigue la excelencia, sino también la educación de la persona como individuo, combinando la confiabilidad, la eficiencia, la iniciativa y la inquietud científica; la innovación docente y en la estructura de los cursos o el *curriculum*; tomar la investigación

como la pieza angular de la universidad, propiciando la interdisciplinariedad; la consiguiente promoción de investigadores nóveles; otro de los principios radica en garantizar la igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres; por otro lado, es destacable también la necesidad de obtención de recursos, la financiación y la creación de una red común donde también tenga cabida la presencia de antiguos alumnos; la administración universitaria, combinando su propia autonomía con la participación y la responsabilidad individual; otras de las metas a las que cada vez se le está otorgando más importancia sería la internacionalidad, estableciéndose relaciones y convenios con universidades y centros de Enseñanza Superior procedentes de otros países, no solo europeos, sino de todo el mundo; lo cual lleva a la inevitable construcción de una universidad de naturaleza cosmopolita; finalmente, se persigue también la idea de convertir Berlín en una ciudad capital del conocimiento ubicada en pleno corazón de Europa.

En la actualidad, la *Humboldt-Universität zu Berlin* cuenta con más de 32.000 estudiantes, y su oferta académica (Humboldt-Universität, 2017) recoge con un total de 189 estudios, de los cuales 57 son titulaciones de primer ciclo (*Bachelor*), 77 programas de *Master* o segundo ciclo, 36 de magisterio, 16 títulos de formación continua, un único título en vías de extinción perteneciente a las antiguas titulaciones de *Diplom*, dos estudios reglados con un examen estatal o eclesiásticos y los estudios de doctorado pertenecientes al tercer ciclo (*Promotion*).

3.1.2. Titulaciones de *Bachelor*

Las titulaciones de *Bachelor* en Alemania son planes de estudios muy jóvenes aún, puesto que son fruto del Proceso de Bolonia. Tras realizar un meticuloso análisis acerca de las titulaciones de primer ciclo o *Bachelor* que se ofertan en las dos universidades alemanas objeto de estudio, directamente relacionadas con la Pedagogía tal y como es entendida en la presente Tesis Doctoral, se han encontrado únicamente dos titulaciones, el *Bachelor Bildungswissenschaften* en la *FernUniversität in Hagen* y el *Bachelor Erziehungswissenschaften* en la *Humboldt-Universität zu Berlin*, las cuales se detallan a continuación.

Bachelor Bildungswissenschaften

Esta titulación de primer ciclo perteneciente a la *FernUniversität in Hagen* está vinculada a la facultad de ciencias culturales y sociales (*Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften*). El presente plan de estudios parte del objetivo general de lograr que los estudiantes se conviertan en profesionales expertos en procesos formativos y de aprendizaje mediante, por un lado, la adquisición de competencias profesionales enfocadas a la planificación, la organización, la puesta en marcha y la evaluación de tareas en instituciones de trabajo, de formación, de asesoramiento en instituciones de gestión e investigación similares; y, por otro lado, mediante el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica profesional, incrementándose la habilidad comunicativa, reflexionando sobre los cambios en las formas y los contenidos de la comunicación a través del uso y la aplicación de las TIC y las consecuencias resultantes para los procesos formativos y de aprendizaje (*Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2017*).

Asimismo, las tareas esenciales asociadas a la modernización de *Bildungswissenschaft* o Ciencias de la Formación, han de girar en torno al análisis de los propios procedimientos y a la facilitación de enfoques para la organización de sus procesos formativos. En la actualidad con las condiciones sociales tan cambiantes en multiplicidad de ámbitos, se hace indispensable la adquisición de nuevas competencias que apunten a la investigación, a la presentación y a la evaluación de los procesos de formación en una sociedad mediática. En esta línea, los objetivos propios de la titulación (*Hillebrandt y Pellert, 2017*) se han elaborado en pro de:

- ♣ Adquirir conocimientos acerca del razonamiento y la orientación en los procesos formativos y de aprendizaje.
- ♣ Alcanzar competencias profesionales que capaciten al estudiante para la planificación, la organización, el seguimiento y la evaluación de tareas en diversas instituciones de trabajo educativo.
- ♣ Incrementar las capacidades de comunicación teniendo en consideración las TIC.
- ♣ Dotar de cualificación para el uso de las TIC en la práctica profesional.
- ♣ Reflexionar acerca de los cambios en las formas de comunicación y contenido mediante la inclusión de las TIC y sus consecuencias resultantes para con los procesos formativos y de aprendizaje.

El acceso a esta titulación lo posibilita el *Allgemeine Hochschulreife* o certificado de madurez general, que se obtiene mediante la realización de un examen específico de acceso a la universidad (*Abitur*) y tiene lugar una vez finalizados los estudios de Educación Secundaria o *Gymnasium* (García Garrido, 2013). Asimismo, para aquellas personas que no hayan realizado el *Abitur*, existe la posibilidad de acceder cursando un año de prueba de dicha titulación (*Probstudium*), realizando un examen de acceso (*Zugangsprüfung*) o también mediante el reconocimiento de competencias profesionales (FernUniversität, 2017).

El *Bachelor Bildungswissenschaften* tiene una duración total de seis semestres, o sea, tres cursos académicos si se realiza a tiempo completo y el doble (12 semestres o 6 cursos) si se hace a tiempo parcial, siendo su carga lectiva total ascendente a 180 ECTS, lo cual equivale aproximadamente a unas 5400 horas de trabajo por parte del estudiante (FernUniversität, 2017). El plan de estudios se estructura en tres etapas denominadas *Studienphase* y el trabajo final (*Bachelorarbeit*). Durante las dos primeras se abordan los contenidos centrales y obligatorios (*Kernstudium I y II*) y en la tercera ya es posible seleccionar los módulos optativos (*Wahlpflicht*) y las prácticas (*Praktikum*). La carga lectiva de cada uno de los módulos a cursar, incluido el *Bachelorarbeit* y el *Praktikum*, asciende a 15 créditos ECTS, siendo idéntica para todos.

La primera *Studienphase*, está compuesta por un total de cuatro módulos de carácter obligatorio (Introducción a las ciencias de la formación; Formación y sociedad; Formación, trabajo y profesión; Investigación educativa empírica – Métodos cuantitativos¹³) puesto que en ellos se trabajan los contenidos básicos y esenciales que servirán de base para todo el conocimiento que vendrá a posteriori.

El primer módulo, introductorio a las ciencias de la formación, está compuesto a su vez por tres cursos: Formación, educación y socialización; Acceso a teorías científicas

¹³ En alemán: *Einführung in die Bildungswissenschaft, Bildung und Gesellschaft, Bildung, Arbeit und Beruf, Empirische Bildungsforschung – Quantitative Methoden.*

de las ciencias de la formación; Desarrollo y comunicación como conceptos básicos de las ciencias formativas¹⁴.

Formación y sociedad es el título que da nombre al segundo módulo, en el que se abordan contenidos relativos a los procesos de socialización durante las etapas vitales de la infancia, la adolescencia y la edad adulta. Este módulo únicamente alberga un curso que es necesario realizar, homónimo al propio módulo.

El tercer módulo (Formación, trabajo y profesión) aborda la profesión diferenciándola de la formación profesional y del trabajo remunerado, atendiendo a su influencia en la clasificación del sistema educativo, así como en las condiciones de funcionamiento y en las oportunidades del mercado laboral. Los cursos que componen este módulo son dos, el primero de idéntica denominación al módulo y el segundo se titula Tendencias de cambio entre la formación, el trabajo y la profesión¹⁵.

La Investigación formativa empírica de naturaleza cuantitativa conforma el eje central del último módulo de la primera *Studienphase*, en el cual se aborda, mediante tres cursos obligatorios Estadística, Análisis de datos, Introducción al SPSS e Investigación social empírica¹⁶. Adicionalmente, también es posible cursar otro de carácter optativo, mediante el cual se dota al estudiante de conocimientos donde se profundiza más acerca de la licencia del paquete estadístico SPSS.

La segunda *Studienphase*, alberga otros tres módulos de contenido obligatorio (Investigación educativa empírica – Métodos cualitativos, Didáctica general y de los medios de comunicación, Estructura social y desigualdad social en la sociedad moderna¹⁷) y un cuarto módulo sobre psicología en el que es posible elegir entre dos

¹⁴ En alemán: *Bildung – Erziehung – Sozialisation, Wissenschaftstheoretische Zugänge zur Bildungswissenschaft, Entwicklung und Kommunikation als Grundbegriffe der Bildungswissenschaft.*

¹⁵ En alemán: *Bildung, Arbeit und Beruf, Veränderungstendenzen zwischen Bildung, Arbeit und Beruf.*

¹⁶ En alemán: *Beschreibende und schließende Statistik, Einführung in SPSS, Empirische Sozialforschung, Modul 1D: Reader*

¹⁷ En alemán: *Empirische Bildungsforschung – Qualitative Methoden, Allgemeine Didaktik und Mediendidaktik, Sozialstruktur und soziale Ungleichheit moderner Gesellschaften.*

variantes (Psicología social o Psicología del desarrollo¹⁸) con el que se completan los conocimientos fundamentales de la rama de conocimiento iniciados en la fase previa.

Los Métodos cualitativos constituyen el primer módulo de la segunda *Studienphase*, siendo cuatro los cursos que se hallan integrados en el mismo: Teoría formativa como teoría científica, investigación social cualitativa, fundamentos de la teoría científica, y trabajo científico en la red¹⁹.

En el módulo siguiente, los estudiantes aprenderán planteamientos didácticos basados en las TIC procedentes de perspectivas teóricas y empíricas, que le ayudarán a obtener una visión global de la estructura del ambiente de aprendizaje basado en las TIC. Los contenidos que integran el presente módulo se abordan mediante la adecuada realización de seis cursos (Transición de la didáctica general a la didáctica de las TIC, Teorías y modelos didácticos, Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje, Diseño institucional y TIC, Escenarios didácticos de aprendizaje TIC, Didáctica y técnica – Aspectos técnicos de la didáctica de las TIC²⁰).

A continuación, se abordan los contenidos del módulo en el que el estudiante puede decantarse entre la Psicología social o la Psicología del desarrollo. En el primero de ellos hay cuatro cursos, los dos primeros son introductorios a la psicología social y los otros dos acerca de teorías de la psicología social²¹. En cuanto a la variante relativa a la Psicología del desarrollo, es preciso realizar con éxito los otros cuatro cursos que componen este módulo, de los cuales dos de ellos se relacionan con los aspectos

¹⁸ En alemán: *Psychologisches Wahlpflichtmodul: Sozialpsychologie oder Entwicklungspsychologie*.

¹⁹ En alemán: *Bildungstheorie als Wissenschaftstheorie, Qualitative Sozialforschung, Wissenschaftstheoretische Grundlagen, Wissenschaftliches Arbeiten mit dem Netz*.

²⁰ En alemán: *Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zur Mediendidaktik, Didaktische Theorien und Modelle, Grundlagen des Lehrens und Lernens, Instructional Design und Medien, (Medien-)didaktische Lernszenarien, Didaktik und Technik – technikkritische Aspekte der Mediendidaktik*.

²¹ En alemán: *Einführung in die Sozialpsychologie I, Einführung in die Sozialpsychologie II, Theorien der Sozialpsychologie I (online), Theorien der Sozialpsychologie II (online)*.

principalmente introductorios a la Psicología del desarrollo y otros dos de Profundización en la disciplina²².

Bajo la denominación de Estructura social y desigualdad social en la sociedad moderna se halla otro de los módulos que componen la segunda *Studienphase*, dentro del cual se aborda dicha temática mediante la realización de un total de cuatro cursos: Desigualdad social - una visión general sobre antiguos y nuevos enfoques, Desigualdad social y diagnósticos actuales, Introducción en el análisis de la estructura social, Fenómenos y debates del desarrollo social²³.

En la tercera *Studienphase* el único módulo idéntico para todos es el de Práctica en la didáctica de los medios de comunicación²⁴ (con *Praktikum*), puesto que ya se va afinando y especializando el perfil profesional del estudiante cursando los otros dos bloques optativos que componen esta fase. En el primer bloque se ofertan cinco módulos entre los cuales únicamente es necesario cursar uno de ellos y, de igual manera se procederá con el otro bloque optativo. Los módulos optativos para ambos bloques son: Formación en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Heterogeneidad y escuela, Aprendizaje empresarial y desarrollo de competencias profesionales, Construcción social de la diferencia, Investigación en la infancia y la adolescencia²⁵ (FernUniversität, 2017). La única diferencia es que en el primer bloque se abordan aspectos generales mientras que en el segundo se profundiza más en la especialidad elegida por el discente.

²² En alemán: *Entwicklungspsychologie: Grundlagen I, Entwicklungspsychologie: Grundlagen II, Entwicklungspsychologie: Vertiefung I, Entwicklungspsychologie: Vertiefung II.*

²³ En alemán: *Soziale Ungleichheit. Ein Überblick über ältere und neuere Ansätze, Soziale Ungleichheit und Gegenwartsdiagnosen, Einführung in die Sozialstrukturanalyse, Phänomene und Debatten gesellschaftlicher Entwicklung.*

²⁴ En alemán: *Praxis der Mediendidaktik.*

²⁵ En alemán: *Mediale Bildung und Medienkommunikation; Heterogenität und Schule; Betriebliches Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung; Soziale Konstruktion von Differenz; Kindheits- und Jugendforschung.*

La Formación y la comunicación mediática da título al primero de los módulos de esta etapa, en el cual se trabaja a lo largo de seis cursos (El uso y las competencias de las TIC para el desempeño de tareas de índole pedagógicas, La comunicación en el *E-Learning*, Comunicación y TIC, Teoría y práctica de las TIC, Desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento con *software* social, y comunicación y participación en las redes sociales²⁶) que el estudiante deberá cursar con éxito si desea obtener las competencias pertinentes.

El módulo en el que se engloban las prácticas (*Praktikumsmodul*) posee un objetivo sistematizado, fundamentado y claramente orientado a las formas de proceder en relación con la elaboración, la planificación y el cambio de medidas profesionales en la formación laboral. Los cursos que se integran en este módulo giran en torno a la Educación Superior como forma de aprendizaje a lo largo de la vida y de la formación profesional, La creación y la planificación de escenarios de aprendizaje colaborativos e integrados, La planificación y la gestión de proyectos TIC, La evaluación y la seguridad de la calidad²⁷.

Bajo el nombre de Heterogeneidad y escuela se halla el siguiente módulo, en el cual esta temática va a consolidar el punto de partida para la organización de los procesos de formación, educación y aprendizaje, respectivamente. Se compone, únicamente, de un curso homónimo al propio módulo al que pertenece.

El siguiente módulo alberga contenidos relativos al Aprendizaje empresarial y al desarrollo de competencias profesionales, principalmente en el contexto de empresa y en relación con la organización y la gestión del trabajo. En él también hay solo un curso del mismo nombre que el módulo.

²⁶ En alemán: *Mediennutzung und Medienkompetenz als medienpädagogische Aufgaben, Kommunikation im E-Learning, Kommunikation und Medien, Theorie und Praxis der Medien- und Wissenskommunikation, Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft mit Social Software, Kommunikation und Partizipation im Social Web. Eine Übersicht.*

²⁷ En alemán: *Hochschulbildung als Form des lebenslangen Lernens und der beruflichen Bildung, Gestaltung und Umsetzung kollaborativer und integrierter Lernzenarien, Planung und Management von Medienprojekten, Qualitätssicherung und Evaluation.*

La construcción social de la diferencia es un tema de actualidad que se toma como objeto de estudio y título en el presente módulo, en el que se tratarán las categorías de etnia y raza, cultura y nación, fenómenos y procesos de las diferenciaciones sociales, así como las descripciones de la inclusión y la exclusión, respectivamente. En el módulo se engloba la realización de un único curso, homónimo al mismo, donde se abordan cuestiones relativas a la comunicación intercultural y las etnias, así como su adecuado tratamiento desde esta disciplina.

En el último módulo, Investigación en la infancia y en la adolescencia, el eje central lo conforma el análisis acerca de cómo la infancia y la adolescencia pueden ser tomadas, qué perspectivas teóricas y con qué tipos de investigaciones se corresponden, además de con qué posibilidades y barreras pueden estar vinculadas. Para finalizar este módulo adecuadamente, el estudiante deberá estudiar únicamente un curso de idéntica denominación al mismo.

Finalmente, el estudiante procederá a la realización del *Bachelorarbeit* con el que se pondrá fin al transcurso de estos estudios. Los estudiantes de esta titulación que estén matriculados a tiempo completo han de realizar dos módulos de 450h cada uno por semestre, mientras que el alumnado a tiempo parcial solamente deberá realizar uno. La flexibilidad proporcionada a los estudiantes que cursen este *Bachelor* resulta prácticamente incuestionable puesto que, además de la temporalización a tiempo completo y parcial, los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo en el entorno *online*, mediante una plataforma virtual o *virtueller Studienplatz*, un portal de estudios (*Studienportal*), *Moodle* y portal de exámenes (*Prüfungsportal*).

Asimismo, para acercar a los futuros estudiantes a la titulación que van a cursar y ayudarles en la toma de decisiones, hay un apartado en la página web de la *FernUniversität* en la que se puede visualizar un video acerca de la titulación (Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2017), un archivo de audio con preguntas frecuentes respondidas por el Prof. Dr. Uwe Elsholz e incluso descargar extractos del contenido a impartir en algunos de los módulos del *Bachelor* (FernUniversität, 2017).

En definitiva, los primeros módulos suelen ser introductorios y generales, a fin de que le proporcionen al estudiante una base cognitiva sólida sobre la que seguir

construyendo su posterior formación, ya cada vez más especializada. Es posible afirmar pues, que se emplea una metodología basada en el aprendizaje inductivo, mediante la cual el alumnado se forma en aspectos básicos y probablemente incluso comunes a otras titulaciones pertenecientes a la misma rama de conocimiento para, posteriormente, proceder a su especialización con bloques de contenido o módulos que requieran un manejo esencial de los contenidos básicos, para poder seguir construyendo sobre ellos. Es en este momento cuando se suele atender, por ejemplo, a las diferentes metodologías de investigación o teorías científicas que luego, a su vez, fundamentarán el trabajo de investigación final. Asimismo, es preciso contar con unos conocimientos teóricos esenciales con anterioridad a embarcarse en la realización del *Praktikum*, para que así el estudiante haya adquirido algunas de las competencias teóricas requeridas y que su aplicación y el consiguiente aprovechamiento del periodo de prácticas sea eficiente y de calidad tanto para el propio estudiante como para la institución donde ejerce su labor.

Bachelor Erziehungswissenschaften

El título de *Erziehungswissenschaften* o Ciencias de la Educación en la *Humboldt-Universität zu Berlin*, no forma parte de los estudios que se consideran aptos para ejercer la función docente en centros de educación primaria o secundaria, como sí lo serían los estudios de *Lehramt*, por lo que se cumple con los criterios para ser incluido en el presente trabajo, a pesar de no denominarse Pedagogía²⁸.

Esta formación cuya carga lectiva es ascendente a 180 créditos LP²⁹ (*Leitungspunkten*) tiene una duración de 6 semestres, divididos entre el semestre de invierno (*Wintersemester*), el cual abarca desde el 1 de octubre hasta el 31 de marzo y el de verano (*Sommersemester*) que comienza a partir del 1 de abril y finaliza el 30 de septiembre. Normalmente el inicio de los estudios suele coincidir con el del curso académico, es decir, en el *Wintersemester*, aunque a veces también se inicia nuevamente en el *Sommersemester* (Humboldt-Universität, 2017), dependiendo de las plazas.

²⁸ Ver Figura 9 (p. 154), donde se presentan las denominaciones de las titulaciones pedagógicas universitarias en Alemania.

²⁹ En la redacción se hace referencia a los créditos como LP con motivo de mantener la denominación original que se emplea en los planes de estudio. No obstante, su equivalencia en horas de trabajo es idéntica a la de los ECTS (25h).

Asimismo, a diferencia de la titulación presentada en líneas anteriores, esta es de naturaleza combinada o *Kombinationsbachelor*. En este tipo de títulos se combina el estudio de dos materias obligatorias: la principal (*Kernfach*) y la secundaria (*Zweifach*). Las *Kernfach* cuentan con un total de 120 LP que se estructuran en materias obligatorias troncales, otras optativas interdisciplinarias (mínimo 20 LP) y otras específicas de la especialidad. La carga lectiva de las *Zweifach* es de 60 LP, la mitad que la *Kernfach*, y se dividen en asignaturas obligatorias troncales y otras optativas a elección del estudiante. En la HU, a excepción de algunos estudios de *Lehramt*, es posible seleccionar cursar la combinación de dos especialidades como máximo, las cuales es posible elegir las libremente por lo que no se contemplan limitaciones al respecto en los reglamentos de estudio. Este tipo de estudios pueden ser también cursados con el objetivo de obtener los requisitos de acceso para las titulaciones de *Master* relacionadas con *Lehramt* por lo que entrarían dentro de los *Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption*.

Generalmente, el acceso a estos estudios lo posibilita la realización de un examen específico, equivalente a la selectividad española, que se denomina *Abitur* y tiene lugar una vez finalizados los estudios de *Gymnasium*. Asimismo, también es posible acceder a los mismos sin haber realizado el *Abitur* mediante la acreditación de experiencia profesional previa, a través de *Crossover - Zentrum für beruflich Qualifizierte*.

La especialidad de *Erziehungswissenschaften* puede ser estudiada como *Kernfach* (120 LP), pudiendo escoger cualquier otra disciplina adicional como *Zweifach*, sin la opción de *Kombinationsbachelor ohne Lehramtsoption*; y también puede cursarse como *Zweifach* (60 LP) de otra materia principal a excepción de biología y estudios de audición.

El *Bachelor Erziehungswissenschaften* recoge también una serie de objetivos propios (Humboldt-Universität, 2017) que se detallan a continuación:

- ♣ Obtener unos conocimientos amplios e integrados acerca de los fundamentos científicos, así como una comprensión crítica hacia temáticas, conceptos, teorías y métodos de las Ciencias de la Educación que sean de relevancia.
- ♣ Adquirir una perspectiva consolidada sobre el estado de la cuestión actual de la investigación científica en el ámbito educativo, de los alcances del aprendizaje y

tratar de controlar las barreras del conocimiento científico educativo para poder reflexionar acerca de nuevas hipótesis, el modo de acción y desafíos.

- ♣ Tratar de dar respuesta a cuestiones relativas a la diferencia de comportamientos pedagógicos, al poder y a la violencia, a la desigualdad social, a la interculturalidad y a cuestiones de género, así como a otras formulaciones de problemas.
- ♣ Capacitar a los estudiantes para formular juicios y opiniones científicamente fundamentadas y poder elaborar así caminos resolutivos fundamentados en la disciplina pertinente.
- ♣ Disponer de hipótesis científicas para el aprovechamiento de los diferentes campos de trabajo en ámbitos profesionales pedagógicos y no pedagógicos en el contexto de la sociedad moderna.
- ♣ Cualificar al estudiante una vez finalizados los estudios, habiéndole dotado de una amplia diversidad de competencias educativas, docentes y de asesoramiento, además de las investigativas, evaluativas y de organización de tareas relacionadas con el ámbito de las ciencias sociales y de la Educación, así como en otros contextos de relevancia formativa.
- ♣ Posibilitar, una vez terminada la titulación exitosamente, el acceso a otras cualificaciones académicas de mayor nivel como, por ejemplo, alguno de los estudios de *Master* que se ofertan en la misma universidad.

A continuación, se presenta la información relativa a los contenidos y la descripción y estructura de los módulos que alberga el plan de estudios de *Erziehungswissenschaften* en función de si es seleccionado como *Kernfach* o *Zweifach*:

La titulación de *Erziehungswissenschaften* como *Kernfach* (120 LP) se divide en el bloque obligatorio (*Pflichtbereich*), el bloque optativo relacionado con la materia (*Fachlicher Wahlpflichtbereich*) y el bloque optativo de materias interdisciplinarias (*Überfachlicher Wahlpflichtbereich*).

El primero de ellos posee una carga lectiva de 80 LP compuesto por un total de ocho módulos (Conceptos básicos, teorías y enfoques de investigación; Fundamentos científicos y métodos I; Fundamentos científicos y métodos II; Formación en la sociedad

mundial; Instituciones educativas y formativas en la historia y la actualidad; Educación a lo largo de la vida centrada en la educación de adultos y la formación continua; Enseñanza y aprendizaje; Trabajo final de *Bachelor*³⁰) con 10 LP cada uno de ellos.

El segundo bloque (20 LP) se subdivide en una parte de módulos de carácter teórico y otra de módulos de carácter práctico, con 10 LP cada uno, por lo que es preciso elegir un único módulo de cada parte. En los teóricos se puede decidir entre Ciencias de la Educación en general; Investigación educativa desde la ciencia histórica y cultural; y Educación de adultos y formación continua: asesoramiento en el aprendizaje y la formación continua³¹.

En el módulo del *Praktikum* (10 LP) únicamente se puede cursar una de las dos variantes ofertadas: por un lado, se encontrarían las prácticas enmarcadas en el ámbito de la planificación, el desarrollo y la evaluación educativa, de asesoramiento, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje; o bien prácticas en investigación, planificación y organización educativa.

Finalmente, el tercer bloque (20 LP) engloba asignaturas o módulos interdisciplinarios que es posible seleccionar libremente entre toda la oferta académica de la HU estando incluidos entre otros, por supuesto, los cursos de idiomas.

Los estudios de *Erziehungswissenschaften* como *Zweifach* (60 LP) se subdividen a su vez en dos bloques, el de los módulos obligatorios (*Pflichtbereich*) y el de los módulos optativos (*Fachlicher Wahlpflichtbereich*). El primero de ellos es el que alberga la mayor carga lectiva (50 LP) y está compuesto por cinco módulos en total (Conceptos básicos, teorías y enfoques de investigación; Formación en la sociedad mundial; Instituciones educativas y formativas en la historia y la actualidad; Educación a lo largo de la vida centrada en la educación de adultos y la formación continua; Enseñanza y

³⁰ En alemán: *Grundbegriffe, Theorien und Forschungsansätze; Forschungsgrundlagen und Methoden I; Forschungsgrundlagen und Methoden II; Bildung in der Weltgesellschaft; Institutionen der Erziehung und der Bildung in Geschichte und Gegenwart; Bildung über die Lebensspanne mit Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung; Lehren und Lernen; Bachelorarbeit.*

³¹ En alemán: *Allgemeine Erziehungswissenschaft; Historische und kulturwissenschaftliche Bildungsforschung; Erwachsenen-/Weiterbildung; Lern- und Weiterbildungsberatung.*

aprendizaje³²). El segundo bloque, con únicamente 10 LP contiene tres módulos idénticos a los de carácter teórico de *Kernfach* (Ciencias de la Educación en general; Investigación educativa desde la ciencia histórica y cultural; y Educación de adultos y formación continua: asesoramiento en el aprendizaje y la formación continua)³³ entre los cuales solo es necesario cursar uno.

En esta titulación, si se selecciona *Erziehungswissenschaften* como *Kernfach*, también se sigue un método de enseñanza-aprendizaje inductivo, en tanto que se empieza por contenidos más generales e introductorios o de formación básica, para luego ampliar con conocimientos de especialización. Sin embargo, con la opción de tomar otra disciplina como *Zweifach*, se consiguen perfiles profesionales más heterogéneos, puesto que el estudiante está formado en dos disciplinas: una principal y otra complementaria. En el caso en el que un estudiante tome como primera disciplina otra diferente a *Erziehungswissenschaften* y escogiera ésta como *Zweifach*, tendría el plus de complementar la disciplina principal con sus conocimientos y formación pedagógica.

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Bachelor

En relación con las dos titulaciones de *Bachelor* analizadas, es importante destacar como principal fortaleza la flexibilidad que se ofrece a los estudiantes a la hora de realizar sus estudios, aunque no se hace en ambas universidades de la misma forma. A pesar de ambas encontrarse enmarcadas en el EEES y, a su vez, también dentro el sistema educativo alemán y la Educación Superior en *Universitäten*, las titulaciones no tienen nada que ver la una con la otra. En la *HU Berlin* la titulación de *Bachelor Erziehungswissenschaften*, al ser un *Kombibachelor* resulta indudablemente, en relación con los contenidos a impartir, mucho más flexible y personalizada que en el *Bachelor Bildungswissenschaften* ofertado por la *FU Hagen*. Puesto que en él los contenidos, aunque hay algunos módulos de carácter objetivo entre los que el alumnado puede elegir, son mucho más estáticos e idénticos para los estudiantes.

³² En alemán: *Grundbegriffe, Theorien und Forschungsansätze; Bildung in der Weltgesellschaft; Institutionen der Erziehung und der Bildung in Geschichte und Gegenwart; Bildung über die Lebensspanne mit Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung; Lehren und Lernen.*

³³ En alemán: *Allgemeine Erziehungswissenschaft; Historische und kulturwissenschaftliche Bildungsforschung; Erwachsenen-/Weiterbildung: Lern- und Weiterbildungsberatung.*

Asimismo, aunque no tendría por qué ser considerada una debilidad, sí que se palpa la clara orientación del *Bachelor Bildungswissenschaften* hacia la multiplicidad de usos y la notable influencia de las TIC en la sociedad actual y sus amplias posibilidades en el ámbito social educativo y formativo a todos los niveles. En el *Bachelor Erziehungswissenschaften* los contenidos, aunque también hacen alusión a cuestiones sociales y problemáticas educativas de actualidad y relevancia para nuestros días, tiende a abordar en mayor medida aspectos relativos a la historia de la educación y a la investigación educativa. Probablemente, estos matices en ambas titulaciones se deban a cuestiones históricas y/o a las tendencias que han sido inevitablemente heredadas por el contexto, la filosofía y la propia naturaleza y evolución de las instituciones a la que pertenecen.

En ambas titulaciones se contemplan una serie de créditos destinados a cursar contenidos de carácter práctico. No obstante, la carga lectiva del *Praktikum* difiere, puesto que en la titulación impartida por la *FU Hagen* los estudiantes cuentan con un mayor número de créditos y, por tanto, también horas de trabajo y experiencia que en la *HU Berlin*. La diferencia además es considerable, puesto que en una son 15 los créditos de las prácticas, mientras que en otra son únicamente 10 y cada crédito equivale a alrededor de unas treinta horas. Asimismo, llama la atención que sea precisamente la universidad a distancia la que ofrezca un mayor número de créditos prácticos que la universidad presencial puesto que, partiendo del generalmente más heterogéneo perfil del alumnado de las universidades e instituciones de enseñanza a distancia y su, en ocasiones, mayor complejidad para asistir a las actividades formativas, lo habitual sería pensar lo contrario.

3.1.3. Titulaciones de Master

Una vez finalizada la etapa del Bachelor, el alumnado puede continuar su formación mediante los estudios de *Master*, titulaciones de postgrado pertenecientes al segundo ciclo del EEES. En relación con la oferta de estudios de Pedagogía enmarcados en este nivel en la *FernUniversität in Hagen* y en la *Humboldt-Universität zu Berlin* se hallan únicamente dos titulaciones que se detallan en los epígrafes venideros. La primera de ellas oferta el *Master Bildung und Medien: e-Education* y la segunda ofrece cursar el *Master Erziehungswissenschaften*.

Master Bildung und Medien: e-Education

El título de *Master Bildung und Medien: e-Education* es, de momento, el único plan de estudios de postgrado ofertado por la *FernUniversität in Hagen* relacionado con la temática objeto de investigación, es decir, la Pedagogía (FernUniversität, 2017). De él se pretende que el alumnado salga capacitado para analizar, planificar, dar forma y evaluar los arreglos sobre enseñanza y aprendizaje apoyándose en las TIC y empleando la fundamentación científica. Con respecto a ello, el objetivo de la titulación reside en lograr que los estudiantes adquieran la capacidad de poder trasladar los conocimientos alcanzados a la práctica profesional (Hillebrandt y Pellert, 2016).

Para acceder a esta titulación, al ser un postgrado y estar enmarcada en el segundo ciclo de enseñanzas del EEES, es requisito que los estudiantes sean egresados universitarios cuyas titulaciones hayan tenido una duración de, al menos, seis semestres y que además tenga un mínimo de relación con la rama de conocimiento a la que pertenece la titulación (Educación, Sociología, Psicología, Ciencias Sociales, ...).

La temporalización del plan de estudios tiene una duración total de cuatro semestres puesto que su carga lectiva asciende a 120 ECTS. Es decir, dos cursos académicos de 60 créditos cada uno, siempre y cuando se realice a tiempo completo y, si se desea una dedicación parcial, el tiempo se duplica. En total esta titulación de *Master* precisa un total de 3600 horas de trabajo a cumplimentar por parte del estudiante, divididas en una estructura compuesta por 7 módulos (Enseñanza y aprendizaje en la sociedad del conocimiento; Investigación formativa; Desarrollo y evaluación de los medios digitales; Hipótesis de las ciencias de la formación para el empleo de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; Aprendizaje profesional como área de actuación de los medios digitales; Circunstancias sociales; y de libre elección³⁴), de los cuales únicamente uno es de carácter optativo y el *M.A. Abschlussarbeit* o trabajo de final de máster. Los estudiantes matriculados a tiempo completo deben realizar un total de dos

³⁴ En alemán: *Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft; (Anwendungsbezogene) Bildungsforschung; Entwicklung und Evaluation von digitalen Medien; (Bildungswissenschaftliche) Voraussetzungen für den Einsatz von neuen Lehr- und Lernformen; Berufliches Lernen als Anwendungsfeld digitaler Medien; Gesellschaftliche Rahmenbedingungen; Wahlpflichtmodul.*

módulos por semestre, mientras que aquellos que lo cursen a tiempo parcial únicamente deberán realizar uno.

El primer módulo, denominado Enseñanza y aprendizaje en la sociedad del conocimiento, está compuesto por cinco cursos sobre Enseñanza y aprendizaje en la sociedad del conocimiento, Diseño instruccional, *E-Portfolio* – Concepto, métodos y herramientas para la docencia y el aprendizaje basado en competencias, Crítica de la mediatización³⁵.

En el segundo módulo, Investigación formativa, tienen especial cabida la medición de constructos teóricos en los procesos de aprendizaje. Este módulo está compuesto por tres cursos obligatorios (Desarrollo de la calidad en *E-Learning*: fundamentos, orientación del aprendizaje y competencias necesarias, Aplicación relacionada con la investigación educativa Parte 1 - La medida de constructos teóricos en procesos de aprendizaje, y Aplicación relacionada con la investigación educativa Parte 2 - Evaluación del aprendizaje *online* en la práctica³⁶) y uno optativo sobre la licencia de SPSS.

El desarrollo y la evaluación de las TIC da nombre al tercer módulo de la titulación en el que se trabajan sus bases y limitaciones teóricas, el esbozo de entornos de aprendizaje y su intención didáctica, la apropiada selección de las tecnologías educativas, etc. En este módulo es pertinente la realización de los cursos que componen este módulo, sobre Comunicación y competencias de las TIC, Tecnología educativa y Desarrollo y evaluación de las TIC³⁷.

³⁵ En alemán: *Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft, Instructional Design, E-Portfolio – Konzept, Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lehren und Lernen, Gegen den Strom. Kritiker der Digitalisierung.*

³⁶ En alemán: *Qualitätsentwicklung im E-Learning: Grundlagen; Lernerorientierung und notwendige Kompetenzen, Anwendungsbezogene Bildungsforschung Teil 1 – Die Messung von theoretischen Konstrukten in Lernprozessen; Anwendungsbezogene Bildungsforschung Teil 2 – Bewertung von Online-Lernen in der Praxis.*

³⁷ En alemán: *Medienkommunikation und Medienkompetenz, Educational Technology, Gestaltung und Entwicklung von neuen Medien.*

Hipótesis de las ciencias de la formación para el empleo de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje suponen el título y eje central del cuarto módulo del *Master*, en el cual los contenidos se organizan en torno a los tres cursos siguientes que se proponen para la adquisición de estos conocimientos (Teorías de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Construcciones TIC y su importancia, Comunicación científica en comunidades virtuales de aprendizaje³⁸).

El quinto módulo se titula Aprendizaje profesional como área de actuación de los medios digitales, y en él el alumnado se familiariza con el aprendizaje profesional basado en las TIC. Resultando asimismo indispensable realizar cursos sobre la Formación y las TIC en el mundo laboral, Enseñanza y aprendizaje con las TIC en la formación empresarial, Modelos y aspectos teóricos del aprendizaje profesional y económico y las TIC³⁹.

Los ejes centrales del siguiente módulo de trabajo en el que se trabajan las circunstancias sociales informan acerca del estado de la cuestión de la formación, las TIC, el poder y la desigualdad social, la marginación y sus consecuencias, la exclusión y la desigualdad en diferentes grupos sociales, migración, género, etnias, sexualidad, consecuencias de los cambios de perspectivas sociales, medidas educativas y desarrollo de la organización etc. mediante la realización de un único curso homónimo a su módulo.

En el séptimo módulo, de naturaleza optativa, es preciso completar únicamente uno de los tres ofertados, relacionados con las áreas de conocimiento de la informática, la literatura y la sociología. En el de informática se abordan las dimensiones profesionales de la acción pedagógica, en el de sociología se estudian los fenómenos de individualización en sociedades laborales y de organización, y en el de literatura se trabaja la crisis lingüística, la transformación e influencia de las TIC, etc.

³⁸ En alemán: *Medien- und Kommunikationstheorien, Medien- und Wirklichkeitskonstruktionen, Wissenskommunikation in virtuellen (Lern-) Gemeinschaften.*

³⁹ En alemán: *Bildung und Medien in der Arbeitswelt, Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der betrieblichen Bildung, Beruflich-betriebliches Lernen und digitale Medien – Modelle und theoretische Aspekte.*

Finalmente, para la realización del *Masterarbeit*, los estudiantes a tiempo completo tendrán un periodo de tres meses para elaborarlo, mientras que el periodo se ampliaría a seis meses para aquellos cuya dedicación sea a tiempo parcial. En este trabajo el estudiante demuestra su autonomía académica, así como las habilidades y competencias adquiridas durante los estudios, que quedarán así recopiladas en un trabajo teórico.

Master Erziehungswissenschaften

El *Master* sobre *Erziehungswissenschaften* de la *Humboldt-Universität zu Berlin* también se caracteriza por su todavía breve trayectoria, debido a que la elaboración de su plan de estudios se remonta al pasado año 2014. Se inicia siempre en el semestre de invierno o *Wintersemester* y tiene una duración de dos cursos académicos, es decir, cuatro semestres puesto que su carga lectiva total es de 120 LP. Asimismo, los objetivos que reinan sobre el mismo son los que se presentan en las líneas siguientes (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin, 2014):

- ♣ Garantizar a los estudiantes del máster, debido a su clara orientación investigadora, la adquisición de una comprensión integrada de la teoría y el empirismo desde un trabajo profundamente científico con áreas de investigación pertenecientes a las Ciencias de la Educación.
- ♣ Dotar a los estudiantes de las herramientas precisas para desarrollar la capacidad de reflexión, crítica y aplicación de los conocimientos científicos en materia educativa de forma autónoma, así como su significado y alcance a fin de poder ser capaces de aportar solución a problemáticas complejas de carácter científico y social.
- ♣ Propiciar el desarrollo de planteamientos de problemas de investigación de forma autónoma e individualizada y ser capaces de trabajar sobre ellos mediante el empleo de diversas metodologías científicas.
- ♣ Abordar cuestiones relativas a la diferencia de comportamientos pedagógicos, al poder y a la violencia, a la desigualdad social, a la interculturalidad y cuestiones de género, así como a otras formulaciones de problemas.
- ♣ Capacitar a los estudiantes para realizar trabajos científicos de forma autónoma y proporcionarles conocimientos profesionales relevantes para desempeñar tareas

en los contextos educativos profesionales, así como en aquellos relacionados con la investigación científica educativa y la docencia.

- ♣ Lograr que el alumnado adquiriera una amplia variedad de competencias educativas, docentes, de asesoramiento, investigadoras, evaluativas y de organización de tareas relacionadas con el ámbito de las ciencias sociales y de la Educación, así como en el terreno de la investigación y de la docencia en contextos universitarios y no universitarios.
- ♣ Posibilitar el futuro acceso a estudios posteriores de carácter científico como, por ejemplo, el doctorado.

El acceso a estos estudios está condicionado a la finalización previa de unos estudios de *Bachelor* con una carga lectiva mínima de 180 LP o ECTS. Excepcionalmente, se podrá solicitar el ingreso a esta titulación de Master sin haber obtenido dicho título siempre y cuando a la persona solicitante en cuestión le queden únicamente 30 créditos por cursar o, dicho de otra manera, que haya aprobado un mínimo de 150.

La estructura del plan de estudios y los contenidos que a lo largo de toda la titulación van a ser trabajados se desarrolla en torno a tres diferentes bloques de contenido (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin, 2014). El bloque obligatorio (*Pflichtbereich*), el bloque optativo relacionado con la materia de especialización (*Fachlicher Wahlpflichtbereich*) y el bloque optativo compuesto por módulos carácter interdisciplinar (*Überfachlicher Wahlpflichtbereich*). El primer bloque es el contiene una mayor carga lectiva, ascendiente a 90 LP, y está compuesto a su vez por ocho módulos de 10 LP cada uno y el Trabajo Final de Master (*Masterarbeit*) de 30 LP.

Durante el primer módulo (Formación, cultura y sociedad⁴⁰) los estudiantes pueden construir los nuevos conocimientos sobre la cualificación científica que ellos mismos ya poseen, profundizando en problemáticas relacionadas con la formación, la educación, la cultura y la sociedad.

⁴⁰ En alemán: *Bildung, Kultur, Gesellschaft*.

En el segundo módulo, Educación de adultos, formación continua y aprendizaje a lo largo de la vida⁴¹, el alumnado adquiere conocimientos acerca de la estructura concreta de la educación y la formación de adultos como parte de las Ciencias de la Educación mediante conceptos teorías y hallazgos investigadores. Aprenden los conceptos que conforman el eje central de las políticas educativas para con el aprendizaje a lo largo de la vida, conociendo su perspectiva y desarrollo histórico, además de reflexionar acerca de las implicaciones de la práctica educativa sobre los fundamentos teóricos.

Las Teorías y metodologías científicas⁴² son objeto de estudio del tercer módulo, en el que los discentes se centrarán en profundizar en conocimientos relativos a metodologías de investigación de carácter cuantitativo además de cualitativo. Pueden describir, comprender e interpretar hallazgos y/o datos además de juzgar la calidad metodológica de las investigaciones. Se encuentran en la situación de reflexionar y discutir sobre las oportunidades y barreras existentes e incluso planteamientos complejos.

El módulo denominado Discursos teóricos y de investigación⁴³ suele ser impartido en lengua inglesa en lugar de alemana y, una vez cursado, los estudiantes dispondrán de conocimientos más amplios acerca de conceptos teóricos y serán capaces de ligarlos en diferentes campos de la investigación educativa. Se hallarán en la situación de poder renovar, comparar y dotar de juicio crítico a diferentes enfoques teóricos de relevancia y desarrollar sobre estos fundamentos sus propias problemáticas de investigación, además de poder clasificarlas en un horizonte interdisciplinar, sin dejar a un lado su desenvolvimiento y manejo de contenidos también en inglés.

Procesos educativos, de aprendizaje y de socialización⁴⁴ es el título de otro de los módulos de este bloque teórico, en el que el alumnado será conocedor de los procesos de aprendizaje, educativos y de socialización que tienen lugar en su propia circunstancia social y motivacional, así como las posibilidades de apoyo existentes en los diversos contextos pedagógicos y en múltiples de las etapas vitales del ser humano.

⁴¹ En alemán: *Erwachsenen-/Weiterbildung – Lebenslanges Lernen.*

⁴² En alemán: *Wissenschaftstheorie und Methodologie.*

⁴³ En alemán: *Theorie- und Forschungsdiskurse.*

⁴⁴ En alemán: *Lern-, Erziehungs-, Sozialisationsprozesse.*

Durante el periodo en el que se desarrolla el *praktikum* los estudiantes ganarán ideas en contenidos, demandas y condiciones laborales en posibles ámbitos de trabajo. Adquieren habilidades prácticas y siguen desarrollando aspectos científicos además de su propia cualificación profesional a nivel individual. Adicionalmente durante este periodo pueden poner en práctica sus propias cualidades educativas, docentes y de planificación además de las organizativas e investigadoras.

En el último módulo, referente a las Perspectivas de las Ciencias de la Educación⁴⁵ los estudiantes procedentes de otras disciplinas obtienen conocimientos acerca de las cuestiones y temáticas básicas que se abordan desde las Ciencias de la Educación mediante la asistencia y la participación en conferencias, seminarios, seminarios de investigación, realización de ejercicios, etc.

En el bloque de módulos optativos es posible hacer distinción entre un total de catorce módulos, correspondientes con las siete líneas de investigación ofertadas. El estudiante únicamente tiene que seleccionar dos de 10 LP cada uno, pero han de estar obligatoriamente inmersos en la misma línea. Esto significa que si, por ejemplo, el primer módulo que el estudiante decide cursar pertenece a la línea de investigación tres, el siguiente que elija también tendrá que ser el relacionado con la línea de investigación número tres.

La primera línea de investigación alberga los módulos de Teoría de la educación e investigación educativa I y II⁴⁶; en la cual los estudiantes diferencian entre hipótesis teóricas y metodológicas que bien pueden aparecer de forma implícita o explícita en investigaciones de naturaleza cuantitativa y/o cualitativa, además de su comportamiento en relación con los objetos educativos de investigación y la práctica pedagógica. Adquieren conocimientos acerca de los discursos investigadores de actualidad y se inician en la práctica investigadora de naturaleza cualitativa. El objetivo radica en separar el trabajo basado en la teoría con datos empíricos.

⁴⁵ En alemán: *Perspektiven der Erziehungswissenschaften*.

⁴⁶ En alemán: *Bildungstheorie und Bildungsforschung I und II*.

En la segunda están los módulos de Investigación educativa desde la ciencia histórica y cultural I y II⁴⁷; donde los estudiantes profundizan, en primer lugar, en la comprensión de las hipótesis, los métodos y los resultados de carácter histórico y cultural de la investigación educativa; en segundo lugar, en competencias relacionadas con el análisis y la reflexión crítica de diseños de investigación desde la perspectiva de las ciencias histórica y cultural; en tercer lugar, la capacidad de clasificación de temáticas y tradiciones de investigación. El alumnado participará en debates y coloquios acerca de situaciones problemáticas enmarcadas en las Ciencias de la Educación y la formación, así como desde una perspectiva histórica y de relatividad cultural.

Los módulos sobre Ciencias de la Educación comparada e internacional I y II⁴⁸ se ubican en la tercera línea de investigación; donde se profundiza en los conocimientos del estudiante acerca de temáticas significativas, teorías y modos de trabajo dentro del ámbito de las Ciencias la Educación internacional y comparada. Alcanzan una visión general acerca de resultados de investigación de relevancia y adquieren la habilidad de juzgar los métodos de investigación empíricos y planteamientos teóricos.

En la cuarta los módulos sobre Sistemas educativos, política educativa e investigación educativa empírica I y II⁴⁹ dotan a los discentes, no únicamente de conocimientos más profundos sobre la temática concerniente, sino también habilidades analíticas y de reflexión teórica acerca de, por un lado, las tendencias, problemáticas y desafíos del desarrollo educativo; por otro acerca de los conceptos relativos a la política educativa además de estrategias en relación con estos desarrollos y retos, así como sobre los correspondientes hallazgos de la investigación educativa de naturaleza empírica. Pueden además clasificar estos desarrollos, condiciones y efectos teóricos y utilizarlos a partir del análisis desde perspectivas interdisciplinarias y para el análisis de problemas.

Investigación empírica escolar y de la enseñanza I y II⁵⁰ es el título de la siguiente línea de investigación, donde el alumnado amplía los conocimientos fundamentales que ya poseía previamente acerca de los principios de diseño para estudios científicos en el

⁴⁷ En alemán: *Historische und kulturwissenschaftliche Bildungsforschung I y II.*

⁴⁸ En alemán: *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft I und II.*

⁴⁹ En alemán: *Bildungssystem, Bildungspolitik und empirische Bildungsforschung I und II.*

⁵⁰ En alemán: *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung I und II.*

ámbito de la investigación escolar y de la enseñanza, así como su adecuada aplicación práctica.

En la línea de investigación relativa a la Educación de adultos y formación continua I y II⁵¹ se propicia el avance y la ampliación de los conocimientos por parte de los estudiantes acerca del significado del aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, los procesos de construcción de la formación serán valorados y puestos en tela de juicio y adquirirán conocimientos específicos del ámbito profesional y otras competencias directamente relacionadas con el área de la educación de adultos.

La última línea de especialización se centra en la Investigación de la formación profesional I y II especializada en la organización y el desarrollo de los entornos de profesionales⁵². En ella el alumnado será capaz de describir los campos de aplicación y actuación centrales propios de la pedagogía laboral y económica y explicar el alcance de las teorías pertenecientes a estas disciplinas. Podrán sistematizar los enfoques y las actuales direcciones de la investigación de la formación profesional y dirigir implicaciones que apunten al desarrollo de las competencias prácticas de los aprendices y la construcción de ambientes de enseñanza, aprendizaje y formación profesional adaptativos. Compararán las estructuras básicas de la formación y cualificación profesional en contextos internacionales, etc.

El último bloque de contenido es el optativo, de carácter interdisciplinar en el que el alumnado puede seleccionar cursar libremente hasta 10 LP en módulos o asignaturas a elección propia.

Asimismo, los últimos 30 LP restantes corresponderían a la realización del *Masterarbeit* o trabajo final de máster, consistente en la realización de un trabajo de investigación en el que el estudiante haya sido capaz de plasmar los conocimientos, competencias y destrezas que ha adquirido a lo largo del proceso de aprendizaje, así como su autonomía para con el desempeño de labores de investigación educativa.

⁵¹ En alemán: *Erwachsenenbildung/Weiterbildung I und II*.

⁵² En alemán: *Berufsbildungsforschung I und II Organisation und Entwicklung beruflicher Lernorte*.

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Master

Uno de los primeros rasgos distintivos entre las titulaciones de *Master* estudiadas reside en su prospectiva. Así pues, mientras el objetivo esencial del *Master Bildung und Medien: e-Education* de la *FernUniversität in Hagen* reside en trasladar los conocimientos y contenidos aprendidos a la propia práctica educativa, el *Master Erziehungswissenschaften* ofertado por la *Humboldt-Universität zu Berlin* posee una clara orientación académica e investigadora. Sin embargo, esta cuestión no resulta muy determinante puesto que ninguna de las dos titulaciones de *master* es de naturaleza exclusivamente profesional. Por consiguiente, una de las principales fortalezas de las titulaciones estudiadas reside en que, tras su finalización, ambas permiten el acceso a estudios de tercer ciclo.

En relación con los contenidos que se imparten es posible constatar que, mientras en el *Master Erziehungswissenschaften* se abordan temáticas amplias y diversas, todas de una relevancia incuestionable en el ámbito pedagógico, el *Master Bildung und Medien: e-Education* posee una amplitud menor en cuanto a tópicos de estudio. No obstante, esto no debería ser considerado como una debilidad, sino todo lo contrario, pues ello coadyuva a que sea una titulación mucho más especializada en TIC, tanto en contenidos como en metodología, debido a que su modalidad es a distancia. Así pues, mientras que el alumnado egresado del *Master Erziehungswissenschaften* habrá ampliado sus conocimientos en relación con la teoría educativa, la investigación educativa, etc. palpándose así su inevitable influencia del modelo universitario humboldtiano, el perfil de egresados del *Master Bildung und Medien: e-Education* será experto en temáticas y recursos y herramientas educativas necesarias para afrontar los desafíos que se plantean en la sociedad del siglo XXI.

Asimismo, las diferencias con respecto a la flexibilidad existente para cursar los respectivos planes de estudios en las dos universidades analizadas se antojan evidentes, pues en el *master* de la *FernUniversität in Hagen* se ofrece la posibilidad de duplicar la duración del tiempo de estudio de la titulación reduciendo la carga lectiva de los diferentes semestres. En el caso de la titulación de la *Humboldt-Universität zu Berlin*, aunque esta opción también pueda negociarse, la principal debilidad es que esta opción no se contempla como tal de forma específica en el *curriculum*, lo cual da lugar a una menor flexibilidad temporal, a priori, para cursar la titulación.

3.1.4. Titulaciones de *Promotion*

Los estudios de doctorado (*Promotion*) ofrecen al estudiante la posibilidad de profundizar y especializarse como investigador en una temática del más alto nivel académico, superior al de *Bachelor* y *Master*, obteniendo tras su finalización el grado académico de Doctor. A diferencia de lo que sucede en otros países, como por ejemplo España, donde los programas de *Promotion* o doctorado se enmarcan en una especialidad concreta de conocimiento, en las universidades alemanas se vinculan a una facultad en la que además se engloban varias disciplinas de conocimiento. En este caso la *FernUniversität in Hagen* ofrece la *Promotion der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften* y la *Humboldt-Universität zu Berlín* la *Promotion der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät*. Tras inscribirse en alguna de estas opciones, es cuando el doctorando se decanta por el área en el que realizará su trabajo de investigación, en este caso, la Educación. Asimismo, los estudios de doctorado son, principalmente debido a su naturaleza fundamentalmente investigadora, muy similares en cuanto a objetivos y finalidades entre la mayoría de los países. La Tesis Doctoral ha de suponer, en definitiva, una aportación científica de calidad, interés y relevancia para la comunidad científica, siendo además el colofón de los estudios de tercer ciclo del EEES.

Promotion der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Desde la *FernUniversität* se oferta en todas las facultades un entorno atractivo para realizar la *Promotion*, ligado al desempeño de actividades académicas como la docencia y la investigación. De igual manera, la integración de experiencias internacionales durante el transcurso de este periodo será fomentado y propiciado por la propia universidad (*FernUniversität*, 2017). La inscripción para solicitar su acceso puede hacerse en cualquier momento mediante el secretariado de estudiantes (*Studierendensekretariat*) no existiendo, por tanto, un plazo específico para ello.

En cuanto al organismo responsable de la toma de decisiones relativa al acceso a esta modalidad de estudios se encarga el comité de doctorado o *Promotionsausschuss* de cada facultad, compuesto por cuatro miembros profesores o catedráticos de instituciones de Educación Superior, dos miembros de la plantilla de personal investigador de la facultad en cuestión con el título de doctor y un estudiante, aunque éste no tiene permitido participar en todas las tomas de decisiones. Asimismo, las funciones de este organismo son (*Hillebrandt y Hoyer*, 2016): la tramitación de las solicitudes para la aceptación de

doctorandos (verificar que se cumplen los criterios, toma de decisiones acerca de la admisión de los doctorandos, el nombramiento del supervisor (*Betreuer*) de la Tesis Doctoral o *Dissertation*, revocar la aceptación al programa); seguimiento del procedimiento de doctorado (nombramiento de revisores para la *Dissertation*, tratamiento de quejas, reclamaciones o protestas eventuales, nombramiento de los miembros componentes de la comisión examinadora o *Prüfungskommission*, demanda y reenvío de dictámenes); supervisión del seguimiento de las disposiciones recogidas en el *Promotionsordnung*, es decir, el documento mediante el cual se regulan los estudios de doctorado; la toma de decisiones, en caso de duda, acerca de la interpretación del *Promotionsordnung*; dirección de una lista con los nombres de todos los doctorandos de la facultad y sus correspondientes supervisores, así como los títulos o temáticas de su tesis e informar anualmente a la facultad del estado de desarrollo del proceso de *Promotion* mediante los presidentes (*Vorsitzende*).

Para acceder a estos estudios, (Hillebrandt y Hoyer, 2016) se requiere que el solicitante se halle en posesión de unos estudios de Educación Superior (*Hochschulstudium*) cuya duración mínima sea de 8 semestres, es decir, cuatro años o cursos académicos y además su calificación final sea como mínimo de 2,49, teniendo en cuenta que en el sistema de evaluación alemán el 1 es la máxima nota y el 6 la mínima. La aceptación o rechazo de los solicitantes como doctorandos ha de ser transmitida a las personas en cuestión en un plazo máximo de seis semanas tras la recepción de la documentación. En caso de aceptación, también deberá procederse al nombramiento del director de la tesis.

La supervisión o dirección se focaliza en el asesoramiento metodológico y técnico del trabajo del doctorando, así como la comprobación del avance del trabajo. El *Betreuer* instruye al doctorando acerca de los fundamentos para ejercer la buena praxis científica. La *Dissertation* ha de conformar un trabajo científico de investigación original, es decir que no esté previamente publicado y se halle enmarcado en el área de conocimiento propia de la facultad en el que queden plasmadas las capacidades y habilidades científicas y de autonomía del doctorando y, salvo excepciones, el idioma de redacción empleado deberá ser el alemán.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Una vez depositada la *Dissertation*, la *Promotionsausschuss* se encarga de nombrar a dos profesores, catedráticos o docentes privados en instituciones de Educación Superior que actúen como revisores expertos en la materia sobre la cual está elaborada la Tesis, siendo el primer revisor (*Erstgutachter*) el *Betreuer* o director de la tesis. Los informes o dictámenes han de ser entregados como máximo tres meses después de haber sido entregada la Tesis.

Asimismo, los miembros que componen la comisión examinadora (*Prüfungskommission*) son el *Erstgutachter* (primer revisor, es decir, el profesor encargado de la dirección de la *Dissertation*); un segundo revisor; otro miembro que ha de ser un profesor, docente privado o catedrático de una institución de Educación Superior; y un doctor miembro del grupo de personal investigador de la facultad.

Sobre la *Prüfungskommission* recaen responsabilidades acerca de la toma de decisiones relativas a la aceptación de la *Dissertation*, la realización y evaluación de la *Disputation* o defensa oral de la Tesis Doctoral, estableciendo la nota general del doctorando tomando como base los informes de los revisores expertos, posibles reclamaciones u oposiciones, etc. La *Disputation* es un evento público en la facultad y ha de tener lugar en el plazo de seis semanas después de que haya sido constituido por la *Prüfungskommission*. Con una antelación de catorce días previos a la fecha de la defensa, el doctorando será conocedor de los presidentes del tribunal, expertos en la temática sobre la cual se desarrolla su *Dissertation*. La defensa oral se iniciará con la presentación general de 15 minutos como máximo por parte del doctorando y, posteriormente, tendrá lugar la discusión, cuya duración total estimada será de entre 75 y 90 minutos como máximo. Una vez finalizada, se le transmitirá al doctorando la nota final, obtenida a partir de la *Dissertation* y la *Disputation*. Asimismo, el rango de notas puede variar desde el *summa cum laude* (sobresaliente), *magna cum laude* (notable); *cum laude* (bien); *rite* (suficiente) y *non rite* (insuficiente).

Promotion der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

En la *Humboldt-Universität*, los estudios de doctorado relacionados con la disciplina objeto de estudio se encuentran enmarcados en la *Promotionsordnung der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin* (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin, 2016). Este

documento es de los más recientes que regulan planes de estudio en la *HU Berlin*, en él queda recogida toda la información relativa a la realización del doctorado en la facultad de Ciencias de la cultura, ciencias sociales y ciencias de la formación o la educación. Mediante la realización y la exitosa finalización de los estudios de doctorado (*Promotion*), la consecuente concesión del título de doctor, se garantiza la capacitación del estudiante para desempeñar trabajos científicos de forma autónoma, así como el propio rendimiento de investigación sobre el planteamiento de un problema concreto. Esto se obtiene mediante la creación y elaboración de un trabajo científico, es decir una Tesis Doctoral (*Dissertation*) y su consiguiente presentación o defensa oral (*Disputation*). Todo el proceso de *Promotion* es competencia de la facultad a la que pertenece, en este caso la *Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät*.

Para acceder a estos estudios, generalmente la persona solicitante deberá presentar un certificado de finalización de estudios superiores con una nota mínima de notable (*gut*) en titulaciones previas a la adaptación de estudios al EEES, es decir *Diplom, Magister*, etc. En el caso que la nota del egresado sea inferior, la decisión acerca de su admisión recae sobre el comité de doctorado (*Promotionsausschuss*), a partir de los informes de dos profesores catedráticos expertos en la materia que recomienden al estudiante. En cuanto a los egresados de *Bachelor*, su acceso a la *Promotion* se permite siempre y cuando la duración de sus estudios haya tenido una duración mínima de tres años, sus calificaciones sean como mínimo de 1,5 y puedan certificar su admisión en un programa de doctorado estructurado o se atengan a un acuerdo de supervisión con el compromiso de cursar unos estudios de *Master* (a excepción del *Masterarbeit*) en un plazo máximo de dos años, y que se hallen en posesión de dos informes favorables independientes elaborados por personal docente de instituciones de Educación Superior. La admisión definitiva a la *Promotion* se halla a condición de que en el plazo de dos años se hayan obtenido un total de 300 créditos ECTS, considerándose válidos los de la titulación de *Bachelor*. De los casos excepcionales se ocupa la *Promotionsausschuss*.

El comité de doctorado (*Promotionsausschuss*) es el órgano encargado de proporcionar asesoramiento a todas las personas que aspiran a obtener la *Promotion*, en cuestiones de acceso y seguimiento durante toda la trayectoria. Sobre ellos recaen las decisiones acerca del cumplimiento de los requisitos de admisión a la *Promotion*, el acceso mismo a estos estudios, la prórroga de la duración de acceso, las solicitudes para

la *Dissertation*; la apertura del proceso de *Promotion*, el nombramiento de la comisión de doctorado (*Promotionskommision*), el nombramiento de revisores o responsables, la prórroga del plazo de publicación, la inspección del acto de doctorado (*Promotionsakte*), renunciaciones, repeticiones, suspensión y clausura.

Con respecto a la tutorización y dirección del proyecto de Tesis Doctoral (*Dissertationsvorhabens*), el o la estudiante de doctorado puede contar hasta tres como máximo que conformarían lo que se denomina una comisión de supervisión (*Betreuungskommision*). Inicialmente estaría la figura del *Erstbetreuer* o tutor, quien desempeñará las funciones de primer supervisor, el cual suele ser un profesor de una institución de Enseñanza Superior de la facultad, catedrático, profesor honorario o incluso docente de centros privados. No obstante, resulta imprescindible que los *Betreuer* cuenten con una cualificación científica adecuada y de calidad, teniendo como mínimo en su posesión el título de Doctor.

La *Dissertation* o Tesis Doctoral consiste en la redacción en lengua alemana o inglesa de un trabajo de investigación elaborado durante la *Promotion* de forma autónoma en relación con la especialidad del doctorado, que ha de adecuarse lo suficiente tanto en contenido como en forma a las exigencias científicas y a los nuevos conocimientos que se alcanzan en la actualidad.

La comisión de doctorado (*Promotionskommision*) constituye un organismo que es nombrado por el comité de doctorado (*Promotionsausschuss*) y que se responsabiliza de tareas tales como la toma de decisiones acerca de la evaluación final de la *Dissertation* partiendo de los fundamentos presentes en los dictámenes, sobre la aceptación o la denegación de la *Dissertation*, la selección de la fecha para que tenga lugar la lectura o defensa oral de la misma, acerca de la realización de la misma así como su evaluación final, la decisión de la nota general entre la Tesis Doctoral y su exposición, y finalmente las decisiones sobre las recomendaciones de los revisores para la publicación de la *Dissertation* (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin, 2016).

La defensa oral o *Disputation* tiene una finalidad, y es demostrar la capacidad del doctorando de presentar y discutir problemáticas científicas oralmente. Esta se inicia con una presentación de una duración máxima de 30 minutos en inglés o alemán donde el

doctorando deberá exponer los resultados esenciales de su investigación, así como la importancia de sus aportaciones para la disciplina y posteriormente tendrá lugar el turno de preguntas por parte de los miembros del tribunal. La duración máxima ascendería a 90 minutos. Las posibles calificaciones que el doctorando puede obtener son las siguientes: *summa cum laude* (sobresaliente), *magna cum laude* (notable); *cum laude* (bien); *rite* (suficiente) y *non sufficit* (insuficiente).

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Promotion

Partiendo de la naturaleza común de los estudios de tercer ciclo, impregnados de una indiscutible tendencia académica, cabe destacar algunos aspectos que destacan por encima de otros. En este sentido, una de las principales diferencias de las titulaciones de tercer ciclo estudiadas reside en la temporalización de los planes de estudios. Se observa que, mientras que en la *Humboldt-Universität zu Berlin* el alumnado dispone de un periodo de tiempo comprendido entre cuatro y seis cursos para completar su doctorado, en la *FernUniversität in Hagen* no se establecen límites temporales. Esta cuestión, puede ser concebida como fortaleza, en tanto que la flexibilidad para realizar estos estudios y la facilidad para compaginarlo con otras responsabilidades es mayor. Sin embargo, esta cuestión también puede ser considerada como una debilidad pues, al no contar con la “presión” temporal para finalizar los estudios, el riesgo al abandono podría ser mayor.

Asimismo, en relación con que los programas de doctorado esten vinculados a una facultad en lugar a una rama de conocimiento concreta, podría otorgar una mayor libertad de elección de temática de estudio. Sin embargo, es posible constatar que en ninguna de las dos universidades estudiadas el programa de doctorado está enmarcado en una facultad exclusivamente de Educación. Esto supone una debilidad desde la perspectiva de tomar la Pedagogía como disciplina académica propia y desvinculada de otras pues, de esta manera, la investigación educativa y pedagógica pierde exclusividad.

3.1.5. Síntesis

En efecto, la presencia de la disciplina de la Pedagogía en las titulaciones universitarias de los tres ciclos de la Educación Superior propios del EEES en las universidades alemanas objeto de estudio parece antojarse indiscutible, incluso ante la posible objeción de sus denominaciones. Así pues, aunque las diferencias y similitudes

entre las mismas se proceden a detallar en el Capítulo IV, a continuación, se realizará una breve síntesis a fin de condensar lo expuesto hasta aquí, facilitando así la labor del lector.

En relación con las titulaciones enmarcadas en el primer ciclo de la Educación Superior se constata la naturaleza pedagógica de las titulaciones de *Bachelor in Bildungswissenschaften* de la *FernUniversität in Hagen* y el *Bachelor in Erziehungswissenschaften* de la *Humboldt-Universität zu Berlin*. De estas titulaciones resulta esencial destacar la presencia de contenidos prácticos en consonancia con los teóricos, mostrándose así una eficaz adaptación, a priori, a las nuevas exigencias profesionalizantes derivadas del EEES. Se observa que la carga lectiva de las mismas es idéntica, pese a la descentralización característica que distingue a la educación reglada alemana en todos sus niveles.

Con respecto a las titulaciones de postgrado pertenecientes al segundo ciclo, persiste la presencia de la disciplina pedagógica, haciéndose además muy notoria la tendencia hacia las funciones investigadoras pues, tanto el *Master Bildung und Medien:e-Education* de la *FernUniversität in Hagen* como el *Master Erziehungswissenschaften* de la *Humboldt-Universität zu Berlin* carecen de contenidos de índole prácticas, predominando así los teóricos y de índole investigadora.

En cuanto a los estudios de tercer ciclo, correspondiente con las titulaciones conducentes a la obtención del doctorado, también se halla la posibilidad de realizarlos acerca de temáticas estrechamente vinculadas con la ciencia de la Pedagogía. Si bien resulta preciso destacar que, en ambas universidades, las facultades responsables de estos estudios no son exclusivamente de educación. En otras palabras, aún continúan relacionándose estos estudios con las facultades de Ciencias Culturales y Sociales como sucede en la *FernUniversität in Hagen* con la *Promotion der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften*, o como en la *Humboldt-Universität zu Berlin*, cuya titulación de doctorado (*Promotion der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften*) pertenece a la facultad de Ciencias Culturales, Sociales y Formativas.

3.2. Ciencia de la Pedagogía en la universidad francesa

Francia había sido el primer país que trató de conformar una “ciencia de la educación” sobre el predominante modelo de las ciencias positivas (Otero Urtaza, 2003).

Así pues, la institucionalización universitaria de la Pedagogía hunde sus raíces durante los años de la III República, especialmente a partir de 1880 (Moreu Calvo y Vilanou Torrano, 2009). Siendo de esta manera, el proceso de institucionalización para las humanidades y las ciencias sociales en Francia tuvo lugar durante el siglo XIX. Es concretamente en 1883 cuando la Pedagogía o “ciencia de la educación”, antes de evolucionar hacia “Ciencias de la Educación”, pasó a formar parte en un primer momento de las facultades de arte, dando respuesta a ambiciones científicas, morales y políticas (Malet, 2017). Es en este momento, cuando además Henri Marion se hace cargo de la cátedra de la Universidad de la Sorbona, cuando se puede decir que la Pedagogía verdaderamente adquiere un estatuto universitario en Francia (Otero Urtaza, 2003). Este proceso, mediante la progresiva especialización de esta tendencia, lo que sugiere es más un periodo de disciplinarización (Hofstetter y Schneuwly, 2014), con la diferencia de que éste no sería un procedimiento que pudiera completarse totalmente, sino que conformaría un momento clave dentro de la propia estructuración del ámbito científico en cuestión (Malet, 2005).

En el momento de la institucionalización de las *Sciences de l'Éducation* en el ámbito universitario, la Pedagogía era responsabilidad de las *écoles normales*. Estas eran instituciones que surgen a finales del siglo XVII que tenían la finalidad de dirigir la formación del profesorado de primaria y secundaria desvinculándola de la universidad y que, con el tiempo, han demostrado ser los centros con una mayor influencia, sirviendo como ejemplo de una tradición docente focalizada en la práctica y basada en el conocimiento de la profesión (Furlong y Whitty, 2017). La formación del profesorado se ha concebido en Francia como un ámbito externo a las universidades debido, en parte, a que estimaban que en la universidad estas cuestiones se consideraban marginales en comparación con el conocimiento disciplinar. Por consiguiente, la organización de las *Sciences de l'Éducation* en la universidad no estaba coordinada con la formación del profesorado que se impartía en las *écoles normales*, sino que eran paralelas (Malet, 2017). Esto constituía una de las barreras principales para la institucionalización de *Sciences de l'Éducation*, pues hasta la década de los 90 la formación inicial del profesorado se ha llevado a cabo desde fuera de las facultades de educación (Malet, 2017). Se aprecia, efectivamente, que en Francia la estructura institucional está muy fragmentada y posee diferentes instituciones especializadas y basadas en diferentes tradiciones de conocimiento (Furlong y Whitty, 2017).

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

La investigación educativa sufrió un proceso de renovación, principalmente a lo largo de 1950 mediante proyectos enmarcados en la “pedagogía experimental” que contribuyeron a la progresiva estructuración de las *Sciences de l'Éducation*. También fue relevante para el desarrollo de la disciplina la creación en 1956 del *Institut pédagogique national* (IPN) y posteriormente el *Institut Français d'Éducation* (IFE). El IPN surgió con el propósito de informar la política y práctica en el sistema educativo y contribuyó a la asimilación del perfil de los investigadores educativos. Más tarde pasó a denominarse *Institut national de recherche pédagogique* (INRP) (Malet, 2017). Tras la II Guerra Mundial las universidades también fueron objeto de un rápido desarrollo y transformación, por lo que no fue hasta finales de la década de los sesenta cuando se promocionó la nueva disciplina en las universidades francesas (Malet, 2017).

A pesar de que la disciplina de la Educación ingresó en el sistema universitario nada menos que tres décadas antes de que lo hiciera en Alemania en el siglo XX, en vez de convertirse en una disciplina con autonomía propia se vinculó a otras disciplinas como la psicología, la filosofía o la sociología. Esto hizo que la institucionalización de la Educación como disciplina universitaria se demorara hasta la década de los setenta (Furlong y Whitty, 2017) e incluso hoy es una disciplina que permanece fragmentada (van Zanten, 2009; Malet, 2017). Las *Sciences de l'Éducation* fueron formalmente introducidas en las universidades como disciplina autónoma, tras haberse separado de las disciplinas canónicas (filosofía, psicología y sociología) en 1967 mediante la creación de una titulación *maîtrise* en las universidades de Burdeos, Caen y Paris-Sorbona (Malet, 2017) estando ya desvinculada de lo que constituía la formación del profesorado en Francia. Esta aproximación engloba otras subdisciplinas (sociología, psicología, filosofía e historia de la educación) y cada una aporta un riguroso marco intelectual haciendo de la Pedagogía una disciplina de disciplinas (Bridges, 2006).

A inicios de la década de los 90, tras la *loi d'orientation sur l'éducation*, la formación inicial del profesorado en Francia se volvió a vincular al sistema universitario local mediante el establecimiento de los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) (Cornu, 2015). A su vez estos centros fueron transformados el 1 de septiembre de 2013 en los *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (ESPE) con la finalidad de mejorar la formación del profesorado y, de esta manera, también sus resultados en PISA (Cornu, 2015). Actualmente se espera que estas instituciones, que

normalmente están ubicadas en los campus de los antiguos *écoles normales*, trabajen de forma cooperativa con las universidades locales en pro de dotar de formación inicial y continua al profesorado (Furlong y Whitty, 2017), pues la creación de la ESPE les ha otorgado una mayor influencia, pero no a las facultades de educación, las cuales únicamente proporcionan un limitado listado de cursos en comparación con los ofertados por otros departamentos universitarios (Malet, 2017).

Mialaret, uno de los fundadores más eminentes de la disciplina, puso de manifiesto que la comunidad investigadora había rechazado usar para las titulaciones de primer ciclo la denominación de “Pedagogía” en favor del empleo de “Ciencias de la Educación” (Mialaret, 2006). En este sentido Malet (2017) mantiene que ese hecho supuso una fuerte distinción entre la formación del profesorado y la identificación de la disciplina con la formación del profesorado. Las *Sciences de l'Éducation* construyeron entonces su área de investigación sobre multiplicidad de aproximaciones y desarrollaron modelos específicos de investigación que sirvieron de influencia a otras ciencias sociales (Vigarello, 1994). Asimismo, resulta característico el fuerte vínculo que mantiene con la práctica a la vez que dista de ella a través de las herramientas epistemológicas y metodológicas de la reflexividad científica (Hatano-Chavildan, 2008) por lo que, en cierto modo, la práctica profesional se alimenta, se estimula y se beneficia de la investigación educativa.

El estatus académico e institucional de esta disciplina en la universidad era muy débil, debido principalmente a que, por un lado, su objetivo no residía en construir, aplicar y transmitir teorías científicas a fin de informar y mejorar la práctica educativa, sino en desarrollar la cohesión social y la lealtad política mediante la difusión de la moral laica y, por otro lado, era fruto de intervención directa del estado y no de las iniciativas o demandas de las facultades universitarias (Malet, 2017).

Mientras los expertos en Pedagogía coexistían con otros en estas facultades, la investigación educativa se llevaba a cabo desde centros que permanecieron fuertemente orientados a la disciplina como el *Institut de Recherche d'Economie de l'Education* (IREDU) y el *Laboratoire de Sociologie de l'Education* (Laot y Rogers, 2015). Tradicionalmente en las universidades francesas no se le ha otorgado demasiada importancia ni a la docencia ni a la investigación pedagógica, a excepción del impulso

que ha tenido en los últimos años (García Garrido, 2013) siendo el *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) el que cuenta con mayores aportaciones en este ámbito, junto al *Centre International d'Etudes Pédagogiques* (CIEP).

3.2.1. Universidades francesas objeto de estudio

En la actualidad, la Educación Superior en Francia se regula mediante la *Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*. En ella se establecen las seis misiones propias del servicio público de Educación Superior en Francia. Así pues, la primera función reside, efectivamente, en proporcionar una formación inicial y continua a lo largo de toda la vida; en segundo lugar, desarrollar investigaciones científicas y tecnológicas, así como difundir los resultados al servicio de la sociedad, en otras palabras, desarrollar la innovación y la transferencia de tecnología siempre que sea posible, la capacidad de experiencia y el apoyo a asociaciones y fundaciones de utilidad pública, etc.; en tercer lugar, la orientación, la promoción social y la integración profesional; el cuarto lugar lo ocupa la difusión de la cultura humanista, especialmente a través del desarrollo de las ciencias humanas y sociales, además de la cultura científica, técnica e industrial; en quinto lugar, participar en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior e Investigación; y, finalmente, la Cooperación internacional.

En Francia el peso de la Educación Superior no recae taxativamente sobre la institución universitaria o *Université*, sino también e incluso en mayor medida en los *Grandes Écoles*, pues suponen la cumbre de la Educación Superior francesa. Las universidades, desde la *loi du 26 janvier 1984, sur l'enseignement supérieur* más conocida como *Loi Savary*, se definían como instituciones públicas científicas, culturales y profesionales que se organizaban en unidades de formación e investigación o *Unités de Formation et de Recherche*. Se caracterizan especialmente por la fuerte influencia estatal en las mismas, a diferencia de lo que sucede en otros países como Alemania o Inglaterra, donde el nivel de autonomía de las universidades es muy elevado. No obstante, desde hace algo más de una década, se promulgó la *Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*, una ley que sigue vigente en la actualidad en la que, entre otras cuestiones, tiene especial cabida la cuestión relativa a la autonomía de las universidades francesas.

Teniendo presente estas consideraciones y, a fin de mantener el principio de homogeneidad en la investigación, necesaria para las comparaciones, se han tomado como objeto de estudio las instituciones universitarias francesas que se describen a continuación. Por un lado, se ha seleccionado la *Sorbonne Université* pues, a pesar de ser una universidad muy joven, alberga en su seno el legado tradicional de lo que eran hasta 2017 la *Paris-Sorbonne Université* y la *Pierre et Marie Curie Université*, además de los elementos novedosos e innovadores del siglo XXI. Por otro lado, dado que Francia carece de institución universitaria en sí misma exclusivamente a distancia, se ha recurrido al estudio del *Centre National d'Enseignement à Distance*, pues constituye el organismo de mayor relevancia en metodología a distancia en todos los niveles educativos en Francia, incluida la Educación Superior.

Centre National d'Enseignement à Distance

El *Centre National d'Enseignement à Distance*, en adelante CNED, es un organismo oficial y público vinculado al *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative* (France Diplomatie, 2015) que constituye el primer operador de aprendizaje a distancia y a lo largo de la vida en Europa y en el mundo francófono. Su fundación se remonta al año 1939, surgiendo con la finalidad de compensar la desorganización del sistema educativo del momento como consecuencia de la II Guerra Mundial, creándose así provisionalmente un servicio formativo por correspondencia. En la actualidad, su oferta educativa y formativa alberga programas y planes de estudios dirigidos a todos los niveles y etapas del sistema educativo francés, comprendiendo así desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior mediante el empleo de una metodología a distancia y en línea. Asimismo, la institución participa activamente en la cooperación europea e internacional con vistas a potenciar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia (Centre National d'Enseignement à Distance, 2018).

Ya sea en la capacitación inicial y, en particular, en el desarrollo de la Educación Superior o el apoyo escolar, el CNED construye su propio desarrollo apoyándose sobre una política de asociación voluntarista. Asimismo, desde el año 2008 a partir de una consulta con la *Conférence des Présidents d'Université* (CPU) se comenzó a llevar a cabo una política de asociación con las universidades. El objetivo de esta política residía en que los cursos de educación a distancia estuvieran disponibles en las universidades que

se responsabilizan de la expedición de las titulaciones en cuestión, puesto que el CNED no es una universidad a distancia (Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche CNED, 2008). En la actualidad, ya está asociado a universidades francesas, preparándose cada vez más en cursos y programas de Educación Superior diseñados con una metodología a distancia especializada, que se desarrolla en la mayoría de las ocasiones mediante cursos y tutorías en línea (France Diplomatie, 2015).

El CNED está comprometido con el cumplimiento de una misión de promoción social, contribuyendo asimismo al acceso a la formación continua de los colectivos considerados social y económicamente más frágiles (Centre National d'Enseignement à Distance, 2018). Por consiguiente, esta institución busca garantizar, en nombre del Estado francés, la continuidad de la escolaridad y la formación del alumnado al que, por circunstancias de diversa índole, no le sea posible asistir a clases presenciales. En este sentido, el CNED se caracteriza en primer lugar por su accesibilidad, permitiendo que todas las personas, independientemente del lugar o la situación en la que se hallen, tengan la posibilidad de recibir una educación a distancia de calidad; en segundo lugar, se caracteriza también por su éxito, pues desempeña una función de acompañamiento a sus estudiantes durante su trayectoria en la institución hasta que alcanzan su objetivo (obtener un diploma, cambiar de trabajo, encontrar un trabajo ...); finalmente, destaca también por su utilidad social en el sentido de que proporciona de manera efectiva educación y formación al alumnado con el objetivo de que alcancen el éxito individual y la integración profesional (Centre National d'Enseignement à Distance, 2018).

Al no ser una institución de Enseñanza Superior en sí, el perfil de alumnado predominante en el CNED no es el universitario, pues representan únicamente el 9% de los 239.500 matriculados en total (Centre National d'Enseignement à Distance, 2016). En la actualidad el CNED cuenta con una oferta de 22 programas dentro de la Enseñanza Superior (Centre National d'Enseignement à Distance, 2018) entre *licences*, *masters* y DU (*diplômes universitaires*).

Sorbonne Université

La *Sorbonne Université* (SU), se crea el 1 de enero de 2018 a partir de la fusión de la *Paris-Sorbonne Université* y la *Université Pierre et Marie Curie* (UPMC) como fruto del plan estratégico universitario del periodo de 2014-2018, por el cual se procedía a la creación de una universidad de clase mundial en investigación capaz de afrontar los desafíos del siglo XXI. Hablamos de una institución académica de naturaleza multidisciplinar, intensiva en investigación, con orígenes mundialmente reconocidos, comprometida con el éxito de sus estudiantes y encargada del servicio público de Educación Superior, investigación e innovación en Francia, ubicada en pleno corazón de París. (Sorbonne Université, 2018).

El plan estratégico de la ya extinta *Paris-Sorbonne Université* se focalizaba en el alcance de tres objetivos fundamentales: desarrollar programas multidisciplinarios en pro de una oferta académica flexible y variada, ofrecer al personal docente e investigador un espacio esencial experimental para testar e implementar iniciativas educativas innovadoras y unir esfuerzos en el área relativa a los recursos educativos. Por su parte, en el plan estratégico de la que era la *Université Pierre et Marie Curie* se recogían cinco prioridades: establecer un compromiso mayor con la sociedad, movilizar todos los ámbitos de conocimiento, integrar actividades globales y europeas, incrementar la autonomía y dirigir los cambios precisos, con la finalidad de alcanzar el éxito esperado con la constitución de la nueva universidad (Sorbonne Université, 2018).

Para ambas universidades el vínculo entre la formación y la investigación se ha intensificado y la oferta educativa ha sido también rediseñada en pro de preparar a las generaciones venideras para que sean capaces de dar respuesta a los nuevos desafíos y retos que puedan encontrarse en el camino. En este sentido, la investigación se ha estructurado con el objetivo de promover y apoyar la excelencia, así como a producir el conocimiento que se precisa en la sociedad del siglo XXI en la que nos encontramos inmersos. Las sinergias entre los dos proyectos han coadyuvado a la creación de un sentido de pertenencia a la comunidad que compone la *Sorbonne Université* y creándose un campus en el centro de la capital francesa (Sorbonne Université, 2018).

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Continuando con la tradición humanista que reinó en la *Paris-Sorbonne Université* desde 1257, una de las funciones principales que sigue conservando la *Sorbonne Université* reside en el afrontamiento de los nuevos desafíos científicos emergentes en la actualidad, así como la difusión del conocimiento creado en sus laboratorios por sus equipos de investigación y su transmisión, tanto a sus propios estudiantes como a la sociedad en todo su conjunto (Sorbonne Université, 2018). En la actualidad la universidad alberga 54.000 estudiantes y se compone de tres facultades de humanidades, medicina y ciencia, cada una de las cuales dispone de la autonomía suficiente como para dirigir sus programas tanto educativos como de investigación (Sorbonne Université, 2018).

Con motivo de comprender el mundo actual en el que nos hallamos inmersos, caracterizado por sufrir mutaciones a una velocidad vertiginosa, la *Sorbonne Université* promueve la excelencia y el desarrollo del conocimiento en cada disciplina mientras que, al mismo tiempo, desarrolla multiplicidad de programas interdisciplinarios con el objeto de conocer la complejidad de los retos implícitos en la sociedad actual como, por ejemplo, el cambio climático, la conservación y la transmisión de patrimonio cultural, etc., lo cual la hace una universidad rica en diversidad, creativa, innovadora y con perspectiva global (Sorbonne Université, 2018). La SU conforma, pues, una institución universitaria que participa activamente en debates públicos a través de numerosos eventos universitarios (cursos, congresos, conferencias, ...) no dirigido exclusivamente a estudiantes, sino hacia la mayor audiencia posible, y tienen lugar en las sociedades contemporáneas a las que pertenecemos. Al mismo tiempo, aboga también por la equidad en cuanto al acceso al conocimiento, desde el primer hasta el tercer ciclo de los estudios enmarcados en el EEES y a lo largo de toda la vida adulta.

Desde la *Sorbonne Université* se ofrece una educación enriquecida con una mentalidad y unas metodologías de investigación que brindan apoyo a los y las estudiantes, permitiéndoles además construir sus propios futuros mediante el desarrollo de competencias y pensamiento crítico en sus programas de formación para ayudarles, de esta manera, a convertirse el día de mañana en buenos profesionales, así como en ciudadanos ilustrados. Asimismo, la universidad oferta una amplia gama de actividades deportivas y culturales, propiciándose desde ella que también se lleven a cabo iniciativas propuestas por el alumnado (Sorbonne Université, 2018).

Con el objetivo de alcanzar sus misiones, la *Sorbonne Université* cultiva una extensa política de asociación con empresas y organismos de renombre, pues sus laboratorios están dirigidos de forma conjunta tanto por prestigiosos organismos nacionales de investigación como por socios académicos, habiendo recibido además la beca IDEX de iniciativas de excelencia desde 2012 junto con los demás miembros de *l'Association Sorbonne Université*. En definitiva, desde la institución universitaria se ha terminado desarrollando una red de asociaciones con universidades de todo el mundo y que es especialmente activa en el contexto de las organizaciones universitarias europeas, lo cual supondrá una situación privilegiada en un futuro a largo plazo (Sorbone Université, 2018).

Dentro de la *Sorbonne Université* se encuentra el *École supérieure du professorat et de l'éducation* (ESPE) de París, éste es el *école* de referencia para la formación de docentes y profesionales de la Educación de la *Académie* de París. Desde esta institución se propone una formación que combine adecuadamente las enseñanzas teóricas y prácticas, así como los períodos de prácticas, permitiéndole así a los futuros docentes ingresar progresivamente en la profesión (Sorbonne Université, 2018).

3.2.2. Titulaciones *Licence*

La *licence* es una titulación enmarcada dentro del primer ciclo del EEES que se extiende a lo largo de tres cursos académicos completos (L1, L2 y L3) o seis semestres. Para acceder al primer curso de la *licence*, es decir al L1, es necesario superar el examen de bachillerato o *baccalauréat* (García Garrido, 2013) y que el estudiante se halle en posesión del *bac* (La voix l'Etudiant, 2015). El *bac* es el título mediante el cual se pone fin a la enseñanza secundaria en los *lycée*, posibilitándose a su vez el acceso a la Educación Superior (Service-Public, 2017). Para obtener la *licence*, el alumnado deberá aprobar un total de 180 créditos ECTS durante estos seis semestres de estudio. La *Licence de sciences de l'Éducation* ofertada por el CNED es la única titulación de primer ciclo relacionada con la Pedagogía que se ha encontrado presente en las instituciones objeto de estudio y se describe en el siguiente epígrafe.

Licence de sciences de l'Éducation (L3)

Teniendo presente la información a la que se hacía alusión en el párrafo anterior, comprobamos cómo en la titulación objeto de estudio, ofertada por el *Centre National d'Enseignement à Distance* únicamente es posible cursar L3, correspondiente con el tercer y último curso de la *Licence de sciences de l'éducation* (CNED, 2018). Esto quiere decir que entre los requisitos de acceso a estos estudios no únicamente se encuentra el *bac*, sino también el haber cursado con éxito una titulación con una carga lectiva equivalente a 120 ECTS⁵³ (Campus numérique FORSE, s. f.), o lo que es lo mismo, el *bac + 2* (Service-Public, 2017).

En esta ocasión, el CNED junto a la Universidad de Rouen y la Universidad de Lyon 2 se han unido para establecer un programa de formación universitaria a distancia en el campo de la Pedagogía, que se impartirá mediante FORSE Digital Campus (Campus numérique FORSE, s. f.). Con la realización de la presente titulación, son tres los objetivos que se pretenden alcanzar (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.):

- ♣ Adquirir un diploma nacional de nivel *bac + 3* que le permita al alumnado continuar sus estudios superiores en el ámbito educativo como, por ejemplo, estudios de segundo ciclo o preparación de oposiciones.
- ♣ Permitir continuar o reanudar estudios relacionados con su proyecto profesional vinculado al ejercicio profesional de la educación.
- ♣ Completar los conocimientos del alumnado en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

En definitiva, la formación que recibe el alumnado que cursa la *Licence Sciences de l'éducation* (L3) se dirige, por un lado, a la producción del conocimiento científico y, por otro lado, a la preparación del mismo para el mundo laboral.

⁵³ Esto sería así para aquellos estudiantes que desearan que esta titulación estuviera validada como universitaria, es decir, validada y respaldada científicamente por una universidad. En este caso, las universidades que validan esta titulación son las de Lyon 2 y Rouen. Sin embargo, aunque no es la opción más recomendable, también existe la posibilidad de cursarlo como título propio del CNED. Es decir, exclusivamente la L3 como un curso independiente, no considerado de nivel universitario, puesto que la CNED no es una institución universitaria en sí misma. Por lo tanto, en la presente investigación nos hemos centrado únicamente en la parte exclusivamente universitaria de la L3.

Esta supone ser una titulación que ofrece un enfoque interdisciplinario en la que se abordan temáticas que forman indudablemente parte del ámbito educativo y formativo. Adicionalmente, se introduce al alumnado en el entramado de la investigación educativa, familiarizándolo con metodologías diversas y herramientas de utilidad para desempeñar la labor investigadora, como las técnicas de observación, la estadística, el análisis de datos cualitativos, etc. (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.). Asimismo, durante el curso académico que dura esta titulación, se abordan cinco unidades de enseñanza, repartidas en dos semestres (Campus numérique FORSE, s. f.). En el primero de ellos, se abordarían las unidades de enseñanza A (Las instituciones escolares, Historia de ideas educativas, Aprendizaje y didáctica⁵⁴) y B (Filosofía de la educación, Psicología de la educación, Sociología de la educación⁵⁵). En el segundo semestre se impartirían las unidades de enseñanza restantes, a saber: C, de naturaleza metodológica (Metodología cualitativa, Metodología cuantitativa⁵⁶); E, relativa a la lengua de especialización (Inglés: la educación en países anglófonos⁵⁷) y D, donde los estudiantes tienen la posibilidad de elegir entre cuatro diferentes vertientes de especialización (Enseñanza/educación, Sanitaria y social, Formación de adultos, Ingeniería de la formación abierta y a distancia⁵⁸).

A continuación, se mencionan brevemente los contenidos que se incluyen en las diferentes vertientes. En primer lugar, la especialización de Enseñanza/educación alberga como asignaturas obligatorias Didáctica de las matemáticas, Didáctica del francés y Evaluación⁵⁹, y como asignaturas optativas Educación comparada e intercultural, Jóvenes en dificultad y educación para la salud, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación⁶⁰. En el itinerario de la especialización Sanitaria y Social, por otro lado, el alumnado ha de cursar Pedagogía para adultos, Jóvenes en dificultad y educación para la

⁵⁴ En francés: *Les institutions scolaires, Histoire des idées éducatives, Apprentissage et didactique.*

⁵⁵ En francés: *Philosophie de l'éducation, Psychologie de l'éducation, Sociologie de l'éducation.*

⁵⁶ En francés: *Méthodologie qualitative, Méthodologie quantitative.*

⁵⁷ En francés: *Anglais: L'éducation dans les pays anglophones.*

⁵⁸ En francés: *Enseignement/Éducation, Sanitaire et social, Formation des adultes, Ingénierie de la formation ouverte et à distance.*

⁵⁹ En francés: *Didactique des mathématiques, Didactique du Français, Évaluation.*

⁶⁰ En francés: *Éducation comparée et interculturelle, Jeunesse en difficulté et éducation à la santé, Nouvelles technologies de l'information et de la communication.*

salud⁶¹ como asignaturas obligatorias y como optativas Educación comparada e intercultural, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Evaluación⁶². En la rama especializada en la Formación de adultos, se cuenta con las asignaturas Formación de los adultos: aspectos institucionales, Pedagogía de los adultos⁶³ como obligatorias y como optativas las de Evaluación, Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación⁶⁴. Por último, las asignaturas obligatorias para la especialidad de Ingeniería de la formación abierta y a distancia incluye entre sus asignaturas obligatorias Formación a distancia: un nuevo modo de formación, La concepción de los dispositivos de formación abierta a distancia⁶⁵ y, como optativas, Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, Educación comparada e internacional, Evaluación, Formación de adultos: aspectos institucionales⁶⁶ (Campus numérique FORSE, s. f.).

Las asignaturas son impartidas de forma conjunta por profesorado del Instituto de Ciencias y Prácticas de la Educación y la Formación⁶⁷ (ISPEF) de la Universidad de Lyon 2, y profesorado del Departamento de Ciencias de la Educación⁶⁸ de la Universidad de Rouen, en asociación con el equipo docente del CNED (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.). En relación con la metodología empleada, es principalmente a distancia, siendo únicamente necesario realizar alguna sesión presencial de seguimiento durante el curso (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.). Además, cabe destacar que cada estudiante contará con el apoyo de un tutor a lo largo de toda su trayectoria académica. La función principal de los tutores reside en dotar de apoyo al alumnado, principalmente pedagógico, metodológico y a nivel de contenidos, durante el periodo que duren sus estudios. La

⁶¹ En francés: *Pédagogie des adultes, Jeunesse en difficulté et éducation à la santé.*

⁶² En francés: *Nouvelles technologies de l'information et de la communication, Éducation comparée et interculturelle, Évaluation.*

⁶³ En francés: *Formation des adultes: aspects institutionnels, Pédagogie des adultes.*

⁶⁴ En francés: *Évaluation, Nouvelles technologies de l'information et de la communication.*

⁶⁵ En francés: *Formation à distance: un nouveau mode de formation, La conception des dispositifs de formation ouverte à distance.*

⁶⁶ En francés: *Nouvelles technologies de l'information et de la communication, Éducation comparée et interculturelle, Évaluation, Formation des adultes, aspects institutionnels.*

⁶⁷ En francés: *L'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation.*

⁶⁸ En francés: *Département des sciences de l'éducation.*

comunicación entre el profesorado (tutores) y el alumnado ha de ser regular garantizándose así la participación en los grupos de aprendizaje que se forman (Campus numérique FORSE, s. f.). Asimismo, en la metodología de aprendizaje a distancia de esta titulación se le proporcionará al estudiante una serie de consejos para iniciar y organizar su formación a distancia, los cursos que están accesibles en línea o que se puedan descargar, variedad de ejercicios de entrenamiento para el examen individual, trabajos dirigidos y colaborativos (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.).

En definitiva, cabe resaltar que, en las Ciencias de la Educación, sigue existiendo la antigua *Licence en Sciences de l'Éducation* como año adicional y complementario a la titulación anterior. Antaño la estructura que se seguía consistía en cursar el DEUG durante dos años y después realizar la *Licence en Sciences de l'Éducation* un año adicional. En la actualidad se observa que se mantiene exactamente la misma estructura, solo que los dos años previos a la *Licence 3* son L1 y L2 en lugar de DEUG. Por consiguiente, se halla una titulación de corte muy generalista, teórico (Senent Sánchez, 2005) y probablemente insuficiente para dar respuesta a los desafíos que se presentan en la sociedad actual en materia educativa.

3.2.3. Titulaciones de *Master*

Tras la obtención de la *licence*, es posible que el alumnado continúe sus estudios de postgrado cursando una titulación de *master* dos años o cuatro semestres de duración (M1, M2). Mediante estos estudios el alumnado completa sus conocimientos adquiridos durante la *licence*, logra especializarse en un ámbito de estudio concreto dentro de la disciplina acorde a su propio objetivo profesional (La voix l'Étudiant, 2015), se prepara para una inserción profesional de alto nivel, adquiere experiencia práctica y se beneficia de un acompañamiento personalizado según la orientación profesional a la que aspire. Las titulaciones ofertadas por esta institución son el *Master Sciences humaines et sociales – mention sciences de l'éducation (M1)* y el *Master International Francophone en Éducation et Formation (MIFE ex MARDIF)*. Asimismo, la *Sorbonne Université* prepara a sus estudiantes para desenvolverse en un entorno cada vez más internacionalizado ofertando el *Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)* (Sorbonne Université, 2018).

Master Sciences humaines et sociales – mention sciences de l'éducation (M1)

La presente titulación, enmarcada en el segundo ciclo del EEES (CNED, 2018) está especialmente dirigida a aquellos estudiantes que deseen ampliar y seguir desarrollando sus conocimientos en el ámbito de las Ciencias de la Educación, con una clara orientación hacia iniciarse en el mundo de la investigación. Los objetivos esenciales de este *master* se centran en desarrollar los conocimientos del alumnado en el ámbito de las Ciencias de la Educación y la Formación, orientados hacia la iniciación de la investigación y en posibilitar la continuación de estudios de segundo ciclo con un *master* 2, bien sea de índole profesional o investigadora (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.). Puesto que en Francia las titulaciones de segundo ciclo poseen una carga lectiva de 120 ECTS, con esta titulación se obtendría el equivalente a un primer curso académico de máster. Asimismo, es importante resaltar que las instituciones responsables de esta titulación son las universidades de Lyon 2 y Rouen en asociación con el CNED (Campus numérique FORSE, s. f.), lo cual se traduce en que el estudiante del CNED también lo será de alguna de las universidades mencionadas, pues sirven de aval científico a la titulación.

En cuanto a la metodología sobre la cual se basa el plan de estudios, cabe decir que es *online* casi en su totalidad, ascendiendo su duración total a un curso académico completo. Siguiendo el método de aprendizaje a distancia, al alumnado se le proporcionará consejos y recomendaciones para iniciar y gestionar adecuadamente su formación a distancia, además de cursos de acceso *online* o descargables, ejercicios diversos para el entrenamiento del examen individual, trabajos dirigidos y colaborativos y un seminario preparatorio para el estudio y el trabajo de investigación que deberán realizar (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.). No obstante, a fin de facilitar el contacto entre profesorado y alumnado, se propone un periodo de tres días de sesiones grupales presenciales al inicio del curso académico, con el objeto también de establecer conjuntamente metodologías de trabajo y de aprendizaje a distancia, además de exponer las dificultades esperadas o encontradas hasta la fecha. A final de curso tendrá lugar otro periodo de sesiones de trabajo grupal presencial, esta vez de 4 días de duración, momento en el que también se realizará el examen (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.).

La carga lectiva total de este *master* asciende a un total de 60 ECTS, que se distribuye entre el profesorado del ISPEF de la Universidad de Lyon 2, y del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Rouen, conjuntamente con el equipo docente del CNED (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.). Los créditos se subdividen a su vez en 5 diferentes unidades de enseñanza incluyendo una memoria de investigación. En la primera unidad de enseñanza, denominada Enseñanzas Básicas Disciplinarias⁶⁹, el alumnado debe elegir tres de las siguientes 4 asignaturas: Filosofía de la educación, Historia de la educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación⁷⁰. La segunda de ellas, correspondiente con las Enseñanzas Básicas Multidisciplinares⁷¹, alberga únicamente las asignaturas de Educación y sociedades, TIC (Tecnología de la Información y de la Comunicación)⁷². Entre las dos primeras unidades de enseñanza se suman una carga lectiva total ascendente a 25 ECTS. Investigación en educación y en formación⁷³ es la tercera unidad de enseñanza, en la cual se incluyen Seminarios y realización de trabajo de investigación y Metodología (cualitativa, cuantitativa)⁷⁴. Asimismo, dentro de la siguiente unidad de enseñanza se ubica el denominado Curso de profesionalización⁷⁵, subdividido a su vez en tres vertientes enfocadas a: la profesión de la educación escolar y extraescolar, la profesión de la intervención sanitaria y social, la profesión de la formación de adultos⁷⁶. Entre la tercera y cuarta unidad de enseñanza se distribuyen 30 ECTS, quedando finalmente 5 ECTS restantes para la última unidad de enseñanza, correspondiente con la lengua de especialización⁷⁷ (Campus numérique FORSE, s. f.).

⁶⁹ En francés: *Enseignements fondamentaux disciplinaires*.

⁷⁰ En francés: *Philosophie de l'éducation, Histoire de l'éducation, Sociologie de l'éducation, Psychologie de l'éducation*.

⁷¹ En francés: *Enseignements fondamentaux pluridisciplinaires*.

⁷² En francés: *Éducation et sociétés, TIC (Technologie de l'Information et de la Communication)*.

⁷³ En francés: *Recherche en éducation et en formation*.

⁷⁴ En francés: *Séminaires et réalisation du travail de recherche, Méthodologie (qualitative, quantitative)*.

⁷⁵ En francés: *Parcours professionnalisant*.

⁷⁶ En francés: *Métiers de l'éducation scolaire et périscolaire, Métiers de l'intervention sanitaire et sociale, Métiers de la formation des adultes*.

⁷⁷ En francés: *Langue de spécialité*.

Master International Francophone en Éducation et Formation (MIFEF ex MARDIF).

En este caso, el CNED permite la modalidad a distancia de esta titulación de segundo ciclo que desde la Universidad de Rouen y la de Lyon 2 se ofrece en colaboración con otras universidades francófonas de Bélgica, Canadá, Suiza y Francia, bajo el nombre de MIFEF (*Master international francophone en éducation et formation*⁷⁸) que permite además el acceso a estudios de doctorado. Cursando esta titulación se pretende que el alumnado matriculado adquiera conocimientos y habilidades centradas en la investigación en el ámbito de la educación y la formación; que pueda validar el nivel de *master 2* y se le permita proseguir con los estudios de doctorado (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.).

Para acceder a esta titulación, es requisito que el alumnado haya cursado previamente una titulación que esté preferiblemente relacionada con las Ciencias de la Educación que le permita acceder a estudios de *master*, o bien acreditar experiencia previa en el ámbito educativo. Nos encontramos, pues, ante una titulación que se dirige especialmente a estudiantes a los que no les sea posible la realización de un *master* de forma presencial, bien sea por falta de tiempo o por ubicación geográfica (Campus numérique FORSE, s. f.). Por lo tanto, está diseñado íntegramente con una metodología a distancia flexible, a excepción de dos únicos días de reunión grupal en la Universidad de Rouen al comienzo del segundo año que, pese a no ser obligatoria, es muy recomendable y otra al final del curso dedicado a la defensa de la disertación o TFM, tras haber recibido el beneplácito de los dos codirectores (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.).

La duración del presente *master* comprende un total de dos cursos académicos completos, albergando una carga lectiva ascendente a 60 créditos ECTS, que se distribuyen en tres bloques: por un lado, 30 créditos se corresponden con la realización y defensa presencial de la memoria o trabajo final de investigación; por otro lado, 20 créditos se corresponden con el adecuado seguimiento y participación activa en los cursos y seminarios de formación, así como otras actividades y tareas *online* periódicas; finalmente, los 10 créditos restantes se asignan bien a la elaboración de un portfolio, o un

⁷⁸ En español: Máster Internacional Francófono en Educación y Formación.

artículo científico relacionado con una memoria o una nota de investigación bibliográfica (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.).

A principios del primer curso, durante los meses de octubre a diciembre, el alumnado recibirá una formación metodológica *online*, periodo en el que además le serán asignados dos directores para la supervisión de su memoria. Posteriormente, durante los meses de enero, febrero, abril, mayo y junio, los estudiantes deberán matricularse en tres de los cinco seminarios temáticos: el seminario A, Filosofía e historia de la educación; el seminario B, TIC; el seminario C, Enseñanza y aprendizaje; el seminario D, Formación de adultos; el seminario E, Políticas educativas y sociología de la educación⁷⁹. En marzo del primer curso y durante los meses de octubre a diciembre del segundo curso, se estima que el estudiante trabaje en el TFM o memoria (Campus numérique FORSE, s. f.). En el segundo curso, durante los meses de enero a junio el estudiante deberá realizar los otros dos seminarios restantes y la defensa de la memoria final de investigación en octubre del curso siguiente, la cual debe ser parte de uno de los 5 seminarios temáticos (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s.f.).

Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)

El *master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (Enseñanza, educación y formación) posee una doble finalidad hacia la formación y la investigación, pues prepara al alumnado para los *concours de recrutement* o concursos de reclutamiento, destinados al ejercicio de la profesión de docente y para *conseiller principal d'éducation* o asesor de educación. En esta formación se combinan tanto contenidos teóricos como prácticos, con uno o varios periodos de observación y de prácticas externas. El objetivo principal del MEEF reside, efectivamente, en dotar al alumnado de la adquisición de competencias profesionales necesarias para el ejercicio de las profesiones relacionadas con la docencia y la Educación como, por ejemplo, competencias disciplinares, didácticas, pedagógicas, relacionadas con las TIC y con el contexto de ejercicio de la profesión como psicología infantil y juvenil, funcionamiento de un establecimiento, gestión y resolución de conflictos, etc. (ESPE, 2018).

⁷⁹ En francés: *séminaire A, Philosophie et histoire de l'éducation; séminaire B, TICE; séminaire C, Enseignement et apprentissage; séminaire D Formation des adultes; séminaire E, Politiques éducatives et sociologie de l'éducation.*

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

La carga lectiva de la esta titulación, al ser un *master* completo, asciende a un total de 120 créditos ECTS que están pensados para cumplimentarse en el transcurso de dos cursos académicos completos. Durante el primer año (M1) se incluye una preparación intensiva para los *concours de recrutement*, donde los periodos de observación y de prácticas se organizarán *in situ* en los propios centros educativos (*école primaire, collège* o *lycée*). En el segundo año (M2 *cursus alternant*), los estudiantes admitidos en los *concours de recrutement* alcanzan el estatus de aprendiz de funcionario y reciben remuneración por desempeñar ese cargo. En esta fase de sus estudios, el alumnado desempeña a media jornada funciones docentes de responsabilidad con alumnado de diferentes niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, además de recibir formación a tiempo parcial. Sin embargo, los estudiantes que no han sido admitidos en los *concours de recrutement* (M2 *cursus non lauréat*) deben someterse nuevamente a formación que les permita volver a preparar las pruebas para el *concours*. En este caso, realizan periodos de observación y prácticas en diferentes lugares: centros educativos, entornos profesionales de la educación, entornos artísticos y culturales, empresas y entornos internacionales (ESPE, 2018).

Todo el personal docente y todos los *conseillers principaux d'éducation* comparten una serie de competencias profesionales muy variadas (psicología infantil y juvenil, gestión de aula, gestión de conflictos, conocimiento de la institución escolar y de sus actores, educación para la ciudadanía, ...) que conforman una cultura formativa común (ESPE, 2018). No obstante, es de vital importancia hacer mención a que en la actualidad existen cuatro especializaciones dentro del MEEF: la de primer grado, que sería la de profesorado de *écoles*; la de segundo grado; para el profesorado en *collège, lycée* y profesores-documentalistas; la de inspección o supervisión educativa⁸⁰, donde se ubican los *conseillers principaux d'éducation*; y la de prácticas e ingeniería de la formación⁸¹ (PIF). Por ende, dado que en la presente investigación no procede abarcar las titulaciones relativas a la formación del profesorado, únicamente se profundizará en las dos últimas ramas de especialización, más relacionadas con el objeto de estudio de la tesis que son las titulaciones de Pedagogía.

⁸⁰ En francés: *Encadrement Éducatif*.

⁸¹ En francés: *Pratiques et Ingénierie de la Formation* (PIF).

La especialización en inspección o supervisión educativa del MEEF prepara a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y competencias interdisciplinarios en materia educativa, así como para la preparación de oposiciones o *concours* y la profesión de *conseiller principal d'éducation* (ESPE, 2018). El *master* cuenta con la garantía del departamento de Ciencias de la Educación⁸² de la *Université Paris-Descartes* y del departamento de Ciencias humanas y sociales⁸³ del ESPE. Asimismo, en relación con la distribución de la carga lectiva, los 60 ECTS correspondientes con el M1 se reparten de la siguiente manera: 39 créditos se dirigirían a Saberes disciplinares y profesionales, 6 sobre cultura común, 3 de lengua, 6 de investigación y 3 de prácticas o cursos⁸⁴ (*stages*). Sin embargo, en el segundo curso (M2) aun ascendiendo la carga lectiva en ambos casos a otros 60 ECTS, se distribuye de manera diferente en función del perfil del alumnado, tal y como se aclaró con anterioridad. En este sentido, el alumnado de *cursus adapté*⁸⁵ deberá cursar 27 ECTS dedicados a saberes disciplinares y profesionales, 3 de cultura común, 3 de investigación y 27 de prácticas y memoria profesional. Mientras que el alumnado de *cursus alternant*⁸⁶ tendría 20 ECTS de saberes disciplinares y profesionales, 6 de cultura común, 3 de investigación y 31 de prácticas y memoria profesional (ESPE, 2018).

En cuanto a la especialización en prácticas e ingeniería de la formación (PIF) tiene como objetivo conseguir que el alumnado adquiriera las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión educativa y la intervención, bien con personas adultas o bien en el contexto de la animación cultural, en asociación con la educación nacional o las autoridades locales. De hecho, los tres ejes temáticos en los que se centra esta especialización son: la adaptación escolar y la escolarización para alumnado con

⁸² En francés: *Département Sciences de l'éducation*.

⁸³ En francés: *Département des Sciences Humaines et Sociales*.

⁸⁴ En francés: *Savoirs disciplinaires & professionnels, culture commune, langue, recherche, stages*.

⁸⁵ Es la modalidad que realiza el alumnado que no realizó con éxito el *concours de recrutement*.

⁸⁶ Es la modalidad que realiza el alumnado que realizó con éxito el *concours de recrutement*.

diversidad funcional⁸⁷, la formación en y mediante las TIC⁸⁸, ingeniería de la formación de formadores⁸⁹ (ESPE, 2018).

Así pues, el primer eje temático (*Master MEEF mention pratiques et ingénierie de la formation parcours métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*), tiene como objetivo permitir a los profesionales educativos de primer y segundo grado, es decir, profesorado de centros de Educación Primaria y Secundaria, adquirir competencias profesionales relativas a la educación especial. Al finalizar, los estudiantes obtendrán un certificado de profesorado especializado (*enseignant spécialisé*) y, durante el transcurso del mismo, se realizarán prácticas en el contexto específico de un sistema de educación inclusiva, en pro de que el alumnado se convierta en profesional experto en el análisis de las necesidades educativas especiales de los educandos y sea capaz de dar respuestas efectivas a las mismas, actuando así como una persona resolutiva y con recursos en pro de la educación inclusiva en las diversas situaciones que se planteen (ESPE, 2018).

Asimismo, la carga lectiva en ambos cursos académicos es idéntica al resto de especializaciones (60 ECTS cada uno de los cursos) y se distribuye de la forma que se expone a continuación. En el primer curso se destinan 5 ECTS a Enseñanzas fundamentales, focalizadas en los contextos de ejercicio; 14 a Enseñanzas fundamentales sobre el conocimiento y el análisis de las necesidades del alumnado; 14 a Profesionalización enfocada a adaptaciones pedagógicas, didácticas y educativas; 10 a Profesionalización relacionada con prácticas profesionales en el seno de un equipo de múltiples categorías; 8 de Enseñanzas metodológicas e iniciación a la investigación; 6 de Prácticas y análisis de las mismas; 3 de Lenguas y técnicas de comunicación⁹⁰. En el

⁸⁷ Nombre completo en francés: *Master MEEF mention pratiques et ingénierie de la formation parcours métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*.

⁸⁸ Nombre completo en francés: *Master MEEF mention pratiques et ingénierie de la formation parcours ingénierie de la formation et médias numériques*.

⁸⁹ Nombre completo en francés: *Master MEEF mention pratiques et ingénierie de la formation parcours formation de formateurs*.

⁹⁰ En francés: *Enseignements fondamentaux: Contextes d'exercice; Enseignements fondamentaux: Connaissance et analyse des besoins des élèves à BEP; Professionnalisation: Adaptations pédagogiques, didactiques et éducatives; Professionnalisation: Pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluri*

segundo curso se destinan 6 ECTS a Enseñanzas fundamentales, focalizadas en la cultura común; 9 a Enseñanzas fundamentales sobre el conocimiento y el análisis de las necesidades del alumnado; 20 a la Formación para ser una persona de recursos; 20 para la Memoria final; 5 de Prácticas y análisis de la misma⁹¹ (ESPE, 2018).

En cuanto al siguiente eje temático (*Master MEEF mention pratiques et ingénierie de la formation parcours ingénierie de la formation et médias numériques*) es creado como una original oferta formativa asociándose varios organismos para su creación: el ESPE, el CELSA (*Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées*), la *Sorbonne Université*, y la *faculté des Sciences* (ESPE, 2018). Surge, pues, con la idea de dotar al alumnado del beneficio de las especialidades de cada compañero/a en pro de poder desarrollar competencias con el objetivo de adaptarse a los nuevos contextos y desafíos específicos propios de la formación en la era digital.

El principal objetivo de esta especialización reside en lograr el desarrollo profesional del alumnado y aumentar el registro de habilidades en los profesionales que se ubican en la encrucijada de los campos pedagógicos y técnicos. Asimismo, este objetivo tan amplio se simplifica en la consecución de seis competencias principales que se corresponden con las específicas establecidas por la UE (ESPE, 2018), a saber:

- ♣ Dominar los desafíos que surgen en la actualidad como fruto de las transformaciones que está sufriendo el mundo de la formación en un sentido amplio y en línea con las TIC.
- ♣ Diseñar y dirigir un proyecto educativo o formativo que sea capaz de integrar las TIC en los diferentes contextos.
- ♣ Analizar los usos (potencialidades y límites) de las TIC en sus múltiples variedades y con diferentes colectivos.

catégorielle; Enseignements méthodologiques et initiation à la recherche; Stage/analyse de pratique; Langues et techniques de communications.

⁹¹ En francés: *Enseignements fondamentaux: Culture commune; Enseignements fondamentaux: Connaissance et analyse des besoins des élèves à BEP; Professionnalisation: Formateur personne ressource; Mémoire; Stage/analyse de pratique; Langues et techniques de communications.*

- ♣ Evolucionar en las diferentes instituciones y contextos de formación (instituciones escolares, formación continua de adultos, organismos de formación, asociaciones, empresas, etc.).
- ♣ Conocer y ganar la suficiente práctica con las herramientas, técnicas de desarrollo y gestión de datos de forma adecuada para poder dialogar de forma útil con los desarrolladores.
- ♣ Ser capaz de comunicar información de forma oral y escrita en diversos medios en inglés y en francés.

No obstante, dentro de este eje temático también es posible hallar otras dos especializaciones, pudiendo así el alumnado elegir entre las opciones de Ingeniería para e-educación⁹² y la de Medios digitales para la educación⁹³ (ESPE, 2018). Durante el primer curso académico, todas las asignaturas de ambas especializaciones son comunes (Gestión de Proyectos, Aproximaciones fundamentales de ciencias de la información y la comunicación; Nuevos retos de la formación y las TIC; Uso racional de los recursos y medios digitales en educación; Inglés recursos SIAL⁹⁴) y cada una es dotada de una carga lectiva de 7 créditos ECTS, a excepción del proyecto que son 25.

En el segundo curso, las asignaturas albergan una carga lectiva menor, ascendiendo a 6 ECTS cada una, a excepción de las prácticas y su respectiva memoria, que también tienen 25 ECTS y el inglés de especialización que son 5 ECTS. Además, también tienen algunas asignaturas en común en el segundo curso (Uso de técnicas para la formación; Métodos y herramientas TIC; Inglés de especialización; Prácticas/memoria⁹⁵) y únicamente tres que son diferentes en función de la especialización. Por ejemplo, los estudiantes que deciden especializarse en Ingeniería de la e-educación cursan las asignaturas Diseño centrado en los usuarios, metodología y tecnología web; Modelos y métodos SHS orientados a la e-educación; Iniciación a la

⁹² En francés: *Option ingénierie pour la e-éducation*,

⁹³ En francés: *Option médias numériques pour la formation*.

⁹⁴ En francés: *Management de projet; Approches, fondamentales des sciences de l'information et de la communication; Nouveaux enjeux de la formation et du numérique; Usage raisonné des outils et médias numériques en formation; Anglais Ressources SIAL*.

⁹⁵ En francés: *Usage des techniques dans la formation; Méthodes et outils TICE; Anglais de spécialité; Stage/mémoire*.

investigación en EIAH⁹⁶, mientras que los que se especializan en Medios digitales para la educación cursan Medios informáticos y metamorfosis mediáticas; Arquitectura de la información; Escrituras transmediáticas⁹⁷.

Una vez finalizados los estudios, el alumnado egresado poseerá la formación idónea para dedicarse a tareas relacionadas con la Educación o la ingeniería de la formación con una fuerte dimensión digital enfocada hacia la supervisión o inspección (asesoramiento de formación, dirección o gestión de proyectos, liderar proyectos de e-learning, etc.) e incluso hacia la investigación, es decir, para continuar cursando estudios de doctorado (ESPE, 2018).

El último eje temático (*Master MEEF mention pratiques et ingénierie de la formation parcours formation de formateurs*) es gestionado de forma colaborativa entre el ESPE, la *Université Sorbonne nouvelle* (Paris 3), la *Sorbonne Université*, la *faculté des Lettres* y *Paris Diderot* (Paris 7). Hablamos de una titulación que se dirige a profesionales en ejercicio, profesorado de primer o segundo nivel que deseen profundizar en el desarrollo de sus habilidades y competencias educativas. Por consiguiente, los principales objetivos de esta especialización del master residen en el desarrollo profesional y en el aumento del registro de habilidades, tal y como se define en el marco de competencias asociadas a los perfiles profesionales del profesorado y de formadores educativos (ESPE, 2018), a saber:

- ♣ Profundizar el conocimiento en las Ciencias de la Educación.
- ♣ Desarrollar la capacidad para analizar fenómenos relacionados con la enseñanza.
- ♣ Adquirir habilidades para la gestión de situaciones educativas.
- ♣ Preparar al alumnado para CAFFA⁹⁸ y CAFIPEMF⁹⁹.

⁹⁶ En francés: *Conception centrée utilisateurs, méthodologie et technologie Web; Modèles et méthodes SHS orientés e-éducation; Initiation à la recherche en EIAH.*

⁹⁷ En francés: *Médias informatisés et métamorphoses médiatiques; Architecture de l'information; Escritures transmédiatiques.*

⁹⁸ En francés: *Certificat d'Aptitude à la Fonction de Formateur Académique.*

⁹⁹ En francés: *Certificat d'Aptitude à la Fonction de Professeurs des Ecoles Maître Formateur.*

Este *master* tiene una doble especialización, una hacia la labor profesional y otra hacia la investigación (ESPE, 2018). Asimismo, dado que está principalmente enfocado a profesionales que, generalmente, sean activos laboralmente se propone el empleo de una metodología con lecciones híbridas que alberguen un notable porcentaje de aprendizaje a distancia, a fin de facilitar y satisfacer las necesidades y limitaciones de este perfil de alumnado. Esto es así especialmente durante el primer año, que el aprendizaje es casi en su totalidad a distancia, a excepción de tres o cuatro sábados al semestre en los que se organizan reuniones de seguimiento con el profesorado. En el segundo año, sin embargo, la formación es de carácter presencial o semi presencial, siendo necesario asistir a clase los miércoles por la tarde o algunos sábados por la mañana (ESPE, 2018).

En cuanto a la carga lectiva del *master*, se divide en las mismas cinco asignaturas en ambos cursos académicos (ESPE, 2018), a saber: Profundización en educación; Didácticas de especialización; Trabajo de la formación; Metodología de la investigación; Memoria/lenguas¹⁰⁰. Por cada una de ellas se obtiene un total de 15 ECTS en cada uno de los dos cursos. La principal diferencia hallada reside en que durante el primer curso se realiza más observación y práctica durante el ejercicio de las prácticas en el acompañamiento de las situaciones de formación, mientras que en el segundo ya se desempeñan cargos de mayor responsabilidad en las situaciones educativas o talleres de elaboración de dispositivos educativos.

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Master

Con respecto a las titulaciones de *master* analizadas, es importante destacar como fortaleza, en primer lugar, la posibilidad de separación entre los niveles de M1 y M2 en las titulaciones de master del CNED. Este hecho, al mismo tiempo de dotar de flexibilidad al alumnado que lo cursa, les aporta además un nivel más de especialización educativa, en el caso de los que cursen únicamente el *Master Sciences humaines et sociales – mention Sciences de l'Éducation* M1. En el caso de aquellos estudiantes que deseen continuar sus estudios en investigación educativa, podrán acceder al doctorado una vez finalizado el *Master International Francophone en Éducation et Formation*, pues su nivel es de M2. Sin embargo, el *Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

¹⁰⁰ En francés: *Approfondissement en éducation; Didactiques spécialisation; Métier de la formation; Méthodologie de la recherche; Mémoire/langues.*

de la *Sorbonne Université* no cuenta con la posibilidad de subdividirse en dos cursos académicos independientes pudiendo parecer, a priori, una titulación mucho más estática e inflexible.

En relación con la naturaleza de las titulaciones estudiadas, se aprecia la similitud entre ambas titulaciones del CNED puesto que las dos tienen una clara orientación hacia la investigación educativa, albergando entre sus principales características la ausencia de contenidos de índole práctica, lo cual supone una de las principales debilidades de las titulaciones del CNED. Sin embargo, el MEEF de la *Sorbonne Université* posee una doble vertiente teórica y práctica, en función del itinerario de especialización del alumnado. Es decir, al alumnado se le posibilita especializarse en el desempeño de su función profesional en diversos contextos educativos o bien iniciar su carrera investigadora en el ámbito de la investigación educativa y la posibilidad de continuarla mediante estudios de doctorado. En este sentido, el MEEF podría ser considerada una titulación flexible, en el sentido de que alberga cuatro itinerarios de especialización y, a su vez, en algunos de ellos también se desdoblán otros ejes temáticos de especialización. Como resultado se obtendría alumnado egresado con perfiles muy heterogéneos y ricos en diversidad profesional, hecho que implicaría una fortaleza adicional, no de la propia titulación en sí, sino derivada de ella.

Asimismo, se palpa la clara función del MEEF hacia dar respuesta a los desafíos más actuales que se plantean en la sociedad del siglo XXI tratando, especialmente en uno de sus ejes temáticos, la multiplicidad de usos y la considerable influencia de las TIC en la sociedad actual, así como la necesidad de aplicar sus dilatadas posibilidades en el ámbito educativo y de formación a diferentes niveles. En las titulaciones del CNED, a pesar de que no se hace tanta alusión a la importancia de las TIC en sus contenidos de forma específica, es una cuestión que se antoja ya implícita pues, debido a la metodología de modalidad a distancia, el estudio y trabajo del alumnado en el empleo funcional de las TIC resulta esencial.

3.2.4. Titulaciones *Doctorat*

Los estudios de *Doctorat* se enmarcan en el tercer ciclo del EEES, a los cuales se accede habiendo realizado un *master* especializado en investigación. La duración de los programas de doctorado en Francia es de tres años, durante los cuales el estudiante deberá

elegir una temática de estudio sobre la que desarrollará y escribirá su *thèse* o Tesis Doctoral. Dicha aportación a la comunidad científica será validada por un director de investigación que se le asigna al doctorando al iniciar el programa (La voix l'Étudiant, 2015). Asimismo, debido a que las titulaciones de doctorado se caracterizan por ser de índole académica y naturaleza investigadora, el *Centre National d'Enseignement à Distance*, al no ser una institución estrictamente universitaria en sí misma, no posee ninguna titulación que se corresponda con este nivel académico.

Los estudios de tercer ciclo o *Doctorat* en la *Sorbonne Université*, regulados por *l'arrêté du 25 mai 2016*, constituyen una auténtica experiencia profesional que permite la adquisición de competencias de naturaleza científica e intelectuales de alto nivel para acceder a puestos de prestigio en todos los sectores socioeconómicos, ya sean públicos o privados, tanto en Francia como en el extranjero (Sorbonne Université, 2018). Estos estudios, focalizados en la formación investigadora y su duración es generalmente de tres años, correspondiéndose de esta forma con el nivel más alto académico, el *bac+8*, (Sorbonne Université, 2018). Sin embargo, se comprueba que no existe ninguna escuela de doctorado que albergue líneas de investigación en los ámbitos educativos ni pedagógicos (Sorbonne Université, 2018/2019). Así pues, pese a que no se contemplan estudios de doctorado relacionados con la temática objeto de estudio, procede mencionar de igual manera la labor del *Réseau de Recherche en Éducation, Enseignement & Formation de l'ESPE de l'Académie de Paris* (RREEFOR-ESPE).

Réseau de Recherche en Éducation, Enseignement & Formation de l'ESPE de l'Académie de Paris (RREEFOR-ESPE)

En la *Sorbonne Université*, los estudios e investigaciones vinculadas con la Pedagogía y/o las Ciencias de la Educación son gestionados e impartidos desde el ESPE. Englobados en el *Groupement d'Intérêt Scientifique*¹⁰¹ (GIS) se halla el denominado *Réseau de Recherche en Éducation, Enseignement & Formation de l'ESPE de l'Académie de Paris*¹⁰² (RREEFOR-ESPE). Sus cuatro pilares de acción fundamentales son:

¹⁰¹ En español: Grupo de interés científico.

¹⁰² En español: Red de Investigación en Educación, Enseñanza y Formación del ESPE de la Academia de París.

- ♣ Formar a los actores de la investigación educativa, de la enseñanza y la formación.
- ♣ Contribuir a la constitución de una comunidad de prácticas de formación.
- ♣ Crear una interfaz entre la investigación, la formación y la profesionalización.
- ♣ Contribuir a la innovación de la Educación e irrigar la investigación de campo (ESPE, 2018).

Además, su programa científico se estructura en seis líneas de investigación. En la primera de ellas, denominada Naturaleza y circulación de saberes disciplinares en el aula y la formación¹⁰³, se movilizan las temáticas centrales de las investigaciones de índole didáctica desarrolladas en el seno de los laboratorios de las universidades del GIS. Se trata de vivir una dialéctica de la formación/investigación basada en los principales resultados hallados en la investigación didáctica con la finalidad de analizar detalladamente el impacto de las prácticas de docentes y formadores en las tres etapas educativas formales (primaria, secundaria y superior), informales, en contextos de formación inicial y continua. Su objetivo esencial reside fundamentalmente en cuestionar y objetivar el interés de la formación por la investigación cuando ésta se vincula con cuestiones de didáctica disciplinaria (ESPE, 2018). Asimismo, los cuatro temas que forman los objetivos de formación son: estudiar los procesos de transposición (dimensión didáctica) y las condiciones de creación y de adaptación de un conocimiento dado (dimensiones epistemológica e histórica); trabajar en las dificultades o influencias socio cognitivas relacionadas con la conceptualización, hacia el aprendizaje de un conocimiento dado; analizar las transformaciones de un contenido de conocimiento cuando la enseñanza está instrumentalizada y/o considerada en espacios multi e interdisciplinares; examinar cómo se transforma el conocimiento mediante transiciones importantes en Educación y entre disciplinas (ESPE, 2018).

La línea temática denominada Formación, prácticas, enseñanzas especializadas y educativas¹⁰⁴ se dirige hacia las numerosas investigaciones consagradas a prácticas de enseñanza y a la formación de los actores de la comunidad educativa que tiene por objeto comprender la profesionalización con los puntos de vista opuestos del análisis de la actividad, los enfoques clínicos, los gestos profesionales, la ergonomía, la didáctica

¹⁰³ En francés: *Nature et circulation des savoirs disciplinaires en classe et en formation.*

¹⁰⁴ En francés: *Formation, pratiques, spécialités enseignantes et éducatives.*

profesional, etc. Estas investigaciones están muy vinculadas con la profesionalidad y permiten objetivar las conductas de expertos y principiantes, así como los procesos de desarrollo profesional. Desde esta línea se investigan, pues, prácticas docentes y educativas acorde a la diversidad de contenidos desde el punto de vista de sus propios paradigmas, tanto epistemológicos como sociales. El objetivo esencial consiste en identificar los principales registros del análisis de las prácticas, con el fin de posicionar las orientaciones de la didáctica normativa, la didáctica práctica y la didáctica crítica, además de contribuir a la construcción de herramientas que controlen el significado de las actividades implementadas por los maestros (ESPE, 2018).

Mundialización, innovaciones, evoluciones profesionales y curriculares¹⁰⁵ es la tercera línea de investigación, la cual toma como objeto considerar las evoluciones profesionales y curriculares relacionadas con el fenómeno de la globalización y la innovación en el ámbito de la Educación. Así pues, los cambios fruto de un mundo actualmente globalizado junto al incremento de la movilidad son factores que precisan reflexión, especialmente en relación a las siguientes temáticas: el análisis de contextos educativos internacionales y las políticas que los sustentan, la implementación de programas de formación que integren socios digitales e internacionales, la enseñanza-aprendizaje de una materia en una lengua extranjera, contactos de idiomas y variación de los estándares lingüísticos, la evaluación/certificación y un enfoque basado en la competencia, el aprendizaje a lo largo de la vida y evolución de la profesión docente, etc. (ESPE, 2018). Más allá de poder aportar una perspectiva o visión comparada de estos fenómenos, el reto que se plantea en la presente línea de investigación consiste en guiar las elecciones en términos de pedagogía innovadora e internacionalización del *curriculum* como prácticas de formación extensible a todas las disciplinas, siguiendo dinámicas de colaboración, creatividad y apertura.

Otras de las líneas de investigación es la denominada Colectivos escolares, socialización y aprendizaje¹⁰⁶, centrada en la infancia, el alumnado y el estudiantado. Consiste en una rama de especialización que toma como objeto las investigaciones concernientes a la socialización, la experiencia escolar y sus dificultades, los aprendizajes

¹⁰⁵ En francés: *Mondialisation, innovations, évolutions professionnelles et curriculaires*.

¹⁰⁶ En francés: *Publics scolaires, socialisation et apprentissage*.

y sus condiciones de eficiencia y en diferentes campos de la sociología, la historia, la psicología, las ciencias cognitivas. Del mismo modo, sería también pertinente discutir no únicamente las implicaciones de la formación y el modo en el que se hace la circulación entre estas investigaciones, sino también las propias prácticas de enseñanza y la formación, siendo importante el cuestionamiento tanto de los espacios sociales de la formación en cuestión, como las diversas formas de apropiación (o de no apropiación) de la misma (ESPE, 2018).

En el ámbito de la Educación, lo que se conoce como digital parece trastornar los cimientos del compromiso social que ha terminado por desembocar en el sistema educativo tal como lo conocemos hoy en día (ESPE, 2018). En este sentido, Enseñar, formar y aprender con y a través de las TIC¹⁰⁷ conforma otra de las líneas de investigación propuestas por el GIS, a partir de la cual se pretende alcanzar el objetivo de distinguir y poner en perspectiva los diversos fenómenos involucrados en este hecho. De igual manera deberán ponerse en tela de juicio la naturaleza de los cambios deseados por las propias instituciones educativas, además de las prácticas observadas en los diferentes terrenos y su naturaleza innovadora. En esta línea de investigación los enfoques interdisciplinarios serán muy favorecedores, por lo que debería de propiciarse la búsqueda de proyectos ambiciosos y el trabajo en la difusión o apropiación de innovaciones educativas exitosas desde diversos ámbitos: educativo, institucional, social, económico, etc. (ESPE, 2018).

Las investigaciones llevadas a cabo bajo la línea de investigación denominada Cognición, cerebro y aprendizaje¹⁰⁸ versan sobre el funcionamiento del cerebro humano para aprender a leer, escribir, contar y razonar. Se trata del estudio del cerebro en la interacción social y cultural. Estas investigaciones, denominadas "de desarrollo", pretenden comprender el desarrollo cognitivo del ser humano desde que son bebés hasta que se convierten en adultos jóvenes. Normalmente esto se realiza mediante experimentos transversales o longitudinales. La importancia de la presente línea de investigación reside en que el aprendizaje acerca de las leyes de aprendizaje del cerebro humano podría ser de ayuda a los maestros para comprender las razones por las cuales algunas situaciones de aprendizaje son más efectivas que otras. Ello desembocaría, a su vez, en una nueva forma

¹⁰⁷ En francés: *Enseigner, former et apprendre avec et par le numérique.*

¹⁰⁸ En francés: *Cognition, cerveau et apprentissages.*

de luchar contra el fracaso escolar, pues los factores o dispositivos sociales parecen no ser suficientes. Podría decirse, en definitiva, que se sigue en cierta manera educando en "ciego", es decir, sin visualizar claramente ni conocer los propios mecanismos internos del cerebro humano que aprende (ESPE, 2018).

3.2.5. Síntesis

Simplificando a continuación las cuestiones abordadas en este segundo epígrafe del Capítulo III, cabe resaltar la escasa cabida que tiene en la actualidad la ciencia de la Pedagogía en las titulaciones de ambas instituciones superiores objeto de estudio, ciñéndose prácticamente a algunas especializaciones de estudios de postgrado. Así pues, con el propósito de facilitar la comprensión de la información detallada en los apartados precedentes, se procede a condensar la información más relevante para con la temática de interés.

En relación con la presencia de la Pedagogía como ciencia en las titulaciones de primer ciclo del EEES en Francia, solamente se halla la *Licence en Sciences de l'Éducation* (L3) ofertada por el *Centre National d'Enseignement à Distance*, la cual consiste en una especialización en el último año de la *Licence* francesa y que, además, carece de contenidos de índole práctica.

Con respecto a las titulaciones enmarcadas en el segundo ciclo, sí existe una mayor tendencia hacia la Pedagogía, aunque únicamente como rama de especialización de algunas titulaciones. El *Centre National d'Enseignement à Distance* oferta las titulaciones de *Master Sciences Humaines et Sociales – Mention Sciences de l'Éducation* y *Master International Francophone en Éducation et Formation (MIFEF)* y la *Sorbonne Université* el *Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)*. Pese a que todos ellos poseen una clara tendencia hacia el desempeño de cargos y labores profesionales más que investigadoras, el único con carga lectiva específica de naturaleza práctica es el ofertado por la *Sorbonne Université*.

Junto a la información expuesta en el párrafo precedente y la ausencia de estudios pedagógicos de tercer ciclo, se antoja inevitable constatar la evidente separación de las funciones de docencia e investigación en la Educación Superior y la carencia que la

Pedagogía como disciplina científica posee en Francia, en general, y en las instituciones estudiadas, en particular.

3.3. Ciencia de la Pedagogía en la universidad inglesa

Durante gran parte de la primera mitad del siglo XX las universidades escocesas impartían titulaciones académicas sobre lo que en el presente trabajo se entiende por “Pedagogía”, aunque bajo la denominación de “Educación”, pues en el mundo anglosajón predominan acepciones como *Educational Studies* y *Educational Research* (Suasnábar, 2013). Sin embargo, este tipo de estudios no estaban demasiado relacionados con los centros de Educación Superior o *colleges* donde se formaba a los futuros docentes. Newman mantenía que la Educación profesional no tenía cabida en la universidad moderna puesto que, además, no es necesaria, considerando que se precisa únicamente combinar adecuadamente una educación liberal con la experiencia práctica (Furlong y Whitty, 2017).

Esta cuestión era admirada en Inglaterra, aunque también se tenía la percepción de que separando el estudio de la Educación de los centros de formación inicial del profesorado (*Initial Teacher Training*) traería consigo, por un lado, el incremento del uso de técnicas especiales e ingeniosas derivadas de los programas de formación y, por otro lado, la existencia de cursos poco prácticos e irrealistas sobre teoría educativa (Crook, 2002). Los primeros profesores de Educación ingleses aún estaban más involucrados con el ITT, y fueron las universidades de Aberystwyth y Bangor quienes nombraron a sus primeros profesores de Educación en 1893 y 1894 respectivamente. El campo de los estudios de Educación y los cursos universitarios de formación inicial del profesorado se desarrollaron partiendo de los intereses de investigación de los catedráticos británicos de Educación. No obstante, durante los años de entreguerras (1918-1939), la psicología se convirtió en la disciplina dominante del sector de la Educación.

Inglaterra bebe de la influencia francesa creando los *normal colleges*, centros también destinados a la formación del profesorado y basados en principios muy similares como el enfoque hacia la práctica, áreas integradas de aprendizaje, enfoques moralmente directivos del conocimiento, entornos enriquecedores con fuertes lazos de tutorización entre el profesorado y el alumnado, orientados a la acción y al conocimiento basado en la práctica, con control estatal, responsabilidad profesional y orientación hacia altos

estándares de práctica (Hayhoe y Li, 2010). Las instituciones inglesas de formación del profesorado estuvieron basadas en estos principios hasta prácticamente la década de los 60 del siglo XX (Furlong y Whitty, 2017).

A mediados de la década de los cincuenta (1952) tuvo lugar la creación de la revista académica británica de estudios de Educación (*British Journal of Educational Studies*) mediante la *Standing Conference on Studies in Education*. Esto se hace con la finalidad de fortalecer y mejorar la cultura de la investigación en Educación y sus diversas disciplinas. En este momento el optimismo acerca del futuro del ITT, así como la posibilidad de elevar el estatus de la Educación hasta convertirla en una disciplina académica era muy elevado. Desde los inicios de la implicación universitaria en la formación del profesorado en la década de 1890, se ha establecido una amplia gama de diversos puntos de vista acerca de cursos de formación inicial del profesorado (ITT), especialmente relacionados con el balance entre la práctica docente basada en la escuela (Thomas, 1990) y los componentes complementarios al curso proporcionados por las instituciones de Educación Superior. No obstante, debido principalmente a la inexistencia de una titulación universitaria de primer ciclo sobre Educación o Pedagogía que estuviera desvinculada de la formación del profesorado, se halla, por consiguiente, una ausencia prácticamente total de una base pedagógica en la Educación Superior inglesa (Tibble, 1966).

Posteriormente, mediante el *Robbins Report* (1963) se apoyaba el desarrollo de la profesión docente de todos los graduados no solamente en Inglaterra, sino en todo el Reino Unido, proclamando la necesidad de diseñar nuevamente centros de formación, evolucionando de *Training Colleges* a *Colleges of Education* (García Garrido, 2013). Como novedad se introduciría una titulación de cuatro años de duración validada por la institución universitaria (Hilliard, 1969), el *Bachelor of Education* (B. Ed.) donde se recomendaba combinar los conocimientos académicos con el trabajo profesional. Fue precisamente el desarrollo de los títulos B. Ed. de cuatro años, en lugar de un entrenamiento profesional de un año, lo que proporcionó el contexto propicio para prestar una mayor atención a la estructura, a la forma y al análisis razonado para el estudio de la Educación (Biesta, 2011). Posteriormente fueron surgiendo titulaciones de postgrado en Educación (Crook, 2002) como los *Advanced diplomas*, los *Master in Education* (M. Ed.) o los *Master of Arts in Education* (M. A.), mediante las cuales se promovía una

introducción a las metodologías de investigación requeridas para las titulaciones de *Master of Philosophy* (M. Phil.) y *Philosophy Doctor* (Ph. D). Esta aproximación al estudio académico de la Educación recibió un gran apoyo en el año 1966 cuando el editor Routledge y Kegan Paul decidieron lanzar su serie *Students Library of Education* para la cual hicieron encargos a eminencias especializadas en las diferentes disciplinas y su éxito fue plausible.

En Inglaterra la literatura teórica pedagógica especializada tendió a confundir el concepto de “Pedagogía” con el de “Didáctica”, pues los especialistas británicos definen la Pedagogía como el arte, la fuerza y la ciencia de la enseñanza. A partir de la primera mitad del siglo XX comenzó a cobrar una mayor importancia la Pedagogía (Schriewer, 2017). Hasta la década de los 80, los teóricos británicos posicionaron las Ciencias de la Educación y la Pedagogía en sí misma en un entorno de apoyo, mientras basaban todo su conocimiento en la planificación, la formación y el asesoramiento educativo (Mares, 2014). Enmarcada en este contexto, resulta evidente que en el ámbito universitario el estatus y la consideración de la disciplina pedagógica se hallara en unos niveles muy bajos (McCulloch, 2017). No obstante, en la actualidad ya se puede constatar que el uso del término “Pedagogía” es mucho más común que en los años ochenta, puesto que ahora es más frecuente su aparición no únicamente en libros y manuales especializados o en libros de texto universitarios, sino también en informes y proyectos del gobierno.

Con el paso del tiempo los estudios académicos sobre Educación terminaron por desvincularse casi en su totalidad de los programas de ITT. Este hecho, ligado a la expansión de la Educación Superior a inicios de 1990, ha traído consigo el incremento de la oferta de cursos de formación inicial en Educación. Mientras que en otras partes del Reino Unido como, por ejemplo, en Escocia esto no es más que la continuidad de una tradición, este hecho representa un nuevo punto de partida para las universidades de Inglaterra, cuyos vicerrectores seguían mostrando su escepticismo durante la mayor parte del siglo XX con respecto a la posición que ocupaba la Educación en el ámbito académico (Crook, 2002). Estos nuevos programas de primer ciclo han servido de salvavidas para la enseñanza de los estudios educativos, incluyéndose además en ellos las disciplinas sobre las que se fundamentan.

La docencia es, en definitiva, una concepción educativa muy dominante en Inglaterra. A pesar de los intentos por fortalecer los contenidos académicos en los programas de formación del profesorado durante el periodo comprendido entre las décadas de los 60 y los 80, ha persistido la concepción principalmente profesional de estas titulaciones. Esto se debe en parte a que ni las vías hacia la docencia proporcionadas por el PGCE ni las del B. Ed. eran capaces de proporcionar completamente el contenido intelectualmente riguroso que hubiera permitido el desarrollo de estos profesionales (Kuhlee y Winch, 2017). No obstante, aunque exista esta fuerte tendencia derivada de la tradición hacia el saber hacer en la formación del profesorado en Inglaterra, cada vez se le está concediendo una mayor importancia a la investigación. De hecho, mediante el *White Paper Educational Excellence Everywhere* (Department for Education, 2016) se pone de manifiesto el importante papel que juega la investigación para el buen desarrollo de la docencia, contemplándose ya como una necesidad.

Desde inicios del siglo XXI ya la Educación, es decir la Pedagogía concebida como disciplina académica, está bien posicionada y supone un beneficio para la promoción del gobierno, la inclusión social, el aprendizaje a lo largo de la vida y las habilidades de pensamiento de los niños en Inglaterra. No obstante, resulta irónico que los estudiantes del *Bachelor of Arts* en Educación que descubren que su vocación por la Educación, a medida que se va desarrollando, termina por desembocar en el deseo de ejercer como docente, encuentran muchas dificultades para acceder a cursos de formación del profesorado (PGCE). En este sentido, la Educación no constituye un elemento del *curriculum* nacional en Inglaterra, ni está reconocida por los descriptores de las titulaciones universitarias de primer ciclo administradas por la Agencia de Garantía de Calidad¹⁰⁹ (Tubbs y Grimes, 2001). Tal vez esto se deba a que tradicionalmente en Inglaterra los departamentos y centros de Educación (*Institutes of Education*) han tendido a ser pequeños, a no estar muy bien provistos de personal y, por ende, mal alojados y considerados dentro de las universidades inglesas e incluso en las escuelas (Taylor, 1965).

3.3.1. Universidades inglesas objeto de estudio

En el capítulo anterior se hacía alusión a la poca homogeneidad por la que se caracterizan las instituciones de Educación Superior en Inglaterra, debido principalmente

¹⁰⁹En inglés: *Quality Assurance Agency*.

a su naturaleza, a sus finalidades e incluso al momento cronológico de su creación. Las universidades en este país pueden abarcar desde pequeños centros muy especializados, hasta grandes instituciones compuestas por multiplicidad de facultades, cada una de ellas con sus propias fortalezas y misiones, factores que las hacen ricas tanto en diversidad como en autonomía (Universities UK, s.f.). No obstante, a fin de garantizar la calidad de estas instituciones, se cuenta con la evaluación externa de la *Quality Assurance Agency* (QAA), que es el organismo encargado de salvaguardar los estándares y mejorar la calidad de la Educación Superior en Reino Unido.

En Inglaterra la legislación que regula la Educación Superior actualmente es el *Higher Education and Research Act 2017*. En este documento es posible hallar la relación de poderes atribuidos a la universidad como institución. No obstante, debido a la existencia de múltiples centros de formación e instituciones pertenecientes a la Educación Superior de diversa naturaleza, no siempre que se hace referencia a la *Higher Education*, implica necesariamente que ésta tenga lugar en una *university* propiamente dicha (*Higher Education Act, 2017*). Según el *Higher Education Act (2017)* un organismo de Educación Superior en Inglaterra posee la potestad de:

[...] impartir Educación Superior, educación continua, educación secundaria acorde a los requisitos de personas que dejaron de estudiar a la edad de 14 años, proporcionar educación secundaria según la sección 2(2B) del *Education Act 1996*, participar en la provisión de educación secundaria en escuelas y llevar a cabo investigaciones y publicar los resultados de las mismas o cualquier otro material que surja como resultado o esté vinculado a las mismas. [...] tiene poder de hacer cualquier cosa que a la corporación le parece necesaria o conveniente para el propósito del, o en conexión con, el ejercicio de cualquiera de sus principales poderes. (p. 119.)

Es decir, una institución de relevancia en Inglaterra no debe ofertar formación académica superior bajo una denominación que incluya la palabra *university* a menos que el empleo de la misma haya sido autorizado por algún *Act* o *Royal Charter* o aprobado por la *Office for Students*, el nuevo organismo encargado de regular las universidades en Inglaterra (Universities UK, s.f.). No obstante, a pesar ello, a algunas instituciones u organismos les es conferido el poder de cambiar su denominación a *university* mediante una promulgación oficial. Asimismo, resulta imprescindible que la institución educativa en cuestión esté ya enmarcada en el sector de *Higher Education*, es decir, debe ser proveedora de Educación Superior, y los poderes que se le otorgan pueden ejercerse siempre que se cuente con la aprobación del *Privy Council* (*Higher Education Act, 2017*).

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Con todo este entramado, el prestigio que se le otorga a las instituciones universitarias en Inglaterra resulta singular. Así pues, aun siendo conscientes de que Inglaterra alberga muchas de las universidades más célebres que cuentan además con internacionalmente reconocidos niveles de excelencia académica y debido, principalmente, a cuestiones de viabilidad de la investigación se han seleccionado únicamente dos. *The Open University*, por ser la mayor y más influyente universidad a distancia de Gran Bretaña y Europa y *The Cambridge University*, ubicada en la ciudad homónima, por ser una de las instituciones cuyo prestigio es internacionalmente reconocido a la vez que incuestionable, además de indudablemente formar parte del modelo universitario conocido como *Oxbridge* al que ya se ha hecho alusión con anterioridad.

The Open University

The Open University (OU) es en la actualidad la institución académica más grande en el Reino Unido, albergando a un total de 174.739 estudiantes y es la única en ofrecer enseñanza superior a distancia. Su fundación se remonta a 1969 y fue la primera universidad caracterizada por funcionar aplicando metodología a distancia de forma exitosa. Fue creada a partir de la creencia de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación podrían aportar una calidad elevada a los niveles de la Educación Superior, idea que ya se venía madurando desde los años veinte (The Open University, 2017). Junto a este motivo se unía la posibilidad de acercar la Educación Superior también a aquellas personas que no habían tenido la oportunidad de asistir a universidades presenciales y tradicionales, por lo que parte del objetivo de la *Open University* es mostrarse abierta a personas, lugares, metodologías e ideas.

A inicios de la década de los sesenta esta idea fue cobrando importancia y, cuando el partido laborista (*Labour Party*) ganó las elecciones en 1964, el primer ministro Harold Wilson insistió en la necesidad de abogar por *The Open University* (Dorey, 2014) delegando el proyecto en manos de Jennie Lee (*Minister for the Arts*). Ella, junto con la colaboración de un comité de vicerrectores universitarios, educadores y emisoras de televisión, evitó que la *Open University* quedara en una mera idea atrevida del momento, trabajando conjuntamente desde 1965 hasta su fundación en 1969 (The Open University, 2017). Al poco tiempo de ser creada, con una plantilla profesional compuesta por entre 70-80 miembros y Walter Perry como primer rector, establecieron sus oficinas en Walton

Hall. Se adoptó además una política de admisión abierta, albergando por primera vez en el año 1971 a un total de 25.000 estudiantes matriculados y 20.000 inscritos en algún curso, momento en el que la población universitaria de Reino Unido oscilaba alrededor de los 130.000.

Paulatinamente fueron introduciéndose más cursos y áreas temáticas y, a medida que la importancia del desarrollo de las carreras y titulaciones crecía, también se iba incrementando la oferta de cursos de formación profesional junto con las titulaciones académicas. Posteriormente se crearon las titulaciones de postgrado, creándose la *Business School* en 1983 y otras más áreas de conocimiento durante la década de los noventa. Empezaron también a establecerse asociaciones enfocadas a impartir Educación Superior en otros países y la OU acabó, de esta forma, por convertirse en un modelo para la enseñanza-aprendizaje a distancia en todo el mundo (The Open University, 2017).

En la actualidad la oferta académica de la OU engloba 325 titulaciones de *undergraduate level*, 117 *postgraduate level*, 18 *overseas versions* y 17 *curriculum partnerships* (The Open University, 2016) donde las TIC se encuentran integradas a la perfección, no únicamente a través del uso de dispositivos electrónicos, internet, etc. sino también contando con multiplicidad de plataformas virtuales mediante las cuales sea posible el acceso, la transmisión y la creación de contenidos para llegar a una audiencia global.

University of Cambridge

La *University of Cambridge* fue una de las primeras universidades fundadas en Inglaterra (Crook, 2011) durante el periodo de la Edad Media (S. XIII), albergando tras su nombre una portentosa trayectoria histórica y académica. El registro más antiguo que se tiene de la universidad data de 1209, cuando grupos de estudiantes se congregaron en el antiguo puesto de comercio romano de Cambridge con el propósito de estudiar, aunque hasta 1284 no se fundó el primer *College* denominado *Peterhaus*. La *University of Cambridge* es, efectivamente, una de las universidades más antiguas del mundo (University of Cambridge, 2017) que cuenta con una comunidad estudiantil auto gobernada y su reputación por logros académicos extraordinarios es mundialmente conocida.

Esta institución, que en la actualidad alberga a 18.943 estudiantes (University of Cambridge, 2016), es en realidad una confederación de escuelas, facultades, departamentos y *Colleges*. Aunque todos poseen sus propios estatutos y regulaciones, los *Colleges* no solo forman parte de la composición de la *University of Cambridge*, sino que la relación entre *University* y *Colleges* es fundamental para la naturaleza de la institución. Asimismo, la misión de la universidad radica en contribuir a la sociedad mediante la educación, el aprendizaje y la investigación a los niveles internacionales más elevados de excelencia, basándose en dos principios fundamentales: la libertad de pensamiento y expresión y la ausencia de discriminación (University of Cambridge, 2017).

El tipo de formación que reina en la *University of Cambridge* se rige por el fomento de un espíritu crítico; una amplia gama de materias académicas abarcando las áreas temáticas principales; calidad y profundidad de la provisión en todas las especialidades; la estrecha interrelación entre docencia, alumnado e investigación; un fuerte apoyo a los investigadores tanto a nivel individual, como colectivo en los grupos de investigación; la residencia en Cambridge como centro de la mayoría de los cursos; una Educación que mejora la capacidad de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de la vida (University of Cambridge, 2017). Atendiendo a la metodología predominante en los procesos de enseñanza aprendizaje, reina el *tutorial system*, consistente en una orientación o tutorización individualizada al alumnado (García Garrido, 2013). Actualmente la oferta académica en la *University of Cambridge* incluye un total de 30 *undergraduate courses*, 179 *master courses*, 111 *doctoral courses* y 12 *Certificate/award*.

3.3.2. Titulaciones de *Undergraduate*

La forma más común de acceder a la universidad en Inglaterra consiste en obtener, en primer lugar, el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) en dos o más materias (García Garrido, 2013). Posteriormente, el alumnado deberá dirigirse a la *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) donde expondrá por orden de preferencia las universidades en las que desea estudiar. Cuando las universidades reciben las peticiones de los estudiantes, tiene lugar el proceso de entrevistas personales con los candidatos, a fin de determinar las admisiones definitivas. No obstante, algunas universidades pueden tener además sus propias pruebas de selección. En relación con las titulaciones relacionadas con la Pedagogía ofertadas en las universidades objeto de

estudio se halla en la Open University el *Bachelor of Arts (Honours) in Education studies – Primary* y el *Undergraduate Advanced Diploma in Education, policy and international development* en la *University of Cambridge*. En los siguientes epígrafes se procede a detallar la información relativa a ambas titulaciones.

Bachelor of Arts (Honours) in Education studies - Primary

Esta titulación, impartida desde la *Open University*, a pesar de la confusión que pueda crear su denominación, no capacita al egresado a ejercer la enseñanza en Educación Primaria, pues para ello es preciso obtener el estatus de cualificación como docente¹¹⁰. En este sentido, este *Honours Degree* no solo está dirigido a aquellos estudiantes interesados en la Educación Primaria, sino que también les proporcionará conocimientos para construir una base sólida y consolidada de contenidos que les sean útiles para continuar su trayectoria académica cursando estudios adicionales de relevancia, relacionados con múltiples roles y perfiles profesionales dentro de la Educación. El alumnado desarrollará la comprensión de las políticas y prácticas enmarcadas en la Educación Primaria y obtendrá el conocimiento y las competencias necesarias para trabajar de forma colaborativa y equitativa en entornos diversos.

Entre las características principales que oferta este plan de estudios es posible encontrar que está diseñado para personas que ya desempeñan una actividad laboral o bien que están interesadas en el desarrollo de la Educación de infantes con edades comprendidas entre los tres y los doce años; también se da la oportunidad a los estudiantes de elegir entre una amplia gama de módulos optativos, coadyuvando a que la titulación sea más personalizada; prepara académicamente al alumnado para la realización de estudios posteriores que, bien pueden hallarse vinculados a la investigación, o bien a carreras relacionadas con la enseñanza u otros roles relacionados con la Educación.

La carga lectiva de la misma asciende a 360 créditos¹¹¹ teniendo, por tanto, una duración de tres cursos académicos para aquellos estudiantes matriculados a tiempo completo y seis para los que lo estudian a tiempo parcial. Cada uno de los cursos alberga

¹¹⁰ En inglés: *Qualified Teacher Status (QTS)*.

¹¹¹ En esta titulación, al igual que en el resto de las titulaciones de la *Open University*, cada crédito equivale a 10 horas, siendo significativamente inferior a los ECTS, pues cada ECTS alberga 25 horas de estudio.

un total de 120 créditos, compuesto por dos módulos de 60 créditos cada uno. En el primer curso se estudiarán aspectos introductorios en relación con la Educación Primaria, estudios sobre infancia y psicología infantil, cursando los módulos siguientes: Aprendizaje y enseñanza en los cursos de primaria¹¹² e Introducción a los estudios de infancia y psicología infantil¹¹³. Durante el segundo curso se pretende ampliar el conocimiento de los estudiantes en relación con el currículum de Educación Primaria, especialmente en el primer módulo denominado Desarrollando el conocimiento de la materia para los cursos de primaria¹¹⁴, que es común para todos los estudiantes. A partir del segundo módulo, sin embargo, el estudiante puede elegir uno de los tres siguientes que se ofertan, a saber: Infancia; Igualdad, participación e inclusión: aprendiendo del otro; y Haciendo diferencia: trabajando con niños y jóvenes¹¹⁵. En el tercer y último curso, la formación del estudiante se completa cursando otros dos módulos, uno de índole más teórica (Estudios comparados en Educación Primaria¹¹⁶) y otro en el que se introduce al estudiante en el uso de metodologías, el hallazgo de problemáticas de investigación relacionadas con los niños y los jóvenes (Problemáticas en investigación con niños y jóvenes¹¹⁷).

Resulta esencial para la *Open University* que todas sus titulaciones sean lo más accesible posible, así como disponer de una amplísima gama de servicios de apoyo a todos sus estudiantes. En el caso del *Bachelor of Arts (Honours) in Education Studies (Primary)* ofrece variedad de materiales de estudio, mezclando el material de estudio *online* (audio, video, páginas web, actividades interactivas, test *online*, etc.) junto con el que se presenta de forma física o impresa. También se fomenta el trabajo en equipo con otros estudiantes y el encuentro de material adicional virtual externo, es decir, realizado por terceros. Estos son aspectos que, a juicio propio, fomentan la implicación y la participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje desde el primer ciclo universitario. Todo ello conllevará además que los estudiantes dejen de ser

¹¹² En inglés: *Learning and teaching in the primary years.*

¹¹³ En inglés: *Introduction to childhood studies and child psychology.*

¹¹⁴ En inglés: *Developing subject knowledge for the primary years.*

¹¹⁵ En inglés: *Childhood; Equality, participation and inclusion: learning from each other; Making a difference: working with children and young people.*

¹¹⁶ En inglés: *Comparative studies in primary education.*

¹¹⁷ En inglés: *Issues in research with children and young people.*

sujetos pasivos y ganen en autonomía, iniciativa e innovación, coadyuvando al desarrollo de competencias transversales que en la actualidad son cada vez más valoradas, no únicamente en la vida académica, sino en multiplicidad de ámbitos profesionales.

Undergraduate Advanced Diploma in Education, policy and international development

Esta titulación ofertada por la *University of Cambridge* que en español se traduciría como Educación, política y desarrollo internacional, se incluye en la categoría de *Undergraduate Advanced Diplomas*, que son estudios de una duración de tres cursos académicos que cuentan con una carga lectiva ascendente a 120 CATS¹¹⁸ (*Credit Accumulation and Transfer Scheme*), perteneciendo al nivel FHEQ 6 (*Frameworks for Higher Education Qualifications*). Este tipo de estudios permite a los estudiantes realizar su propio proyecto de investigación bajo la guía de un profesor de la universidad que supervisa el trabajo de los estudiantes y los dota de excelentes nociones básicas en metodologías de investigación en vistas a continuar por el camino de la investigación en niveles superiores posteriores (University of Cambridge, 2017).

La Educación, enmarcada en las ciencias sociales, constituye una gran disciplina con derecho propio que explora el desarrollo intelectual, social y psicológico del individuo desde el nacimiento hasta la edad adulta, así como el rol que desempeñan la alfabetización, el lenguaje y la creatividad en su aprendizaje. Adicionalmente, examina los contextos históricos moldeando las ideas y los movimientos educativos y subrayando los principios filosóficos y creencias políticas en pro de principios como la meritocracia, la igualdad, la inclusión social, la mitigación de la pobreza y los derechos humanos (University of Cambridge, 2017). Es considerada en la actualidad, por ende, una de las más importantes y poderosas corrientes que se halla en continuo cambio y crecimiento en el mundo moderno, albergando en su núcleo la búsqueda y la difusión de conocimiento.

Estas características clave se reflejan a la perfección en la estructura de los exámenes de Educación de la *University of Cambridge*, también denominados *trips*, en los que se pretende que el estudiante se comprometa con la importancia que albergan estas temáticas contemporáneas y los consiguientes debates que surgen a raíz de las mismas, desarrollando habilidades críticas para abordar la diversidad de evidencias sobre

¹¹⁸ Cada crédito CATS equivale a 10 horas de estudio de alumnado.

las que se sustentan los investigadores educativos, los legisladores y otros profesionales. Se pretende, en definitiva, considerar los discursos históricos y contemporáneos relacionados con las áreas mencionadas, así como el rol que desempeña la Educación en el cambio social y económico.

En cuanto al acceso a esta titulación es preciso atender a que la *University of Cambridge*, debido a su reputación y a su internacionalmente reconocido prestigio como institución universitaria en la Educación Superior, cuenta con unos procesos de selección de sus estudiantes que siguen criterios propios muy rigurosos y que se fundamentan principalmente en la excelencia académica, tanto para estudiantes procedentes de Reino Unido como de otras nacionalidades (University of Cambridge, 2017).

Seguidamente se detalla la información referente a la estructura y a los contenidos de las asignaturas o materias que alberga el plan de estudios de *Education, policy and international development* durante sus tres cursos. Durante los dos primeros años el estudiante deberá cursar tres asignaturas de carácter obligatorio y seleccionar una optativa.

Las asignaturas obligatorias correspondientes con el primer curso son las siguientes: Debates críticos en Educación – introduciendo temáticas relevantes en la educación y la investigación universitaria; Lengua, comunicación y alfabetización – explotando el contexto social, psicológico y material en relación al desarrollo de la lengua hablada y la alfabetización; Educación, desigualdades globales y justicia social¹¹⁹. Adicionalmente, será preciso elegir como optativa una de las cinco que se mencionan a continuación: Sociedades modernas 1: introducción a la sociología; Antropología social: la perspectiva comparada; Conflicto internacional, orden y justicia; El estado moderno y sus alternativas; Geografía humana¹²⁰.

¹¹⁹ En inglés: *Critical Debates in Education - introducing major themes in education and Faculty research; Language, Communication, and Literacies - exploring the social, psychological and material context within which spoken language and literacy are developed; Education, Global Inequalities and Social Justice.*

¹²⁰ En inglés: *Modern Societies 1: Introduction to Sociology; Social Anthropology: The Comparative Perspective; International conflict, order, and justice; The modern state and its alternatives; Human Geography.*

Durante el transcurso del segundo curso, de las tres asignaturas obligatorias a estudiar serían dos comunes a todo el alumnado: Diseño de investigación educativa – un proyecto en diseño de investigación; el surgimiento del pensamiento y sistemas educativos – cubriendo perspectivas históricas y filosóficas en aspectos claves de la educación¹²¹. Mientras que la tercera deberá ser específica, es decir, será seleccionada por el estudiante dentro de un rango de opciones dadas.

En cuanto a las asignaturas optativas, también se le proporcionará al estudiante un listado entre las que tendrá que elegir una. Debido a que estas asignaturas pueden cambiar con relativa frecuencia, a modo de ejemplo se proponen las siguientes: Experiencia de la infancia y adolescencia; Aprendizaje y desarrollo humano; Literatura internacional, artes y culturas; Métodos estadísticos¹²².

Finalmente, en el tercer y último año de la titulación es preciso cursar dos asignaturas de carácter optativo que el estudiante deberá escoger entre todas las que se le oferten, éstas podrían ser, por ejemplo: Estadística y métodos; Literatura infantil, Contextos de aprendizaje formal e informal, etc. Asimismo, como colofón, será preciso redactar un trabajo final relacionado con la investigación y el análisis de una problemática educativa cuya extensión abarque desde un mínimo de 8.000 palabras hasta 10.000 como máximo.

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Undergraduate

Uno de los rasgos distintivos principales hallados entre las titulaciones de *undergraduate* reside en que la titulación de *Education Studies (Primary)* consiste en un *Honours Degree* mientras que *Education, Policy and International Development* es un *Undergraduate Advanced Diploma*. Sin embargo, pese a la diferencia en la nomenclatura y en la diferencia de carga lectiva de las titulaciones, ascendente a 360 y a 120 créditos

¹²¹ En inglés: *Designing Educational Research - a project in research design; The Emergence of Educational Thinking and Systems - covering historical and philosophical perspectives on key aspects of Education.*

¹²² En inglés: *Experience of Childhood and Youth; Learning and Human Development; International Literatures, Arts and Cultures; Statistics and Methods.*

respectivamente, ambas están enmarcadas en el nivel 6 FHEQ, por lo que se consideran titulaciones de nivel equivalente.

En relación con los contenidos a tratar en los estudios objeto de análisis, es posible señalar como fortaleza la importancia que se le otorga a la política educativa en las titulaciones de primer ciclo estudiadas pues, conforma una temática relevante en ambas titulaciones. Asimismo, en la titulación de *Education Studies (Primary)* la práctica desempeña una función esencial pues prepara al alumnado para el desempeño de diversos roles educativos. Sin embargo, en *Education, Policy and International Development* los contenidos que se abordan son de corte más teórico que en la titulación anterior y ya se busca que el alumnado se inicie en tareas de investigación.

Esta cuestión no es así debido a razones aleatorias, sino que tiene mucha correlación incluso con los criterios de admisión de alumnado de las diferentes universidades estudiadas. En este sentido, el perfil del alumnado matriculado en la *Open University* suele corresponderse con ser personas que ya desempeñan una actividad laboral, mientras que en la *University of Cambridge* se siguen procedimientos de selección de alumnado muy rigurosos y restringidos. En esta universidad tales procesos se realizan con el objetivo de garantizar la excelencia académica y, de esta manera, mantener el prestigio de la universidad. Sin embargo, el prestigio universitario en la *Open University* se asocia en mayor medida a llegar a alumnado con perfiles heterogéneos, a posibilitarles a los estudiantes ‘no tradicionales’ el acceso a la Educación Superior, más que a la excelencia académica.

En cuestiones relativas a la flexibilidad en las titulaciones de las universidades estudiadas, se observa que en la *Open University* se le otorga al alumnado una mayor flexibilidad relacionada con la temporalización de los estudios, con la finalidad de que sea posible compatibilizarlos con otras responsabilidades. En la *University of Cambridge*, sin embargo, la flexibilidad se alcanza en términos de índole académica en lugar de temporal. Es decir, no se contempla prolongar los estudios más del tiempo estimado, pero sí se permite que el alumnado curse asignaturas optativas en un rango mucho más amplio que en la *Open University*, lográndose así que la titulación y las especializaciones sean más personalizadas.

3.3.3. Titulaciones de *Graduate/Master*

En Inglaterra las titulaciones de segundo ciclo del EEES pueden clasificarse bajo la denominación de *graduate* o *master* indistintamente. La primera denominación haría alusión a que la titulación está dirigida a un estudiante que ya cuenta con una titulación de primer ciclo o graduado, mientras que la segunda denominación haría directamente referencia al tipo de titulación de postgrado en cuestión, *master* en este caso. En este nivel se han encontrado más titulaciones relacionadas con la temática objeto de estudio, así pues desde la Open University se ofertarían las titulaciones de *Master of Arts Online and Distance Education (MAODE)*, *Master degree in Education* y *Master of Philosophy*, mientras que en la *University of Cambridge* se podría cursar *Master Education, Globalisation and International development*, *Master of Education – Educational research* y *Master of Philosophy*.

Master of Arts Online and Distance Education (MAODE)

Esta titulación de postgrado (*Master of Arts Online and Distance Education*) ofrece una oportunidad única de estudiar la teoría y la práctica de la educación virtual y a distancia mediante materiales creados por expertos del instituto de tecnología educativa de la *Open University*, quienes están reinventando el aprendizaje digital mediante el uso innovador de los nuevos medios de comunicación y las tecnologías. Durante el MAODE el estudiante desarrollará la comprensión del aprendizaje basado en TIC, desde su diseño, selección y empleo hasta la evaluación y su continua mejora y desarrollo. Mediante una amplia gama de módulos se posibilitará al alumnado contextualizar su propio aprendizaje en aspectos de relevancia para su propia práctica incluyéndose, por su puesto, el *e-learning* en el trabajo, los medios de comunicación social, el apoyo a estudiantes con diversidad funcional y métodos de investigación.

Asimismo, estos estudios cuentan con una serie de elementos clave que los caracterizan, como el entorno de estudio que le permite a los estudiantes colaborar con estudiantes procedentes de todo el mundo; hay un ámbito destinado al estudio individual en el que el estudiante recibirá retroalimentación y asesoramiento individualizado de su tutor; asimismo se pretende que el aprendizaje del alumnado esté lo más actualizado posible, al frente de los últimos desarrollos en aprendizaje digital.

La carga lectiva de la presente cualificación es ascendente a 180 créditos, estructurados en tres bloques de 60 créditos cada uno (The MAODE Qualification director, 2017). El primer bloque es obligatorio y está compuesto por un único módulo que abarca la carga lectiva completa del bloque (Aprendizaje basado en las TIC: prácticas y debates¹²³) y es común para todos los estudiantes; del segundo bloque es preciso cursar otros 60 créditos, bien cursando un único módulo de 60 créditos denominado Apertura e innovación en *e-learning*¹²⁴, o bien dos de 30 créditos cada uno (El investigador crítico: tecnología educativa en la práctica, El profesional en red¹²⁵); finalmente, el tercer bloque está compuesto por seis módulos de carácter optativo, entre los cuáles el estudiante únicamente deberá escoger uno (Direccionamiento de la desigualdad y la diferencia en la práctica educativa; Lingüística aplicada y lengua inglesa; Los mundos de los niños y los jóvenes: estrategias para la práctica integrada; Liderazgo educativo: agencia, aprendizaje profesional y cambio; Comprensión del desarrollo y el aprendizaje de los niños; Resultados de aprendizaje, enseñanza y evaluación¹²⁶).

Tras haber cursado el MAODE el estudiante habrá desarrollado su aprendizaje en torno a las áreas de comprensión y conocimientos en la materia, así como la adquisición de habilidades cognitivas, prácticas y profesionales clave para los procesos de enseñanza aprendizaje en la actualidad. Se estima, además, que el aprendizaje por parte del alumnado sea doble, en el sentido de que a la vez que recibe la información procedente de los contenidos teóricos impartidos en la titulación, también absorbe la parte práctica a partir de la propia experiencia. Es decir, el propio estudiante forma parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en la educación virtual y a distancia, por lo tanto, podrá comprobar la adecuación de las estrategias y recursos TIC en la Educación desde su propia experiencia, facilitándose así la adquisición de conocimientos y potenciándose la innovación y la adaptación del estudiante a las nuevas formas de aprendizaje.

¹²³ En inglés: *Technology-enhanced learning: practices and debates*.

¹²⁴ En inglés: *Openness and innovation in elearning*.

¹²⁵ En inglés: *The critical researcher: educational technology in practice, The networked practitioner*.

¹²⁶ En inglés: *Addressing inequality and difference in educational practice; Applied linguistics and English language; Children and young people's worlds: frameworks for integrated practice; Educational leadership: agency, professional learning and change; Understanding children's development and learning; Learning outcomes, teaching and assessment*.

Master degree in Education

La *Open University* ofrece esta otra titulación de postgrado especializada en Educación, en la que existe la posibilidad de especializarse en tres rutas diferentes: Lingüística aplicada, Práctica inclusiva o Liderazgo y administración¹²⁷, permitiéndole a los estudiantes comprometerse con temáticas, conceptos y debates en un área que les servirá de apoyo para su desarrollo profesional. Asimismo, el estudio de investigación de los estudiantes se basará tanto en su propia experiencia como en la de otros, además de fundamentarse en literatura especializada, y desarrollará la comprensión del estudiante en relación con el rol y las limitaciones de la investigación en informar sobre la práctica educativa. Durante los estudios es preciso que el estudiante realice una revisión de la literatura acerca de un tema a su elección, a partir del cual deberá elaborar un ensayo o proyecto de investigación desde su propia práctica. Adicionalmente, los estudiantes necesitarán experiencia trabajando con alumnado, ya sea en la enseñanza, en servicios de asesoramiento educativo, en la administración educativa o en algún ámbito afín en el que se puedan incluirse escenarios de aprendizaje informal.

Entre las características más destacadas que ofrece esta titulación estaría, por ejemplo, la flexibilidad de adaptarse a las necesidades del estudiante, pues se les proporciona la opción de completar estos estudios en dos años (*fast track*); conduce a la obtención de un MA (*Master of Arts*) o MEd (*Master of Education*) con una rica diversidad de módulos de interés para el alumnado; hace énfasis en el desarrollo profesional a través del aprendizaje colaborativo; desarrolla y consolida la escolaridad a niveles avanzados, así como el aprendizaje autónomo en el contexto de las propias prácticas.

Para acceder a estos estudios de postgrado es preciso que el solicitante se halle en disposición de un título de *Bachelor* de una universidad de Reino Unido o alguna otra titulación de primer ciclo expedida por otro organismo reconocido y de nivel equivalente. Además, el estudiante será alentado a relacionar los contenidos impartidos en los módulos con sus propias experiencias, por lo que precisará contar con acceso a un entorno educativo, ya sea a través de su posición laboral, voluntariado, etc.

¹²⁷ En inglés: *Applied linguistics, inclusive practice, or leadership and management.*

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

El *Master degree in Education* ofrece diferentes posibilidades relativas a la duración del mismo. Su carga lectiva asciende a 180 créditos, siendo lo habitual cursarlo durante tres años para aquellos estudiantes matriculados a tiempo completo, y pudiendo ampliarse a seis años para el alumnado a tiempo parcial. No obstante, también se incluye la opción de cursarlo mediante la modalidad de *fast track*, cuya duración se reduce a dos cursos en lugar de tres. Esto se hace posible compaginando, por un lado, el estudio de los contenidos correspondientes con la segunda mitad del primer nivel con aquellos a tratar durante el inicio del segundo y de igual manera se haría con los contenidos de finales del segundo nivel y los de principios del tercero. Para compensar el estudiar dos módulos de contenido al mismo tiempo, la carga de trabajo del segundo nivel se reduciría ligeramente. Es decir, si normalmente se requiere un trabajo del estudiante de 15 horas a la semana, cuando el estudiante está cursando dos módulos al mismo tiempo, en lugar de requerirse 30 horas de estudio semanal, este tiempo de dedicación se reduce a unas 25 horas aproximadamente. En cuanto a la estructura del curso *fast track* durante el curso académico 2017/2018, a modo de ejemplo, sería de la siguiente forma: el primer nivel abarcaría desde el mes de octubre de 2017 hasta el de mayo de 2018; el segundo nivel tiene una duración de 11 meses, comprendido desde el mes de febrero de 2018 hasta enero de 2019; y el tercer nivel englobaría los meses de octubre de 2018 hasta septiembre de 2019.

El primer nivel (Liderazgo educativo: agencia, aprendizaje profesional y cambio¹²⁸) es común en todas las especializaciones y posee una naturaleza introductoria, pues en él se tratan algunas de las grandes ideas y aportaciones que se han producido en la Educación. En él se trabajarán conceptos, debates actuales y asuntos de relevancia relacionados con la especialización elegida por el estudiante. Se hace énfasis en el aprendizaje colaborativo, en el desarrollo de literatura acerca de las TIC, etc., inherente a la alfabetización académica y a las convenciones sobre escritura académica requeridas para finalizar con éxito unos estudios de nivel de *master*. En este nivel es preciso cursar un total de 60 créditos, eligiendo uno de los siguientes módulos: Abordar la desigualdad

¹²⁸ En inglés: *Educational leadership: agency, professional learning and change*.

y la diferencia en la práctica educativa; Liderazgo educativo: agencia, aprendizaje profesional y cambio; y Lingüísticas aplicadas y lengua inglesa¹²⁹.

Liderazgo educativo: estrategias de exploración¹³⁰ es el nombre del segundo nivel, en el que se le brinda al estudiante la oportunidad de ampliar su conocimiento y comprensión acerca del ámbito educativo por el que se haya decantado para especializarse. Explorará toda la gama de investigación educativa que se da en la práctica actual y desarrollará su comprensión para con el rol y las limitaciones de la investigación a fin de informar en la práctica educativa. Una parte de la evaluación de este nivel se basa en presentar un trabajo final basado en una revisión de literatura acerca de un tema a elección del estudiante. En dicho trabajo se ha de demostrar y plasmar su conocimiento acerca de la literatura científica especializada, la habilidad de lectura y síntesis de las investigaciones y su capacidad de redactarlo acorde a los protocolos académicos habituales. Se posibilita que el alumnado presente este trabajo a otros compañeros de *master* mediante seminarios *online* y eventos similares.

El tercer y último nivel (Tesis: liderazgo y gestión¹³¹) consiste principalmente en desarrollar durante el periodo de un año una investigación o proyecto profesional. Este trabajo deberá estar vinculado a la especialidad elegida en el nivel anterior y culminar con la elaboración de una tesis o informe del proyecto realizado, que deberá tener una extensión de 12.000 palabras. A lo largo de los dos últimos niveles, el alumnado deberá elegir su especialidad y cursar 120 créditos (60 por cada uno de ellos) vinculados al itinerario que haya escogido. Mientras que el módulo del segundo nivel es de carácter más teórico (Lengua, literatura y aprendizaje; Comprender la alfabetización: justicia social y práctica inclusiva; Liderazgo educativo: estrategias de exploración¹³²), el del tercer nivel se ciñe más a la práctica, es decir, se enfoca a la mera elaboración del trabajo final.

¹²⁹ En inglés: *Addressing inequality and difference in educational practice; Educational leadership: agency, professional learning and change; Applied linguistics and English language.*

¹³⁰ En inglés: *Educational leadership: exploring strategy.*

¹³¹ En inglés: *MA Ed dissertation: leadership and management.*

¹³² En inglés: *Language, literacy and learning; Understanding literacy: social justice and inclusive practice; Educational leadership: exploring strategy.*

Master Education, Globalisation and International Development

Esta es una titulación de postgrado que ofrece la *University of Cambridge* que se halla estrechamente vinculada al trabajo que se realiza desde REAL (*Research for Equitable Access and Learning*), el centro de investigación para el acceso y el aprendizaje equitativo de la universidad (University of Cambridge, 2017). Con el *Master Education, Globalisation and International Development* se pretende que los estudiantes:

- ♣ Experimenten una enseñanza en la que se promueva una pedagogía activa, participativa, inclusiva y enfocada a la investigación.
- ♣ Disfruten de un apoyo y mentorización mediante una supervisión individualizada.
- ♣ Conecten con una vibrante comunidad estudiantil multicultural procedente de países de todo el mundo.
- ♣ Se beneficien del acceso a grupos y redes de investigación de la *University of Cambridge*.
- ♣ Desarrollen competencias para la empleabilidad mediante organizaciones que trabajen en el ámbito de la globalización y el desarrollo internacional.

Asimismo se trabajará en aspectos como: la profundización de sus conocimientos en relación con los nuevos retos que en la actualidad se le presentan a los sistemas educativos del siglo XXI, así como sus posibilidades de cambio; la focalización en retos educativos particulares y las aspiraciones de los países en vías de desarrollo; el compromiso en asuntos contemporáneos relacionados con la globalización y el desarrollo internacional en el ámbito de la Educación a fin de cuestionar las últimas investigaciones teóricamente fundamentadas y basadas en evidencias; la investigación de forma crítica los paradigmas dominantes de la globalización y el desarrollo internacional y el compromiso con cuestiones actuales de relevancia para la práctica y la política educativa; y el desarrollo de la investigación dentro de la más amplia cultura de investigación tanto en la facultad como en la universidad en general.

El inicio del *master* tiene lugar a inicios de octubre y su duración se organiza a lo largo de tres trimestres de ocho semanas cada uno, impartándose tres sesiones a la semana. Tanto el primer trimestre (*Michaelmas term*) como el de cuaresma (*Lent term*) están compuestos por dos módulos de 15 horas cada uno (University of Cambridge, 2017) que se describen en las líneas siguientes.

El primer módulo (Perspectivas sobre globalización y desarrollo internacional en educación¹³³) está compuesto por seis asignaturas: Aspectos clave en el desarrollo internacional – Implicaciones para la educación; Economía de la educación y justicia social; Localizar teorías de desarrollo en tiempo, espacio, y sociedades; Globalización y geopolíticas: debates contemporáneos para la educación y el desarrollo internacional; Paradigmas críticos y posteriores al desarrollo en educación; Planificación educativa, financiación y responsabilidad en contextos internacionales¹³⁴.

Denominado Igualdad, diversidad e inclusión en educación¹³⁵, el segundo módulo alberga otras seis asignaturas, a saber: Modelos y tendencias en el acceso a la educación y en las desigualdades educativas; Calidad en el profesorado y enseñanza para vencer las desigualdades de aprendizaje; Educación alternativa para jóvenes desfavorecidos; Formas de inclusión en la escolarización moderna: perspectivas históricas y etnográficas; Educación, discapacidad y pobreza; Prácticas de aula para la diversidad y la inclusión¹³⁶.

El tercer módulo se denomina Educación, conflicto y paz¹³⁷, y en él incluyen asignaturas como: Perspectivas teóricas e históricas del conflicto y la paz; El futuro de la educación de la paz en el siglo XXI; El reto de la educación en escenarios posconflicto; Educación para población inmigrante/nómada/desplazada/refugiada; Consecuencias sociales, educativas y económicas del conflicto; Discapacidad y educación en emergencias y conflictos¹³⁸.

¹³³En inglés: *Perspectives on Globalisation and International Development in Education*.

¹³⁴ En inglés: *Key Issues in International Development – Implications for Education; Economics of Education and Social Justice; Locating Theories of Development in Time, Space and Societies; Globalisation and Geopolitics: Contemporary Debates for Education and International Development; Critical and Post-Development Paradigms in Education; Educational Planning, Financing and Accountability in International Contexts*.

¹³⁵ En inglés: *Equality, Diversity and Inclusion in Education*.

¹³⁶ En inglés: *Models and Trends in Educational Access and Educational Inequalities; Quality Teachers and Teaching for Overcoming Learning Inequalities; Alternative Education for Disadvantaged Young People; Forms of Inclusion in Modern Schooling: Historical and Ethnographic Perspectives; Education, Disability and Poverty; Classroom Practices for Diversity and Inclusion*.

¹³⁷ En inglés: *Education, Conflict and Peace*.

¹³⁸En Inglés: *Theoretical and Historical Perspectives on Conflict and Peace; The Future of Peace Education in the Twenty-First Century; The Challenge of Education in Post-Conflict Settings; Education*

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Finalmente las seis asignaturas que componen el cuarto módulo (Educación y transición en contextos globales¹³⁹) serían: El rol de la educación superior en el desarrollo; La dimensión de competencias de las cadenas de valor globales: implicaciones para las estrategias de desarrollo; Transiciones y barreras educativas; El retorno de la economía a la educación en contextos del sur; El impacto psicosocial de la escolarización en contextos del sur; Enseñanza y aprendizaje del aula con TIC: Calidad y asuntos de equidad¹⁴⁰.

Adicionalmente, es preciso que los estudiantes tengan reuniones periódicas individuales con su supervisor académico, pues durante el tercer trimestre (*Easter term*) tienen lugar las presentaciones de tesis donde el estudiante tendrá la oportunidad de presentar su trabajo a sus compañeros. En cuanto a la evaluación, el estudiante deberá presentar dos ensayos cuya extensión está comprendida entre 6.000 y 6.500 palabras. Éstos deberán ser entregados al final de cada uno de los dos primeros trimestres. En cuanto a la tesis final, ésta deberá tener una extensión total ascendente a 20.000 palabras y la fecha de entrega es a mediados de julio.

A lo largo de los módulos descritos en líneas anteriores, el estudiante se verá beneficiado de 32 horas de enseñanza basada en metodologías de investigación, transversales en todas las temáticas de las titulaciones de máster de la facultad de educación, permitiéndole al alumnado interactuar con estudiantes de otros cursos (University of Cambridge, 2017). De esta manera se abarca una amplia gama de métodos de investigación en las ciencias sociales, cuestión que se antoja esencial para la comprensión a nivel de máster y el compromiso crítico para con la literatura de investigación en muchas de las áreas de especialización y de forma más general también en la Educación. Mediante esta línea el alumnado adquirirá las competencias necesarias

for Migrant/ Mobile / Displaced/ Refugee Populations; Social, Educational and Economic Consequences of Conflict; Disability and Education in Emergency and Conflict.

¹³⁹En Inglés: *Education and Transitions in Global Contexts.*

¹⁴⁰ En inglés: *The Role of Higher Education in Development; The Skills Dimension of Global Value Chains: Implications for Development Strategies; Educational Transitions and Barriers; The Economic Returns to Education in Southern Contexts; The Psycho-social Impact of Schooling in Southern Contexts; Classroom Teaching and Learning with Digital Technologies: Quality and Equity Issues.*

para diseñar, conducir, analizar, interpretar e informar un estudio de investigación para su tesis.

Master of Education - Educational research

Esta titulación de postgrado ofertada por la *University of Cambridge* cuenta con la flexibilidad de que sus estudiantes la puedan cursar tanto a tiempo completo como a tiempo parcial. Los objetivos de la presente titulación residen en ayudar al alumnado a:

- ♣ Familiarizarse con tradiciones metodológicas e intelectuales propias del campo de estudio; a convertirse en lectores con un perfil crítico y competente en investigación educativa.
- ♣ Desarrollar en profundidad conocimientos más amplios en algún área sustantiva relacionada con la Educación y/o la investigación educativa.
- ♣ Mejorar su capacidad de plantear cuestiones de investigación y crear diseños apropiados de investigación.
- ♣ Desarrollar seguridad en el uso tanto de aproximaciones cualitativas como cuantitativas a fin de recolectar, analizar e interpretar evidencias.
- ♣ Adquirir habilidades en el uso de las tecnologías para con la recopilación y el análisis de los datos.
- ♣ Ampliar sus competencias en la presentación de evidencias y argumentos surgidos como fruto de investigaciones.
- ♣ Obtener experiencia práctica en la investigación educativa mediante la dirección de una investigación a pequeña escala.

El inicio del curso tiene lugar a principios de octubre y se prolonga a lo largo de tres trimestres. Los estudiantes matriculados a tiempo completo pueden finalizarlo en un año asistiendo a clases dos días a la semana (normalmente martes y jueves) durante el periodo lectivo de cada trimestre, mientras que el alumno que decide cursarlo a tiempo parcial tendrá dos cursos para realizarlo, asistiendo únicamente un día a la semana a las clases presenciales.

Los contenidos a impartir se dividen en dos niveles: el introductorio y el intermedio. En las asignaturas del primer trimestre se pretende, por tanto, abordar aquellos aspectos relativos a la introducción, naturaleza, aspectos clave y terminología

empleada en la investigación educativa. En el nivel intermedio las sesiones se subdividen a su vez en otros dos tipos: en primer lugar, el programa principal donde se albergan las asignaturas de estudio de carácter obligatorio ofrecerá contenidos más centrados en los fundamentos de la teoría y la práctica de la investigación educativa; en segundo lugar, las materias optativas ofrecerán temáticas a nivel intermedio basadas en los contenidos tratadas en el nivel introductorio. Esto se organiza de tal forma que las metodologías y prácticas de recogida y análisis de datos con varias tradiciones de investigación componen el núcleo de contenidos a estudiar durante el segundo trimestre; finalmente en el tercer trimestre se presta atención a cuestiones relacionadas con el proceso de escritura y producción de una tesis, así como la exploración de análisis de datos.

Se requiere que los estudiantes tomen todas las asignaturas del programa principal de Introducción e Intermedio y deben seleccionar cursar 11 de las asignaturas o materias optativas ofertadas en el programa. Las sesiones optativas pretenden facilitar la profundización de los estudiantes en la comprensión y la aplicación de metodologías apropiadas para con sus líneas de investigación propuestas. El curso ha sido diseñado para permitir a los estudiantes que tengan la intención de realizar una investigación particular, el enfocarse más en sus metodologías predilectas dentro de un marco que les garantice una cobertura amplia y equilibrada (University of Cambridge, 2017).

Todas las materias de esta titulación están diseñadas a fin de facilitar el emprendimiento y la divulgación de conocimientos del estudiante mediante la realización de una tesis, es decir, una investigación a pequeña escala acerca de una problemática que ellos mismos elijan. Este estudio normalmente estará relacionado o vinculado a los intereses investigadores de la Facultad de Educación y será supervisado por un profesor de la misma, experto en la temática. En este sentido, para garantizar que los solicitantes hayan reflexionado cuidadosamente acerca de las problemáticas o planteamientos de investigación que desean estudiar en esta investigación y que pueda disponer de una supervisión apropiada para la misma, es preciso que el estudiante a la hora de realizar la solicitud para la titulación de *Master in Educational Research* adjunte una propuesta de investigación que cuente con una extensión de 1.500 palabras.

Master of Philosophy (MPhil)

El *Master of Philosophy* (MPhil) constituye una avanzada titulación de postgrado directamente enfocada a la investigación, por lo que suelen estudiarla aquellos estudiantes que pretenden continuar su formación realizando estudios de tercer ciclo. Mediante esta titulación, los estudiantes obtienen una formación básica en métodos y habilidades de investigación que le serán de utilidad tanto para su carrera profesional, como para completar sus estudios con una titulación de doctorado (Ph.D.).

Para acceder a esta titulación en la *Open University* los solicitantes deberán contar con una puntuación mínima de entre 60 y 70 en una titulación de *Bachelor Honours degree* o equivalente. Así pues, dependiendo si el estudiante está matriculado a tiempo completo o a tiempo parcial, la duración del *master* ascenderá a 15 o 24 meses, respectivamente. Durante este periodo, el estudiante deberá realizar y defender oralmente una investigación que desemboque en un trabajo de investigación final. Este trabajo ha de contar con una extensión de alrededor de 60.000 palabras, además de cumplir minuciosamente con las expectativas académicas recogidas en el Marco QAA para Calificaciones de Educación Superior¹⁴¹. En este documento es preciso que el estudiante haya sido capaz de demostrar sus competencias en relación con los métodos de investigación estudiados, además de sus conocimientos, comprensión y evaluación crítica acerca de su área de especialización concreta.

En el caso de la Educación, el *MPhil* en la *Open University* pertenece al *Centre for Research in Education and Educational Technology* (CREET), que constituye una de las unidades líderes en el ámbito de la investigación educativa en Reino Unido. Es decir, se trata de un centro de excelencia internacionalmente reconocido que persigue desarrollar investigaciones innovadoras y rigurosas que terminen por ejercer influencia en la política y en la práctica. La investigación en el CREET es de carácter multidisciplinar y además constituye un centro que se halla integrado por: una focalización en el aprendizaje mediante las TIC en una amplia gama de entornos sociales, culturales y disciplinarios; un enfoque radical y desafiante para las ortodoxias establecidas en política, pedagogía, teoría y métodos de investigación; un hilo principal de teorización sociocultural en todas las áreas de investigación (Open University, 2017).

¹⁴¹ En inglés: *QAA Framework for Higher Education Qualifications*.

El CREET ofrece una oportunidad única de estudiar la teoría, la aplicación y la práctica de la Educación y la tecnología educativa con el apoyo y la supervisión de expertos a nivel mundial en su rama de conocimiento. En definitiva, este programa permitirá a los estudiantes familiarizarse con las técnicas y metodologías de investigación a fin de poder contribuir de forma directa al avance del conocimiento en su área de estudio (Open University, 2017). Asimismo, dentro del área de la Educación se plantean cuatro diferentes líneas de investigación en las que el estudiante podrá enmarcar su trabajo final y, por ende, su especialización: Estudios en la infancia, Futuros de la Educación, Idiomas y lingüística aplicada, Aprendizaje basado en las TIC¹⁴².

En la *University of Cambridge* también se estudia el *MPhil*, siendo éste el programa de entrenamiento para realizar a posteriori el doctorado de la Facultad de Educación en esta prestigiosa institución. Mediante esta titulación se proporciona a los estudiantes una amplísima formación en investigación educativa. Entre sus objetivos más destacados se encuentran ayudar al alumnado a:

- ♣ Familiarizarse con un rango adecuado de tradiciones intelectuales y metodológicas relacionadas con el campo de estudio.
- ♣ Convertirse en lectores competentes de la investigación educativa y con espíritu crítico.
- ♣ Profundizar en conocimientos acerca de áreas relevantes para la Educación y la investigación educativa.
- ♣ Desarrollar su capacidad para plantear problemáticas de investigación e idear diseños apropiados para llevarlas a cabo.
- ♣ Ser capaces de usar tanto enfoques cualitativos como cuantitativos para la recogida, el análisis y la interpretación de evidencias.
- ♣ Desarrollar sus habilidades presentando argumentos y evidencias basadas en la investigación.
- ♣ Obtener experiencia práctica en la investigación educativa mediante la realización de una investigación a pequeña escala.

¹⁴² En inglés: *Childhood Studies, Education Futures, Languages and Applied Linguistics and Technology-enhanced Learning*.

Asimismo se espera que, una vez finalizado el programa, los estudiantes hayan obtenido una amplia comprensión acerca de las técnicas de investigación y un conocimiento riguroso de la literatura pertinente a su especialidad educativa concreta; que hayan demostrado originalidad en la aplicación de tales conocimientos, junto con un entendimiento práctico acerca de cómo la investigación es empleada para crear e interpretar el conocimiento en su área de conocimiento; mostrar habilidades relacionadas con la evaluación crítica de técnicas y metodologías de investigación; y finalmente, que puedan demostrar autonomía y originalidad en abordar y solucionar problemas, así como en la planificación e implementación de la investigación. Asimismo, para los estudiantes que deseen continuar sus estudios de doctorado (*Ph.D.* o *Ed.D.*) es indispensable que alcancen una nota igual o superior a 70 en su tesis final.

La titulación está organizada en dos niveles, el introductorio y el intermedio (University of Cambridge, 2017). En el nivel introductorio se presentan contenidos generales donde se tratan aspectos básicos relacionados con la investigación educativa. Sin embargo, en el nivel intermedio las sesiones se dividen en dos tipos: por un lado en las obligatorias, donde se tratan elementos centrados en los fundamentos de la teoría y la práctica de la investigación educativa; por otro lado, las sesiones optativas ofrecen temáticas a nivel intermedio construidas sobre los conocimientos básicos previamente impartidos en el nivel introductorio. Es preciso que los estudiantes asistan a las sesiones del nivel introductorio y el intermedio, seleccionando un total de 44 horas de sesiones optativas, las cuales están pensadas para facilitarle al estudiante la profundización en el conocimiento y en la aplicación de paradigmas apropiados para sus líneas de investigación propuestas.

En cuanto a las líneas de investigación disponibles para el *Master of Philosophy*, son prácticamente idénticas a las titulaciones de *master Educational Research* y *Globalisation and International Development*, entre otras especializadas en aspectos más concretos del ámbito educativo en las que no procede detenerse, pues su relación con la Pedagogía tal y como se concibe en el presente trabajo es mínima. El alumnado puede, en definitiva, cursar una titulación de postgrado especializada en investigación educativa (*educational research*) mediante dos vertientes: el *master* habitual de especialización o el *MPhil*. La diferencia esencial radica en la clara orientación hacia la investigación del *MPhil* o, dicho de otra forma, que el alumnado que cursa el *MPhil*, normalmente tiene

una clara vocación investigadora y/o intención de continuar su formación realizando estudios de doctorado.

La titulación abarca un total de 96 horas de docencia presencial (conferencias, seminarios, talleres, etc.) al año. Es decir, que el alumnado ha de asistir a esta formación personalmente en la Facultad de Educación dos veces a la semana, por lo que podría decirse que la metodología empleada es de carácter semipresencial. Adicionalmente estarían las horas de supervisión individualizada del trabajo de investigación por parte del personal docente, las cuales deberán realizarse de forma regular. Al final del primer trimestre (*Michaelmas term*) y del de cuaresma (*Lent term*) los estudiantes deberán presentar los avances de su investigación. Esto se realiza mediante dos informes con una extensión comprendida entre las 6.000 y las 6.500 palabras. Los supervisores o tutores, por su parte, emitirán un informe *online* de evaluación de los mismos. El trabajo de investigación final, cuya extensión deberá ascender a las 20.000 palabras, se entregará a mediados del mes de julio, coincidiendo con la finalización del curso. Únicamente se requerirá una defensa oral del mismo en el caso que el estudiante reciba un suspenso como nota provisional.

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Graduate/Master

Una vez analizadas las titulaciones de Educación enmarcadas en el segundo ciclo del EEES en las universidades inglesas objeto de estudio se constata como principal debilidad que, a pesar de la tradición inglesa de abogar por la práctica educativa, en ninguna de las titulaciones estudiadas se recoge expresamente una carga lectiva específica asociada al desempeño de prácticas profesionales externas. En este sentido, tanto en el *Master of Arts Online and Distance Education*, cuando se hace alusión a la formación en habilidades cognitivas, prácticas y profesionales del alumnado o prácticas en investigación educativa en los *Master of Education* de ambas universidades estudiadas, no implica que éstas vayan a realizarse en otras instituciones, empresas o equipos de investigación fuera del entorno académico. Sin embargo, alberga la fortaleza de que siempre se busca y persigue que, tanto los diseños de programas como las investigaciones elaboradas por el alumnado sean posibles de realizar y, preferiblemente, puedan llegar a tener una repercusión real en la práctica y/o en las políticas educativas.

En relación con los contenidos a impartir, se observa que en el *Master of Arts Online and Distance Education* se abordan muchos contenidos generales y teóricos de la Educación, además de la importancia de la puesta en práctica de los mismos mediante la elaboración de un trabajo de investigación final y el contacto directo con el alumnado. Todo ello se halla en armónica consonancia con la idea global de Pedagogía que se presentaba en los epígrafes iniciales del presente trabajo. Asimismo, aunque se aborda la necesidad de que los estudiantes de esta titulación trabajen conjuntamente con el alumnado, favoreciéndose así la aplicación práctica a lo largo de todo el proceso que dura el Master, no existe una asignatura, módulo ni nivel que regule o cuantifique oficialmente mediante créditos un periodo de prácticas del alumnado. Al igual sucede en el *Master of Arts Online and Distance Education* y *Master Education, Globalisation and International Development*, cuyos contenidos destacan en tanto que pretenden formar al alumnado en temáticas de actualidad, tales como el uso de las TIC en los entornos educativos, el impacto de la globalización en la Educación, a los nuevos retos y desafíos que se le presentan a los Sistemas Educativos del siglo XXI, etc. a la vez que parece dejarse en el tintero la aplicación práctica *in situ*. Sin embargo, en las titulaciones de *Master of Education* estas temáticas de actualidad se abordan desde una perspectiva casi exclusivamente investigadora. Es decir, realizando trabajos de lectura científica especializada e investigaciones a pequeña escala, aplicando además el juicio crítico a los hallazgos resultantes de las investigaciones educativas contemporáneas, etc.

Se observa, además cómo la carga lectiva y la duración de las diferentes titulaciones varía considerablemente no únicamente entre las universidades, sino también entre las propias titulaciones, aun tratándose todas ellas de *master*. Este factor, probablemente fruto de la colosal autonomía de las universidades en Inglaterra dificulta, por un lado, la homogeneización a la vez que, por otro, enriquece la oferta formativa de las universidades inglesas.

En relación con la flexibilidad temporal en las titulaciones ofertadas, únicamente en las titulaciones de *Master degree in Education* y *Master of Philosophy* de la *Open University* y *Master of Education* de la *University of Cambridge*, se contempla la posibilidad de modificar su duración. Esto es posible, bien para reducirlo mediante la opción de *fast track* o, bien para ampliarlo, en el caso del alumnado cuya dedicación sea a tiempo parcial.

En definitiva, es posible constatar que, aunque las titulaciones de segundo ciclo analizadas tienen una clara orientación hacia la investigación educativa, realmente el de naturaleza exclusivamente académica es el *Master of Philosophy* especializado en Educación. Esta titulación, presente en ambas universidades, conforma una titulación enfocada a un alumnado muy selecto, con un indudable perfil investigador que desee continuar su trayectoria académica realizando estudios de tercer ciclo. Esto constituye una notable fortaleza académica al ser titulaciones que promueven la excelencia académica, pues para acceder es requisito haber obtenido muy buenas calificaciones en la titulación cursada durante el primer ciclo y también se requiere alcanzar resultados muy buenos durante el *master* para que sea posible continuar con las titulaciones de *Philosophy Doctor* o *Education Doctor*.

3.3.3. Titulaciones de *Doctoral*

En las titulaciones correspondientes con el tercer ciclo del EEES, tan caracterizado por su naturaleza académica, se ha encontrado que en Inglaterra existen dos tipos de estudios de doctorado en materia educativa. Así pues, se han concebido diferencias significativas entre las titulaciones de tercer ciclo *Philosophy Doctor* y *Education Doctor*. Ambas titulaciones se ofertan tanto desde la *Open University*, como desde la *University of Cambridge*. Así pues, habiendo realizado una breve, aunque necesaria, primera aclaración acerca de ambas tipologías de titulaciones de tercer ciclo en Inglaterra, se procede seguidamente a detallar los programas doctorales en las dos universidades objeto de estudio y profundizar en ellas en los epígrafes siguientes.

Doctorate of Philosophy (Ph.D.)

Ph.D. constituye una cualificación de prestigio que se corresponde con el nivel más alto académico que un estudiante es capaz de alcanzar, mediante la cual se demuestra talento, excelencia académica y sed de conocimiento. En una economía moderna basada en el conocimiento, las personas altamente formadas y con competencias investigadoras tales como los doctores y las doctoras están muy demandadas. En Reino Unido gran parte de este colectivo desempeña labores investigadoras en la academia.

Este programa de doctorado en la *Open University* tiene una duración máxima de cuatro años para los estudiantes a tiempo completo y de seis para los estudiantes a tiempo

parcial. Durante este tiempo se ayudará a los estudiantes a desarrollar estas competencias junto a técnicas y metodologías de investigación que permitirán que el estudiante pueda contribuir al avance del conocimiento en su área de trabajo particular.

El requisito mínimo para acceder a estos estudios (Open University, 2017) es que el estudiante solicitante se encuentre en posesión de una titulación de *Bachelor Honours degree* con una puntuación mínima comprendida entre 60 y 70, o haya finalizado un *Master degree* oficial universitario o una titulación de nivel equivalente que haya sido expedida por una universidad de Reino Unido u otra institución reconocida de la Unión Europea. No obstante, tendrá preferencia para acceder el alumnado que en el momento de realizar la solicitud haya cursado el *Master of Philosophy* (MPhil). Además, la matrícula solamente se hace oficial en el momento en el que el estudiante ha superado adecuadamente el tiempo de prueba del doctorado. Este periodo abarca todo el primer año para los estudiantes a tiempo completo y los dos primeros para el alumnado a tiempo parcial. Asimismo, el progreso académico del alumnado estará dirigido a lo largo de todo el proceso mediante informes de progreso formales y reuniones regulares de seguimiento con los supervisores de su trabajo.

Finalmente, el estudiante deberá realizar una tesis doctoral de una extensión aproximada de 100.000 palabras y defenderla oralmente frente al tribunal de examinadores. Esta aportación deberá cumplir con las exigencias especificadas en el Marco QAA para Calificaciones de Educación Superior.

En la actualidad la facultad de educación de la *University of Cambridge* alberga a más de 200 estudiantes de doctorado (Ph.D.) procedentes de más de 40 países diferentes. Ellos contribuyen de manera muy notable y destacada a la vitalidad de la cultura de la investigación en la facultad, así como a su excelente reputación internacional. Esta facultad es uno de los centros clave en investigación educativa de Reino Unido, llevando a cabo una extensa gama de proyectos de investigación financiados con fondos externos. Adicionalmente, también se han establecido relaciones académicas con agencias e instituciones tanto nacionales como internacionales.

El objetivo principal del *Ph.D. in Education Programme*, de incuestionable naturaleza académica e investigadora, no es otro que la preparación de una pieza

sustancial de investigación que sea original y que suponga una contribución significativa al aprendizaje y a la comunidad científica educativa (University of Cambridge, 2017).

La titulación posee una duración de tres años para los estudiantes a tiempo completo y de cinco años a tiempo parcial. A lo largo del primer curso académico, tendrá lugar la formación del estudiante en métodos de investigación, finalizando con la preparación de un informe y la asistencia a la defensa oral del mismo. Tras aprobar dicha defensa, los estudiantes están definitivamente inscritos en la titulación de Ph.D. Durante el segundo año, los estudiantes normalmente dirigen el trabajo de campo durante dos o tres trimestres e inician el análisis de los datos recogidos para su tesis. En cuanto al tercer curso, este está destinado al análisis de los datos, la redacción y la entrega de la tesis. Finalmente, la consecución del título de Doctor se decide única y exclusivamente mediante la evaluación de la Tesis Doctoral o *Dissertation* y la exposición del candidato durante la defensa oral de la misma.

Doctorate in Education (Ed.D.)

La titulación *Doctorate in Education* (Ed.D.) de la *Open University* es un programa innovador dirigido a los estudiantes matriculados a tiempo parcial que está diseñado para profesionales del ámbito educativo y áreas afines que desean ampliar y profundizar sus conocimientos y la comprensión de aspectos de la Educación contemporánea. Es una titulación de prestigio mediante la cual el alumnado adquiere competencias en investigación educativa relacionada con su aplicación práctica y un fuerte desarrollo profesional. Es decir, el alumnado será capaz de usar estas competencias para llevar a cabo investigaciones que contribuyan al conocimiento profesional y a la práctica.

La duración de estos estudios para los estudiantes es a tiempo parcial y asciende a tres años y medio. Durante el primer año, se presta una atención esencial a la revisión de literatura específica y se realiza un estudio de investigación inicial. Los otros dos años siguientes incluyen el apoyo y la supervisión de la investigación a realizar. El proceso de evaluación se llevará a cabo a lo largo de los tres cursos académicos, donde el estudiante deberá realizar un total de 12 informes de progreso a lo largo de todos los cursos del programa de doctorado. Al finalizar el primer año, los estudiantes deben aprobar un informe final del primer curso antes de avanzar al curso siguiente del programa.

Asimismo, una vez que el estudiante haya completado su investigación, ha de presentar una tesis cuya extensión debe alcanzar las 55.000 palabras aproximadamente y después defenderla a través de un examen oral a satisfacción de los examinadores. Esta tesis debe cumplir con las expectativas especificadas en el Marco QAA para Calificaciones de Educación Superior y debe reflejar, a la vez que demostrar, la relación entre la teoría y la práctica en Educación, además de la capacidad de seleccionar y aplicar metodologías de investigación apropiadas a su temática (Open University, 2017).

Para acceder a este programa de tercer ciclo, los solicitantes deberán contar con una relevante experiencia profesional previa, así como hallarse en posesión de una titulación oficial de máster en Educación, o en una disciplina relacionada, que haya sido expedida por una universidad o institución reconocida de nivel equivalente británica o perteneciente a la Unión Europea.

Adicionalmente, se incluye un video explicativo (Doctorate in Education (Ed.D.), 2017) en la web del programa en el que se abordan temáticas relativas a la flexibilidad de cursar esta titulación en modalidad a distancia desde la perspectiva del profesorado y del alumnado, se presentan las posibilidades de tutorización *online* y contacto entre los estudiantes y el profesorado, etc.

En la *University of Cambridge* la titulación de *Doctor of Education* únicamente está disponible a tiempo parcial y está dirigida a profesionales de la Educación (profesorado, directores de centros educativos y todos aquellos procedentes de ámbitos relacionados) comprometidos con expandir su comprensión y mejorar su práctica. El objetivo radica en que, mediante su propia investigación, los estudiantes sean capaces de generar, desarrollar y divulgar el conocimiento profesional y el apoyo a la innovación que tenga un impacto social y educativo.

La duración de este programa abarca cinco cursos académicos estructurados en dos bloques claramente diferenciados. El primero de ellos comprende los dos primeros años, periodo durante el cual el alumnado deberá asistir a clases de métodos de investigación. Al finalizar el segundo curso, los estudiantes deberán entregar su portfolio y realizar una exposición oral. Para conseguir estar oficialmente matriculados en esta titulación es requisito indispensable aprobar la presentación oral. Una vez que esto tiene

lugar y se ha formalizado su inscripción en el programa definitivamente, comienza el segundo bloque, el cual comprenderá desde el tercer hasta el quinto año. Durante este tiempo tendrá lugar el proceso de recogida de información, análisis de datos y redacción de la *dissertation* o Tesis Doctoral, la cual deberá ser depositada y defendida al finalizar el quinto curso.

Conviene hacer mención a la cuestión de que los estudiantes que cursan esta titulación también son miembros de la comunidad investigadora de la universidad. Las comunidades de investigación se reúnen regularmente, ofreciéndoles oportunidades a los estudiantes para relacionarse con otros compañeros durante todo el año (University of Cambridge, 2017). Desde la comunidad de investigación sobre Liderazgo, mejora educativa y desarrollo¹⁴³ (LEID) se alienta a los estudiantes a emprender investigaciones que respondan a cuestiones y preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje que hayan sido identificadas por ellos mismos o en sus escuelas, facultades o universidades y los equipos de gestión. Puede ser, por ejemplo, apropiado que los proyectos individuales estén vinculados a iniciativas más amplias en pro de una mejora a nivel institucional y con prioridades de desarrollo organizacional. La comunidad de investigación Aspectos del sujeto del aprendizaje y la enseñanza¹⁴⁴ (SALT) se interesa por aquellos aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje desde una amplia gama de contextos educativos y áreas temáticas diversas. Para ello toman como base múltiples perspectivas teóricas y metodologías de investigación para así poder explorar cuestiones clave en la educación. Por último, la comunidad de aprendizaje titulada Bienestar, inclusión, creatividad y diversidad¹⁴⁵ (WICD) reúne a profesionales de la Educación, de igualdad y diversidad y pedagogía, de idiomas, de arte, de cultura, etc. en grupos académicos sobre Educación donde hay estudiantes de doctorado interesados en explorar metodologías innovadoras mediante las cuales los educadores puedan dar respuestas a las identidades individuales de los estudiantes, desarrollando estrategias para alcanzar el éxito, realzar el bienestar y promover la creatividad de los estudiantes al tiempo que se salvaguarda la inclusión de aquellos que pueden ser más propensos a sufrir marginación

¹⁴³ En inglés: *Leadership, Educational Improvement and Development*.

¹⁴⁴ En inglés: *Subject Aspects of Learning and Teaching*.

¹⁴⁵ En inglés: *Well-being, Inclusion, Creativity and Diversity*.

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de Doctoral

La formación que se lleva a cabo mediante las titulaciones de Ph.D. se orienta hacia problemáticas de investigación rigurosas y relativamente enfocadas al análisis sistemático, al avance de la ciencia mediante implicaciones prácticas y a la creación de nuevas teorías en las diferentes áreas de conocimiento. En contraste con esto, el doctorado profesional (Ed.D.) pretendía dirigirse más hacia un servicio y para la práctica (Gregory, 1995). Es decir, abordar la realidad compleja propia del mundo y las realidades educativas donde reinan la diversidad, situando en su foco de análisis los cambios que tengan lugar en cada momento en los diferentes contextos, así como el diseño de sistemas y prácticas educativas, elaboradas mediante la aplicación de los avances científicos. En este sentido, las titulaciones pedagógicas de tercer ciclo en Inglaterra albergan la fortaleza de la especialización puesto que, mientras en el resto de los países estudiados el tercer ciclo se reserva a los futuros académicos, en Inglaterra también se ofrece una titulación del más alto nivel dirigida al ámbito profesional, no ciñéndose de forma exclusiva al ámbito científico.

Resulta obvio que las diferencias mencionadas en líneas previas acerca del Ph. D. y el Ed. D. son generales y están simplificadas, pues son muchos los estudios de relevancia científica que han estudiado esta temática en las últimas décadas (Salomon, 2014; Shulman, Golde, Bueschel, Garabedian, 2006; Gregory, 1995; Nelson y Coorough, 1994; Andersen, 1983; Kerlinger, 1968 y 1965). Ya desde el primer trabajo de Kerlinger (1965) se exponía y trataba de dar respuesta a cuestiones como el significado o la finalidad de los estudios de doctorado en el ámbito educativo, si el Ed.D. es considerado un símbolo de competencia profesional, si una titulación de doctorado degrada el nivel de la otra, si la mera existencia del Ph.D. y el Ed.D. genera más confusión en la naturaleza del esfuerzo académico y el liderazgo profesional en la Educación, etc. En definitiva, estas son cuestiones que aún a día de hoy son relevantes y de actualidad, puesto que siguen conformando temáticas objeto de interés científico, más aún con los cambios que se siguen produciendo.

Por tanto, más allá de los aspectos a los que se ha hecho alusión con anterioridad, estas dos orientaciones en los estudios de tercer ciclo, la “científica” y la “aplicada”, difieren considerablemente en multiplicidad de aspectos, aunque uno de los más destacados viene determinado en función de la orientación del objetivo final de la persona

que desee cursar la titulación (Gregory, 1995). Dicho de otra forma, a priori, la finalidad principal de una persona que desea obtener un Ph.D. en Educación reside en contribuir a la investigación educativa, la ciencia del aprendizaje, la gestión de aula, el liderazgo escolar, el diseño curricular, el asesoramiento y/o la toma de decisiones. Mientras que la persona que cursa la vertiente del Ed.D. es altamente probable que pretenda continuar con el desarrollo de su labor profesional y contribuyendo al avance de la Educación desde la propia práctica (Education degree, 2017).

3.3.5. Síntesis

Con la intención de coadyuvar a la asimilación de la información detallada en los epígrafes precedentes, se presenta a continuación un breve resumen acerca de la información de mayor relevancia en relación con la presencia de Pedagogía como ciencia en las titulaciones universitarias de las universidades inglesas que han sido objeto de estudio y análisis en esta investigación. En particular, Inglaterra ha sido uno de los países donde la Pedagogía como disciplina científica se ha desarrollado más rápida y recientemente y de forma rápida caracterizándose por una aún irrefutable juventud. Tanto es así que actualmente existen titulaciones directamente relacionadas con la misma en los tres ciclos que componen el EEES.

En las titulaciones del primer ciclo de ambas universidades se ofertan titulaciones relacionadas con lo que en la presente investigación se entiende por Pedagogía o, en el mundo anglosajón, *Education*. Destaca especialmente que, aun siendo titulaciones de primer ciclo, su denominación y carga lectiva difiere considerablemente pues el *Bachelor of Arts (Honours) in Education studies – Primary* de la *Open University* posee una carga lectiva que triplica al *Undergraduate Advanced Diploma Education, policy and international development* de la *University of Cambridge*. Conviene además subrayar que en ninguno de los planes de estudio de estas titulaciones se imparten contenidos de índole específicamente práctica.

Existe, sin embargo, una mayor heterogeneidad en la oferta de postgrados pertenecientes al segundo ciclo. Así pues, ambas universidades tienen en común la oferta del *Master of Philosophy (MPhil)* con la especialidad de Educación, de naturaleza exclusivamente académica e investigadora y generalmente conducente al posterior *Doctorate of Philosophy (Ph.D.)*. Adicionalmente, la *Open University* oferta el *Master of*

Arts Online and Distance Education y el *Master degree in Education*. En la *University of Cambridge*, sin embargo, se puede cursar el *Master Education, Globalisation and International Development* y el *Master of Education (Educational research)*. Indudablemente la *University of Cambridge* fomenta en mayor medida la investigación y la excelencia académica en su alumnado, frente a la profesionalización predominante en las titulaciones de la *Open University*. No obstante, nuevamente en ninguna de estas titulaciones se hace alusión a contenidos prácticos.

Destaca especialmente la homogeneidad en las titulaciones de tercer ciclo de las dos universidades, pues ambas ofertan titulaciones conducentes a la obtención del título de doctor en Educación. En relación con esto, Inglaterra destaca sobre el resto de los países estudiados principalmente por poseer la particularidad de incluir en su oferta de estudios, no únicamente titulaciones de doctorado de naturaleza investigadora como sería el caso del *Doctorate of Philosophy (Ph.D.)*, sino también doctorado profesional como el *Doctorate in Education (Ed.D.)*.

Finalmente, conviene muy especialmente subrayar la cuestión relativa a la de la carga lectiva de las titulaciones universitarias de Inglaterra pues, aun formando parte del EEES, suelen utilizar el sistema de créditos CATS en lugar de ECTS. Es más, incluso en instituciones de prestigio y reconocimiento internacional como es el caso de la *University of Cambridge*, ni siquiera se rigen por sistema de créditos alguno, pues no por ello su posición prestigiosa va a verse afectada negativamente.

3.4. Ciencia de la Pedagogía en la universidad española

La incorporación de los estudios de Pedagogía a las instituciones universitarias se fue organizando como saber en otros países, especialmente después de que en Alemania Kant los concibiera como saberes necesarios en el entorno y en el contexto universitario, y también Herbart aspirara a hacer de la Pedagogía una ciencia en sí misma (Otero Urtaza, 2003). Adicionalmente, a pesar de la influencia que también los académicos franceses ejercieron en la creación de la Pedagogía española, en el conjunto de reformas que el Marqués de Palomares presentó a la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza en el año 1899, se imploraba la creación de los estudios de Pedagogía en las universidades y se solicitaba que pudiera organizarse como un seminario pedagógico “tal como se hacía en Alemania” (Otero Urtaza, 2003, p. 251). Esta cuestión implica que, ya desde entonces,

los académicos españoles dirigían la mirada hacia lo que entonces en Alemania era considerado todo un movimiento pedagógico establecido que hundía sus raíces en el neohumanismo con las aportaciones de Wilhelm von Humboldt, entre otros.

Tomando como punto de partida el acuerdo en la presente investigación con Nassif (1987) al concebir la Pedagogía como aquella ciencia o disciplina que siempre trabaja con la Educación, conformando ésta pues su objeto, es importante mencionar que fue a inicios del S. XX la vez primera que la Pedagogía fue introducida como disciplina propia en el ámbito universitario (ANECA, 2005). Esto tuvo lugar gracias al Catedrático D. Manuel Bartolomé Cossío, mediante la Real Orden del 30 de abril de 1904, documento en el cual quedaba recogida la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Sánchez-Lissen y Sánchez Franco, 2017). Sin embargo, este hecho no implica que hasta entonces no existiera entre los académicos españoles un cuerpo de conocimiento pedagógico ya establecido (Otero Urtaza, 2003). Esta cátedra, cuyos asistentes eran alumnado de doctorado, se anticipó unos años a la apertura de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1909 (Moreu Calvo y Vilanou Torrano, 2009).

La Pedagogía constituye desde entonces, indudablemente, un elemento esencial a lo largo de todo el siglo XX, a excepción del periodo de la Guerra Civil (1936-1939) que trajo consigo una notable recaída para la Pedagogía universitaria (Moreu Calvo y Vilanou Torrano, 2009). Durante la posguerra, en el año 1944, tuvo lugar únicamente en Madrid la refundación de los estudios de Pedagogía a través de un decreto de 7 de julio de 1944, que organizaba la Facultad de Filosofía y Letras. Estos fenómenos coadyuvaron a que la presencia de la disciplina pedagógica en las universidades españolas careciera de estabilidad hasta ya pasada la posguerra, entrada la década de los años sesenta, momento en el que estos estudios empiezan a establecerse por las universidades del territorio español, siendo la Universidad de Valencia la primera en el año 1965.

Posteriormente, la década de los 70 marcó un hito en el desarrollo de la Pedagogía universitaria española pues tuvieron lugar acontecimientos tales como el Seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior en 1971 y el Seminario Permanente denominado 'Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis' en 1972 (Palomero Pescador, 2003). Desde su creación la Pedagogía conformaba una disciplina que se ha visto siempre

enmarcada en el área de Filosofía y Letras (ANECA, 2005), hasta 1979 cuando queda finalmente aprobada la licenciatura en Ciencias de la Educación y, posteriormente, con la Ley de Reforma Universitaria en 1983 y el Real Decreto 915/1992, del 17 de julio, que resurgen los estudios en Pedagogía en las universidades.

En ese momento, con anterioridad a la creación del actualmente vigente Espacio Europeo de Educación Superior la titulación de Pedagogía se estructuraba como una enseñanza de primer y segundo ciclo universitario, contando en total con una carga lectiva de 300 créditos LRU. Desde entonces, como consecuencia del Proceso de Bolonia y la implementación de las nuevas titulaciones universitarias adaptadas al EEES, hallamos una institución renovada y envuelta en nuevos desafíos conceptuales, metodológicos e incluso organizativos, que considerablemente definen a esta nueva universidad (Sánchez Lissen y Sánchez Franco, 2017). Por consiguiente, el estado de la cuestión de la Pedagogía como disciplina y como titulación universitaria, también ha sido objeto de mutaciones en España. En el proceso iniciado en torno al EEES, y con anterioridad a la implantación de las titulaciones de Grado, se publicaron para los estudios de Pedagogía el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. I y II (2005). Por ello, se pretende abordar el estado final de la cuestión pedagógica en las universidades españolas, analizando los planes de estudios de Pedagogía y los que están directamente relacionados con la misma, en dos universidades emblemáticas y representativas del país.

3.4.1. Universidades españolas objeto de estudio

A continuación, se procede a la inclusión de España con la finalidad de ser tomada a modo de unidad comparativa con el resto de los países estudiados. En España, a diferencia de otros países estudiados, las denominaciones de “Educación Superior” y “Universidad” han llegado a concebirse, tanto en la ley como en la práctica, como sinónimas (García Garrido, 2013). Este hecho solo sucede en España pues, en el resto de los países estudiados se establecen claras distinciones entre la naturaleza, la tipología, el enfoque y las características de las diferentes instituciones de Educación Superior. La institución universitaria en España se halla al servicio de la sociedad encargándose del servicio público de la Educación Superior mediante las vías investigadoras, docentes y de estudio. A partir de la década de los 80 la institución universitaria española ha sido objeto de radicales transformaciones, por lo que surge la necesidad de crear una nueva ley por la cual sociedad y universidad colaboren en armonía.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

En la actualidad es precisamente la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, promulgada con posterioridad a la Declaración de Bolonia (1999), la cual se encargaba de regularlas, siendo además en este mismo documento donde se establece que esta institución posee cuatro funciones principales consistentes en la creación, el desarrollo, la transmisión y la crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico y la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. En definitiva, las universidades en España desempeñan un papel central en su desarrollo cultural, económico y social, por lo que se estima necesario reforzar su capacidad de liderazgo, así como dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad posible a fin de poder afrontar adecuadamente nuevas estrategias diferenciadas en el marco de un actual escenario vertebrado. Las reformas que se proponen con esta nueva ley se dirigen, efectivamente, a potenciar la autonomía de las universidades, al mismo tiempo que se aumenta la exigencia de rendir cuentas acerca del adecuado cumplimiento de sus funciones. Este principio ha sido impulsado por la Unión Europea mediante el apoyo enfocado hacia la modernización de las instituciones universitarias que la constituyen, a fin de transformarlas en agentes activos para con la conversión Europa en una economía realmente integrada en la sociedad del conocimiento.

Asimismo, junto a la modernización del sistema económico surgen exigencias cada vez más imperativas para con los sectores que impulsan esa continua puesta al día. Proceso en el que la presencia e influencia de la universidad resulta incuestionable en pro de su continua renovación siendo, por ende, menester el incrementar urgentemente su eficacia, eficiencia y responsabilidad. En este escenario repleto de transformaciones en el ámbito social y económico, que se producen a una velocidad vertiginosa, la formación y el conocimiento se convierten en factores clave para esta nueva sociedad del conocimiento, por lo que con esta disposición legal se pretenden establecer los cauces precisos que ayuden al fortalecimiento de las relaciones y vinculaciones recíprocas entre la autonomía universitaria y la sociedad que la impulsa y la financia. Entre las medidas que potencian la autonomía de las universidades españolas, mediante la Ley Orgánica 4/2007 se flexibiliza el sistema de elección del Rector, se asegura que las decisiones de

Capítulo III. Análisis del enfoque institucional de los estudios de Pedagogía en universidades emblemáticas europeas

naturaleza académica de las universidades públicas y privadas se adopten por órganos en los que el personal docente e investigador tenga una representación mayoritaria y pretenda adoptar medidas tendentes a garantizar el equilibrio institucional en el contexto universitario y a profesionalizar su gestión.

A fin de garantizar una mejora y calidad de la universidad, uno de los efectos más destacados de la Ley Orgánica 6/2001 es la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como consecuencia principal de la profundización en la cultura de la evaluación, asimismo, desempeña un muy importante papel en relación con el binomio autonomía-rendición de cuentas al que se hace referencia en la Ley Orgánica 4/2007.

Con la inclusión de esta nueva reforma se pretende caminar hacia un notable avance con respecto a la organización del sistema universitario en pro de una estructura de naturaleza más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición tanto a niveles de cooperación interna como de competencia internacional, abogando por la creación, la transmisión, el desarrollo y la crítica del conocimiento científico y tecnológico y, por supuesto, de la transferencia de sus beneficios a la sociedad. No obstante, en cuestiones relativas a la autonomía universitaria en España, sigue siendo notablemente inferior a la que disfrutaban las instituciones universitarias del resto de países objeto de estudio (García Garrido, 2013), especialmente las de Alemania e Inglaterra.

Debido a la amplísima amplitud que tendría el estudio al analizar todas las titulaciones enmarcadas en la disciplina de la Pedagogía en todas las universidades españolas públicas y privadas, se ha optado por delimitar la investigación a dos universidades emblemáticas y de prestigio de carácter público, una con metodología tradicional y otra de modalidad a distancia. En función de estos criterios, se seleccionan la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Complutense de Madrid.

Universidad Nacional de Educación a Distancia

La Universidad Nacional de Educación a Distancia, más conocida por sus siglas UNED, constituye en la actualidad la mayor universidad pública española, la cual alberga

a más de 260.000 estudiantes (Universidad, 2016) a pesar de ser una institución muy joven, puesto que sus inicios se remontan a principios de la década de los setenta. Desde el momento de su fundación, se erigió bajo la denominación de Universidad Libre a Distancia hasta aproximadamente una década después cuando, mediante el Decreto 2310/1972, de 18 de agosto, termina por consolidarse la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Inicialmente, su ubicación residía en el Caserón de San Bernardo, en pleno corazón de Madrid, compartiendo entonces espacio con el Consejo Nacional de Educación. Sin embargo, a medida que el número de estudiantes matriculados iba aumentando de manera progresiva a lo largo de los primeros años, iba surgiendo la necesidad de crear nuevos vicerrectorados, además de una oficina de atención al público (UNED, 2016). Finalmente, se estima oportuno hacer llegar la Educación Superior universitaria también a aquellos núcleos de población carentes de institución universitaria propia, lo cual se lleva a cabo mediante la creación de centros regionales que darían lugar a lo que actualmente se conoce como centros asociados. Este hecho supone un asentamiento de la UNED como institución, mejorándose además la peculiar metodología docente pues, aunque entonces el alumnado de la UNED recibía las unidades didácticas de forma gratuita mediante correo postal, en los centros regionales se procede a la creación de la figura del tutor, cuyas funciones radicaban en guiar a la vez que asesorar al alumnado, no únicamente en las materias, sino en todos los asuntos de índole académica. Posteriormente, se va conformando la estructura internacional de la UNED, focalizando su atención en América Latina bajo un primer objetivo situándose, de esta forma, a la cabeza de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).

Uno de los objetivos de la UNED reside indudablemente en potenciar la igualdad de oportunidades en el ámbito de la Educación Superior, pues desde esta institución se ha posibilitado el acceso a los estudios superiores universitarios a personas que, por cuestiones relativas a factores como la renta, el lugar de residencia, etc. no les habría sido posible tener acceso a los mismos (UNED, 2016). Asimismo, también juega un destacado papel en materia de género a nivel nacional, potenciándose el acceso y la incorporación de la mujer al ámbito universitario además de al mercado laboral. Tanto es así que incluso

la primera mujer que fue elegida Rectora en una universidad española fue Elisa Pérez Vera, quién ocupó tal cargo precisamente en la UNED en el año 1982.

En la actualidad, la UNED cuenta con una oferta educativa que abarca 26 títulos de grado, 43 másteres, más de 600 programas de Formación Continua, 12 cursos de idiomas, más de un centenar de Cursos de Verano y casi 400 actividades de Extensión Universitaria.

Universidad Complutense de Madrid

La Universidad Complutense de Madrid (UCM), es hoy en día considerada una de las universidades públicas más prestigiosas de España, la cual cuenta en la actualidad con más de 77.000 estudiantes matriculados (UCM, 2017) y cuyos inicios se remontan al siglo XV, concretamente en 1499 de la mano del Cardenal Cisneros, quien pretendía construir el Colegio Complutense en Alcalá de Henares. No obstante, no fue hasta unos siglos más tarde cuando, mediante la Orden del 3 de octubre de 1822, tuvo lugar su fundación bajo la denominación de Universidad Central de Madrid. Desde el momento de su consolidación como institución universitaria, la ahora conocida como Universidad Complutense de Madrid ha sufrido a lo largo de la historia multiplicidad de transformaciones en las que, sin embargo, ahora mismo no procede entrar en detalle. Muchas de ellas simplemente surgieron como consecuencia de los cambios políticos y sociales más relevantes que han ido escribiendo la historia de España, siendo los más destacados el periodo Isabelino, el Sexenio Revolucionario y la Restauración, la Guerra Civil, el Régimen Franquista, la Transición y, finalmente, la Democracia.

La estabilidad de la UCM ha sido en ocasiones dudosa a lo largo de los últimos siglos y solo después de que la Constitución fuera aprobada y el periodo democrático se hubiera consolidado ha sido posible promulgar una nueva legislación que dotara de mayor autonomía a las universidades, surgiendo así en 1983 la Ley de Reforma Universitaria (LRU). En ella se establecía, entre otras cuestiones, que el gobierno de la Universidad debía recaer únicamente sobre la propia comunidad académica. Como consecuencia de este fenómeno, la toma de decisiones en el ámbito universitario también pasa a democratizarse y son los departamentos universitarios los organismos sobre los que, a partir de entonces, recae la responsabilidad de organizar y gestionar las funciones

relativas a la docencia y a la investigación (UCM, 2017), pilares fundamentales de la institución universitaria.

Asimismo, la UCM asume como propio un triple ideal que reside, por un lado, en formar a profesionales útiles para con la sociedad a la que pertenecen; por otro, promover la investigación científica; y por último, la difusión no únicamente ceñida al conocimiento, sino también a los valores congénitos de la propia Universidad como institución. Resulta inevitable no hacer alusión al vertiginoso avance tecnológico que se ha venido produciendo desde finales del siglo XX, el cual ha propiciado la consolidación de nuevos equipos pluridisciplinarios de investigación en la UCM y que requieren de personal técnico especializado. Una vez establecido el EEES (Declaración de Bolonia, 1999), se hace preciso reflejar esta nueva ordenación académica en la Ley Orgánica de Universidades, de 2001, aunque modificada en 2007, y en los subsiguientes Estatutos de la Universidad Complutense, de 2003 (UCM, 2017).

En la actualidad, la UCM cuenta con una amplísima oferta educativa que abarca 108 títulos de grado, 174 másteres, 58 Programas de Doctorado, más de 150 certificados y diplomas de Formación Continua, 33 idiomas, etc.

3.4.2 Titulaciones de Grado

Entre las titulaciones oficiales de Grado que ofrecen la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Complutense de Madrid que se encuentran directamente relacionadas con la disciplina de la Pedagogía y no con la formación del profesorado, según los criterios anteriormente expuestos, únicamente existe el Grado en Pedagogía en ambas instituciones, el cual se detalla a continuación.

Grado en Pedagogía

El proceso de renovación pedagógica que ha tenido lugar a nivel europeo da lugar al establecimiento de un acuerdo a nivel europeo en el que se procede a la creación y/o adaptación de las titulaciones pedagógicas. Estos planes de estudios siguen actualmente en España una estructura estipulada, cuya carga lectiva asciende a los 240 créditos ECTS, previstos para ser cursados a lo largo de cuatro cursos académicos, estando compuesto cada uno de ellos por un total de 60 ECTS. No obstante, antes de abordar los planes de

estudios propios de las universidades españolas objeto de estudio y sumergirnos en ellos, es menester hacer alusión tanto a los objetivos como a las competencias de la titulación en Pedagogía a nivel nacional, recogidas en el Libro Blanco de la ANECA (2005). Así pues, serían tres los objetivos principales que se pretenden alcanzar con la titulación del Grado en Pedagogía como capacitar a los estudiantes en las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes), estrategias, técnicas y recursos que les permitan:

- ♣ Explicar y comprender los fundamentos teórico-prácticos de los procesos educativos en diversos contextos y ámbitos pedagógicos, con eficacia y calidad.
- ♣ Planificar, administrar y gestionar los componentes institucionales y organizativos en los que se desarrollan las prácticas educativas, adecuando su formulación y ejecución a las características, las necesidades, las demandas y las expectativas de los individuos y de la sociedad.
- ♣ Diseñar, implementar y evaluar planes, programas y proyectos educativos que tomen como referencia el sistema escolar y sus instituciones, incidiendo en la orientación del educando en todas las edades y etapas del desarrollo, así como en el asesoramiento a familias y al resto de agentes educativos.

En segundo lugar, se pretende fundamentar y promover en el alumnado el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y/o contextualizan el trabajo pedagógico en los múltiples escenarios educativos, asociando sus desarrollos a una concepción integral de la educación y la formación de los individuos y la sociedad.

Finalmente, se considera de vital importancia desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y la responsabilidad ética en las realidades sociales, en los saberes y las competencias cuyo referente es la investigación pedagógica y la acción educativa, vinculando así sus aportaciones a criterios y prácticas que incidan en su mejora cualitativa.

Asimismo, los objetivos de esta titulación están encaminados a la adquisición por parte del alumnado de una serie de competencias profesionales específicas propias de los especialistas en Pedagogía. La ANECA (2005) recoge para el título de Graduado en Pedagogía un total de 31 competencias, las cuales se enumeran a continuación:

1. Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

2. Conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/u organizaciones de educación y formación.
3. Conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos.
4. Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación, referida a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, instituciones y/o organizaciones y sistemas educativos.
5. Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la construcción, validación y uso de instrumentos de medición educativa.
6. Conocer las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas y socioculturales).
7. Conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos.
8. Conocer los principios y fundamentos de atención a la diversidad en Educación.
9. Conocer los fundamentos y principios de la teoría del currículo y su aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
10. Conocer las teorías, modelos y programas de formación del profesorado.
11. Conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa.
12. Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas.
13. Conocer la legislación educativa.
14. Fundamentar el diseño de medios didácticos y de contextos educativos, y diseñar y evaluar su utilización.
15. Diseñar programas de intervención, orientación y formación adaptados a las características diferenciales de sujetos y situaciones, en los diferentes tramos del sistema educativo y áreas curriculares.
16. Evaluar programas de intervención y orientación psicopedagógica.
17. 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.).
18. Participar, asesorar y gestionar en las organizaciones la planificación, el desarrollo y la evaluación de planes de formación.
19. Diseñar y desarrollar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos.

20. 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.
21. 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.
22. Evaluar procesos de orientación adaptados a las características diferenciales de los sujetos, contextos y modelos de orientación.
23. Diseñar y desarrollar procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos.
24. Diseñar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles y/o áreas curriculares.
25. Evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles y áreas curriculares.
26. Realizar materiales-guía para orientar en el uso didáctico de medios educativos o el desarrollo de procesos de formación.
27. Coordinar el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las TIC (*e-learning*).
28. Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.).
29. Asesorar sobre el uso pedagógico e integrador curricular de los medios didácticos.
30. Dirigir y gestionar centros de producción y difusión de medios didácticos.
31. Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de Educación y formación.

En relación con los objetivos y las competencias a las que se acaba de atender, es posible constatar cómo, muchos de ellos poseen un claro prisma directamente enfocado a la internacionalización, a la necesidad de adaptación a una nueva realidad cada vez más alejada del etnocentrismo y más cercana a la apertura de las mentes de los estudiantes universitarios. Ineludible resulta de igual manera la importancia que se le dota a las nuevas tecnologías, a la necesidad imperiosa de adaptación y renovación pedagógica contribuyendo a la creación de entornos educativos TIC, con la finalidad de dar respuesta desde la Educación Superior universitaria a las nuevas demandas que surgen en la sociedad occidental. En esta misma línea, los estudiantes se hallan ante tal cantidad de

información de utilidad que se antoja esencial el desarrollo del espíritu crítico, de filtrar la información con la que diariamente son bombardeados y ser capaces de emplearla en pro de aquello que se desea conseguir en cada momento. Se palpa la necesidad imperiosa de propiciar una continua renovación y evaluación pedagógica de calidad, para luchar contra el estancamiento y ser agentes activos de las nuevas metodologías candentes del siglo XXI. Es menester propiciar que el alumnado deje a un lado la pasividad que tradicionalmente ha reinado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dotándolo de una mayor responsabilidad y protagonismo en los procesos formativos universitarios. La cada vez mayor importancia que se le otorga a la praxis, al aprendizaje mediante el ‘saber hacer’, esa necesidad tan demandada y solicitada, tanto por muchas empresas, instituciones u organismos, como por los propios estudiantes. Todo ello no es sino una consecuencia, a priori, de las transformaciones derivadas de la adaptación de las titulaciones al EEES.

Mediante el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado se regula el acceso a estas titulaciones, aunque el más habitual para cursar las titulaciones de primer ciclo en las universidades españolas consiste en haber superado la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU o selectividad) al haber finalizado los estudios de bachillerato. No obstante, también existen otras pruebas de acceso a la universidad específicas para estudiantes mayores de 25 y 45 años que no hayan realizado la selectividad y para personas mayores de 40 años mediante la acreditación de competencias profesionales.

Una vez presentadas las competencias profesionales específicas del Grado en Pedagogía (ANECA, 2005), es preciso atender a la estructura propia de dicho plan de estudios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, pues constituye una titulación que se encuentra dividida en ocho materias (Prácticas profesionales; Trabajo de fin de grado; Bases conceptuales y contextuales de la educación; Diseño y desarrollo de planes, programas, proyectos y recursos; Intervención educativa, diagnóstico y orientación; Organización, dirección y supervisión de centros; Formación Pedagógica y Evaluación e intervención pedagógica) cuyos contenidos se abordan a través de diferentes asignaturas. Por tanto, el conjunto de asignaturas de una materia garantiza al estudiante la adquisición y el desarrollo, a distintos niveles, de las competencias genéricas y

específicas de la titulación asociadas a la misma (UNED, 2016). En líneas posteriores se detallan los objetivos esenciales de cada materia, además de las asignaturas que la componen.

En las Prácticas profesionales, se toma como objetivo central vincular la teoría y la práctica potenciando, significativamente, la profesionalización de los estudios de grado. Los estudiantes tendrán así oportunidad de establecer vínculos entre sus conocimientos teóricos y la realidad en contextos profesionales pedagógicos. Las asignaturas que componen esta materia son cinco (Prácticas Profesionales I, II, III, IV y V), con una carga de 6 ECTS cada una, secuenciadas a lo largo del Grado.

En cuanto al Trabajo fin de Grado (TFG), el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, explicita que ha de realizarse en la fase final del Plan de estudios y orientarse hacia la evaluación global de competencias específicas asociadas a la titulación y las generales propuestas por la propia universidad. Para cursar esta materia, compuesta por una única asignatura homónima de 6 ECTS, es requisito imprescindible haber superado al menos 180 ECTS además de haber concluido las enseñanzas de Grado antes de su defensa. El TFG permitirá evaluar la adquisición de competencias pedagógicas mediante la calificación sumativa.

El objetivo de la materia Bases conceptuales y contextuales de la educación reside en la formación de las claves teóricas de la Educación, a partir de las cuáles fundamentar el por qué y para qué de toda la acción socioeducativa. Esta materia alberga contenidos amplios que engloben este amplio espectro teórico, dividido en trece asignaturas de 6 ECTS cada una, a saber: Derechos humanos y educación; Teoría de la educación; Historia de la educación; Psicología del desarrollo; Educación comparada; Política y legislación educativa; Historia de la educación española; Filosofía de la educación; Desarrollo sostenible. Sus implicaciones educativas; Pedagogía de la socialización; Evaluación de políticas y de sistemas educativos; *International Education: politics and policies*¹⁴⁶; Educación, economía y desarrollo.

¹⁴⁶ En español: Educación internacional: políticas y medidas políticas de acción.

Diseño y desarrollo de planes, programas, proyectos y recursos es una materia que toma como finalidad que los estudiantes desarrollen capacidades para analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las TIC en los procesos educativos y formativos, además de formarlos en el diseño de planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los diferentes niveles de nuestro sistema educativo, en modalidades presenciales y virtuales, y en habilidades para aplicar y coordinar programas educativos de desarrollo personal, social y profesional. Esta materia se secuencian en 4 asignaturas compuestas por 6 ECTS cada una de ellas: Sociedad del conocimiento, tecnología y educación; Diseño, desarrollo e innovación del currículum; Medios, recursos didácticos y tecnología educativa; Educación a distancia.

Intervención educativa, diagnóstico y orientación es una materia que abarca los cuatro siguientes objetivos: en primer lugar, capacitar al estudiante para diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas, y posteriormente fundamentar las acciones educativas precisas; en segundo lugar, desarrollar estrategias y técnicas que promuevan la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida; en tercer lugar, desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas con necesidades especiales y/o específicas, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación; y, finalmente, aplicar estrategias y técnicas de tutorización, entrenamiento, asesoramiento entre iguales, consulta y orientación en procesos educativos y formativos. En cuanto a las asignaturas que la componen, son doce, cada una con 6 ECTS de carga lectiva: Comunicación y educación; Pedagogía diferencial; Bases del aprendizaje y educación; Educación permanente; Diagnóstico pedagógico; Orientación e intervención psicopedagógica; Acción tutorial; Diagnóstico y orientación de personas con NEE; Orientación profesional y personal; Diagnóstico y educación de los más capaces; Educación intercultural; *Social Justice and Education*¹⁴⁷.

La materia directamente enfocada al desarrollo competencias relacionadas con los paradigmas organizativos y directivos aplicables a los centros educativos e instituciones de formación en la Sociedad del Conocimiento, con la estructura y funciones de los centros educativos e instituciones formativas, con el conocimiento de las variables de organización y gestión en los entornos educativos, con la metodología organizativa por

¹⁴⁷ En español: justicia social y educación.

proyectos y la creación y desarrollo de comunidades profesionales colaborativas sería la de Organización, dirección y supervisión de centros. Ella alberga únicamente tres asignaturas de 6 ECTS cada una, secuenciadas a lo largo de los estudios de grado, a saber: Organización y gestión de centros educativos; Dirección y supervisión de centros formativos; *Schools for all*¹⁴⁸.

La materia Formación Pedagógica alberga las competencias de conocer y comprender los procesos de Enseñanza-Aprendizaje y su incidencia en la formación integral, además de diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos. Las asignaturas de Didáctica general; Formación y actualización en la función pedagógica; Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas específicas; Formación de formadores en la empresa y las organizaciones, de 6 ECTS cada una, se secuencian a lo largo de los estudios de Grado.

Por último, encontramos la materia de Evaluación e investigación pedagógica, la cual pretende formar a los estudiantes en competencias enfocadas a la evaluación de centros, planes, programas, proyectos, acciones y recursos educativos y formativos; a evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos; analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos; a desarrollar procesos y modelos de gestión de calidad de la educación y la formación así como a realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas. Esta materia la componen un total de siete asignaturas de 6 ECTS cada una, a saber: Estadística aplicada a la educación; Métodos de investigación en educación; Técnicas e instrumentos de recogida de información; Evaluación de los aprendizajes y de las competencias de los estudiantes; Evaluación de centros y profesores; Evaluación de programas; *Assessment and education of emotional intelligence*¹⁴⁹.

En la UNED, además de todo lo mencionado, es posible encontrar un archivo de audio ubicado en el apartado de presentación de la titulación en la página web de la misma

¹⁴⁸ En español: escuelas para todos.

¹⁴⁹ En español: asesoramiento y educación de la inteligencia emocional.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

en el que se aborda y presenta, mediante una entrevista a la coordinadora del grado de Pedagogía, información general acerca de la Pedagogía como disciplina, procediéndose también a abordar el propio perfil profesional del pedagogo o pedagoga desde su propia experiencia y estableciendo diferencias entre éstos y otros profesionales similares como los educadores sociales, maestros, etc.

El plan de estudios del Grado en Pedagogía establecido por la Universidad Complutense de Madrid se organiza en torno a cuatro módulos (M. Básico; M. Específico de Formación Pedagógica; M. de Formación Complementaria; M. Practicum) subdivididos en materias que, a su vez, albergan toda una serie de asignaturas que, en su totalidad cubren todos los contenidos de la titulación (UCM, 2017) y, finalmente el Trabajo Final de Grado (TFG). Asimismo, la globalidad de asignaturas enmarcadas en cada módulo garantiza al alumnado la adecuada adquisición y el perfeccionamiento, de las diferentes competencias de la titulación asociadas a dicho módulo de conocimiento.

El módulo básico, cuya carga lectiva asciende a 60 créditos ECTS, está compuesto por diez asignaturas de 6 créditos ECTS cada una (Psicología del desarrollo, Psicología del aprendizaje, Didáctica e innovación curricular, Orientación educativa y acción tutorial, Teoría de la Educación, Historia y corrientes internacionales de la educación y la cultura, Psicobiología, Estadística aplicada a las ciencias sociales, Organización y gestión institucional, Sociología). A partir de las mismas se abordan las siete materias básicas establecidas por el Real Decreto de ordenación de las Enseñanzas Universitarias oficiales, a saber: Psicología, Educación, Historia, Biología, Estadística, Empresa y Sociología.

El módulo específico de Formación Pedagógica, compuesto por 120 créditos ECTS, tiene la finalidad de formar al alumnado en las bases teóricas sobre las que se fundamenta la intervención educativa en aquellas áreas en las que el pedagogo o pedagoga desempeña su labor. Esta formación se completa con el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje vinculados a áreas curriculares fundamentales en primaria y secundaria por la acción pedagógica que tiene lugar en los centros educativos. El módulo está compuesto por un total de veinte asignaturas (Historia del pensamiento pedagógico; Filosofía de la educación; Conocimiento pedagógico e investigación educativa; Pedagogía social; Sociología del sistema educativo; Mediación en educación; Pedagogía

diferencial; Psicología de la instrucción; Psicopatología general aplicada a la educación; Diagnóstico pedagógico, Dificultades de aprendizaje, Bases psicológicas de la educación especial; Bases didácticas de la educación especial; Desarrollo profesional de docentes y educadores; Dirección de centros educativos; Didáctica de las matemáticas; Didáctica de la expresión plástica y visual; Didáctica de las ciencias de la naturaleza; Didáctica de las ciencias sociales; Didáctica de la lengua), agrupadas en las materias de Ciencias Aplicadas a la Educación; Intervención pedagógica; y, Enseñanza y aprendizaje de las áreas del currículum.

En todos los módulos anteriormente descritos, las asignaturas eran de carácter obligatorio para todos los estudiantes. No obstante, en el módulo de Formación Complementaria se han definido en 30 créditos ECTS las dos materias: Complemento de teoría pedagógica y Complemento de intervención pedagógica, compuestas a su vez por multiplicidad de asignaturas de naturaleza optativa. De todas ellas, cada una con 6 ECTS, el alumnado únicamente seleccionará cursar cinco. El objetivo del presente módulo se refiere, por tanto, a la profundización en contenidos teóricos o en técnicas de intervención pedagógica aplicada a áreas de intervención.

El módulo de prácticum posee una carga lectiva de 24 créditos ECTS y ha de realizarse a lo largo del octavo semestre de la titulación.

Finalmente, el Trabajo de Fin de Grado (TFG) es la asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS que conforma el quinto módulo del Plan de Estudios del Grado en Pedagogía, consistente en la elaboración y posterior defensa por parte del estudiante de un trabajo en el que han de quedar reflejadas las competencias académicas adquiridas durante la trayectoria como estudiante del Grado en Pedagogía.

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de grado

La centralización existente a nivel nacional en relación con los rasgos distintivos de los estudios de Pedagogía en el nivel universitario es una cuestión muy característica de España. Desde la ANECA se establecen y evalúan los estándares formativos con los que han de cumplir las titulaciones universitarias, garantizándose de esta manera su adecuación y calidad académica. Es posible observar, efectivamente, que tanto los objetivos como las competencias junto a otros aspectos estructurales de las titulaciones

de ambas universidades son comunes y, por ende, sus contenidos también tienden a ser semejantes. Esta es una cuestión que puede ser concebida como fortaleza en el sentido en el que existe cierta homogeneidad en los perfiles pedagógicos de los egresados a nivel nacional. Al mismo tiempo, sin embargo, este mismo hecho coadyuva a que la heterogeneidad profesional sea menor que en otros países donde las instituciones universitarias disponen de una mayor autonomía, cuestión que podría ser concebida como debilidad, no tanto académica, pero sí profesional.

Adicionalmente, el equilibrio y la fusión entre los contenidos teóricos y los prácticos se antoja plausible, pudiendo considerarse una de las mayores fortalezas de las titulaciones de Pedagogía en las universidades españolas. De igual manera, llama la atención que sea precisamente la UNED, en vez de la Universidad Complutense de Madrid, la que oferte un mayor número de créditos de prácticum. Este hecho dota, a juicio propio, de una adecuada adaptación a los requerimientos del EEES y de las metodologías latentes del siglo XXI.

En relación con la flexibilidad de las titulaciones, se observa que no se contempla la opción de matricularse a tiempo completo y a tiempo parcial en ninguna de las dos universidades estudiadas. Simplemente el estudiante, una vez matriculado y admitido en la titulación, avanza a su ritmo hasta que finaliza. A pesar de poder ser contemplado como una debilidad en relación con la flexibilidad para cursar los estudios, en absoluto es así, puesto que albergan la fortaleza de que la adaptación temporal está tan asumida que no se percibe la necesidad de hacer alusión a ella de forma explícita en el plan de estudios.

3.4.3. Titulaciones de Máster

En relación con la oferta educativa de la UNED y en la UCM en las titulaciones de Máster Oficial relacionadas con la temática objeto de estudio, se distinguen el de Innovación e Investigación en Educación (UNED), de Investigación en Educación (UCM) y el de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas (UNED y UCM). A continuación, se detalla en qué consisten y qué abarcan los planes de estudio de cada una de las titulaciones, anticipando la estrecha relación que, a priori, se percibe de los primeros con los aspectos de carácter más teórico de la disciplina Pedagógica, mientras que el último posee una clara inclinación hacia otros íntimamente relacionados con la

praxis y la poiesis, recordando los parámetros establecidos por Böhm (1995) en las diferentes realidades educativas y pedagógicas.

Máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación

Esta titulación de postgrado incluida en los estudios oficiales de la UNED y verificada por la ANECA también en el año 2009, ofrece a los estudiantes una visión panorámica y comprensiva de las diversas metodologías existentes mediante las cuales es posible estudiar las realidades educativas (UNED, 2016). Abarcando una carga lectiva total que asciende a los 60 créditos ECTS, propicia la adquisición de competencias pertinentes para elaborar investigaciones educativas y poder implementar innovaciones que terminen por desembocar en una mejora educativa. Asimismo, el alumnado tendrá la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos decantándose, en función de sus preferencias, por una de las líneas de investigación ofertadas, realizándose también el Trabajo de Fin de Máster acorde a la misma.

Por consiguiente, se pretende formar a profesionales comprometidos con la innovación y la formación cuya dedicación pudiera dirigirse hacia la investigación pedagógica. Así pues, la finalidad principal de este máster no es otra que proporcionar una formación investigadora completa, significativa y adecuada para acceder a estudios de tercer ciclo, es decir, de Doctorado. En cuanto al objetivo general que se marca la titulación, reside en que los estudiantes adquieran conocimientos acerca de las grandes metodologías en investigación educativa, mejoren su capacidad de reflexión crítica y cuenten con técnicas y estrategias prácticas para la innovación en materia educativa (UNED, 2016). A fin de alcanzar dicho objetivo, se pretenden desarrollar las siguientes competencias:

1. Comprender la necesidad de analizar e interpretar la realidad educativa empleando criterios de rigor y precisión propios de las ciencias sociales.
2. Afianzar el compromiso con la investigación, motor de la innovación y la mejora de los procesos educativos.
3. Perfeccionar la capacidad de reflexión y debate riguroso, sobre el para qué, el qué y el cómo del quehacer educativo, en general, y el sistema de enseñanza, en particular.
4. Consolidar habilidades de localización, acceso y uso de fuentes bibliográficas, telemáticas y documentales propias de cada ámbito del conocimiento pedagógico.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

5. Adquirir conocimientos avanzados acerca de las distintas metodologías y técnicas que existen para investigar en Educación.
6. Apreciar la multidimensionalidad de la innovación educativa y analizar los modelos derivados de las diferentes concepciones teóricas.
7. Desarrollar habilidades sociales facilitadoras de la dinámica del trabajo en grupo y para liderar y/o dinamizar equipos de mejora.
8. Diseñar estrategias de innovación didáctica y desarrollar modelos innovadores en las diversas áreas curriculares.
9. Elaborar modelos de intervención, de mejora de la calidad de la Educación, como punto de partida para la innovación educativa desde la práctica evaluadora.
10. Conocer las posibilidades que ofrece la educación a distancia y poder desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo en los entornos virtuales.
11. Capacitarse para el acceso al doctorado, la realización de la tesis doctoral y la profesión de investigador/a en la rama de la Educación.

El acceso a esta titulación de máster es directo para aquellos licenciados o graduados en alguna disciplina directamente vinculada a la rama de conocimiento, es decir, la Educación (Pedagogía, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía, Psicología, Educación Social, Magisterio). Únicamente en el caso de ser diplomados, deberán realizar un curso adicional de nivelación. Asimismo, si el egresado procede de titulaciones no afines al ámbito educativo, se permitirá su ingreso, aunque deberá realizar un curso de adaptación previo sobre iniciación al conocimiento pedagógico y técnicas de iniciación a la investigación.

En cuanto a la estructura de los 60 ECTS totales de la titulación, se subdivide en tres apartados claramente diferenciados: por un lado, el módulo común obligatorio (25 ECTS); el módulo optativo (25 ECTS) a elección del estudiante; y, finalmente los 10 ECTS del Trabajo de Fin de Máster, el cual consistirá en elaborar un trabajo de investigación o de innovación (TFM) cuya temática ha de estar enmarcada en el módulo optativo elegido. Asimismo, para que dicho trabajo sea calificado positivamente, es necesario realizar adecuadamente un curso de competencias genéricas en información.

Asimismo, el módulo común obligatorio está compuesto por cinco asignaturas de 5 ECTS cada una que se cursan durante el primer semestre, estas son: Innovación

educativa; Metodología de la investigación cuantitativa; Metodología de la investigación cualitativa; Metodología de la investigación histórica y comparada, Investigación evaluativa. En cuanto a la parte optativa, el alumnado únicamente podrá matricularse en uno de los seis módulos ofertados (Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Historia de la Educación y Educación Comparada, Investigación e Innovación en Diagnóstico y Orientación, Innovación e investigación en didáctica, Investigación en organización e innovación de las instituciones educativas, Investigación sobre Calidad y Equidad en Educación). Es importante la elección adecuada del módulo optativo, puesto que es preciso cursar las cinco asignaturas correspondientes y además el Trabajo de Fin de Máster también ha de estar relacionado con la especialidad escogida.

El primer módulo (Teoría de la Educación y Pedagogía Social) incluye las asignaturas de Pedagogía Social y Animación Sociocultural; Educar para la calidad de vida: medio ambiente, salud y desarrollo sostenible; Investigación sobre el ser humano y los valores en el ámbito educativo: la perspectiva teórico-filosófica; Educación a lo largo de la vida; Educación a distancia y formación virtual. Las asignaturas que componen el módulo de Historia de la Educación y Educación Comparada serían las siguientes: Escuela y currículo en la historia; Cultura escolar: currículo, libros de texto y disciplinas escolares; Educación y globalización: problemas de política educativa; Educación social y cultura extraescolar; Renovación pedagógica en España.

El módulo de Investigación e Innovación en Diagnóstico y Orientación engloba las asignaturas de Investigación e Innovación en Diagnóstico; Innovación e Investigación en Orientación Educativa; Innovación e Investigación en Orientación Profesional; Investigación e Innovación en Orientación Personal; Investigación e Innovación en Orientación Familiar y Comunitaria.

En el cuarto módulo (Innovación e Investigación en Didáctica) se cursan las siguientes asignaturas: Modelos didácticos: Innovación e Investigación en la Sociedad del Conocimiento; Enseñanza-Aprendizaje en contextos mediáticos e interculturales; Diversidad, evaluación educativa e investigación; Aprendizaje y evaluación de la innovación didáctica; Tratamiento y aplicación de las artes en las diversas áreas del conocimiento.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

Escuela Colaborativa e Intercultural; Innovación institucional; Centros Educativos Innovadores; Convivencia Escolar; Estilos de aprendizaje de las instituciones educativas y de sus profesores; Investigación y evaluación institucional son las asignaturas que se cursan en el módulo de Investigación en organización e innovación de las instituciones educativas.

Finalmente, el módulo relativo a la Investigación sobre Calidad y Equidad en Educación incluye las asignaturas de Innovación, Diversidad y Equidad en Educación; Acreditación y certificación de la calidad; Modelos de calidad y su evaluación; Construcción y validación de instrumentos para la recogida de datos; Innovación en Ámbitos Emergentes de la Profesión Pedagógica.

El Trabajo de Fin de Máster, por otro lado, tendrá un director o tutor que ejercerá funciones de orientación continua y dotará al estudiante de críticas constructivas y retroalimentación a fin de que éste sea capaz de desarrollar el TFM de forma adecuada. Asimismo, también se estima necesario empujar al estudiante hacia el alcance de una serie de competencias específicas (UNED, 2016):

1. Aplicar las técnicas y procedimientos metodológicos de la investigación y la evaluación para solventar problemas pedagógicos actuales de las instituciones educativas.
2. Integrar las diferentes metodologías y enfoques para lograr un análisis de la realidad que permita una comprensión sistémica y holística de la problemática educativa.
3. Reflexionar sobre las responsabilidades éticas y las repercusiones sociales de la investigación y la innovación educativa.
4. Comunicar y difundir los resultados de sus investigaciones a la sociedad.
5. Orientar su trayectoria académica hasta culminar su proceso de formación como investigador mediante la realización de su tesis doctoral.

Máster Universitario en Investigación en Educación

El Máster Universitario en Investigación en Educación de la Universidad Complutense de Madrid conforma una titulación oficial de postgrado cuya carga lectiva alcanza los 60 créditos ECTS y aporta al alumnado que lo curse, desde un enfoque pluridisciplinar, los conocimientos, la comprensión crítica y las herramientas

metodológicas, para un adecuado análisis de la Educación como fenómeno social, armonizando además los vínculos ya existentes entre la investigación, la formación y la práctica educativa (UCM, 2017). En él se forma a los profesionales e investigadores en las bases teóricas, técnicas, metodológicas y empíricas de la investigación en materia educativa, para el oportuno desarrollo de investigaciones en las múltiples áreas de la Educación y sus investigaciones. Asimismo, se pretende profundizar en la reflexión y prácticas metodológicas, con perseverancia en las aplicaciones prácticas e innovaciones de la Investigación Educativa mediante la adquisición de las siguientes competencias específicas (UCM, 2017):

1. Demostrar conocimiento suficiente acerca de los principios, las metodologías y las múltiples herramientas de investigación aplicadas al ámbito de la Educación (metodologías cuantitativas, cualitativas, hermenéutico-interpretativas, histórico-comparadas).
2. Conocer las teorías y la evidencia empírica más relevante sobre la relación entre las realidades sociales y políticas y los principios ideológicos, sociológicos y pedagógicos que han guiado las reformas educativas recientes.
3. Diseñar proyectos de investigación y de evaluación educativa.
4. Reconocer y manejar adecuadamente fuentes bibliográficas y documentales relativas al campo de investigación educativa en el que se trabaje.
5. Valorar la calidad de la investigación en Educación acorde a criterios de validez apropiados a las metodologías de investigación empleadas.
6. Ser capaces de realizar síntesis sistemáticas sobre el estado de conocimiento en la investigación educativa en relación a temáticas determinadas.
7. Conocer y aplicar modelos, rigurosas metodologías y técnicas para construir y validar instrumentos de medida, de evaluación y de diagnóstico en Educación.
8. Desarrollar estrategias a fin de poder identificar nuevas problemáticas y necesidades educativas, psicológicas y sociales, así como su adecuado tratamiento pedagógico.
9. Poder analizar científicamente las teorías, políticas y programas de formación e intervención socioeducativa enfocados a dar respuesta a las necesidades de la educación permanente.
10. Conocer modelos y estrategias de investigación histórico-educativa y comparada, así como saber aplicarlos a sus investigaciones siempre que su naturaleza lo requiera.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

11. Dominar los modelos y métodos empírico-experimentales para emplearlos en sus propias investigaciones.
12. Adquirir las herramientas adecuadas para la comparación internacional de las influencias económicas, sociales y culturales en la Educación y de esta forma conocer cómo la Educación puede ser una pieza de una envergadura tan notoria en las economías y sociedades modernas.

Esta titulación está principalmente destinada a graduados, licenciados y diplomados en Pedagogía, Psicopedagogía, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Educación Social, abriéndose además a otros titulados universitarios que muestren interés por la formación y la investigación en el campo educativo.

Los 60 ECTS que conforman la carga lectiva total de este máster siguen una estructura organizativa compuesta por tres módulos: el módulo Fundamental; el Aplicado; y el Trabajo Fin de Máster. El módulo Fundamental abarca en 30 ECTS las Bases Teóricas y Empíricas de la Investigación en Educación mediante el estudio de cinco asignaturas de naturaleza obligatoria (Análisis Sociológico de la Educación: Métodos y Técnicas de Investigación; Diseños de Investigación y Construcción de Instrumentos; La Investigación Histórica y Comparada en Educación; La Investigación Teórica y Social en Educación; Técnicas Fundamentales de Análisis de Datos). El módulo Aplicado, sobre Líneas Emergentes y Técnicas Avanzadas de Investigación en Educación consta de 12 ECTS optativos en el que han de seleccionarse únicamente dos de las seis siguientes asignaturas ofertadas (Procesos de Formación Permanente en la Sociedad Contemporánea: Perspectivas teóricas y líneas de investigación; Reformas Educativas en Clave Internacional: Memoria, Género e Identidades; Análisis Técnico de Instrumentos de Medida; Técnicas de Análisis Multivariado: Modelos de Ecuaciones Estructurales; Economía de la Educación; Líneas de Investigación Psicológica Aplicadas a la Educación); y, finalmente los 18 ECTS obligatorios del TFM.

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Esta titulación de Máster Oficial, estrechamente vinculada y enfocada al ámbito profesional, destaca por ser una titulación muy reciente (ANECA, 2009) y es posible estudiarla tanto en la UNED como en la UCM. Está dirigido a egresados universitarios

(Licenciados/as, Arquitectos/as, Ingenieros/as y Graduados/as) que deseen ejercer la docencia en los niveles educativos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas en España (UCM, 2017). Esta titulación se incluye en el estudio, a pesar de estar principalmente enfocada a la formación del profesorado y, por ello contradecir en un primer momento aquel criterio en el que coincidíamos con Senent Sánchez (2005) acerca de qué se entiende por ‘estudios de Pedagogía’ en la presente investigación. La razón fundamental por la que se incluye finalmente esta titulación reside en que cuenta con una vertiente de especialización directamente enfocada hacia la orientación educativa. Si se tiene presente que la orientación educativa constituye una de las salidas profesionales más comunes de los profesionales formados en Pedagogía se hace, por tanto, imprescindible, someterla también a análisis y objeto de comparación, al igual que el resto de los estudios.

En la UNED se presenta como un título de carácter interfacultativo (UNED, 2016;) a la vez que interdepartamental y consta de 60 créditos ECTS, teórico-prácticos. Asimismo, el principal objetivo que se pretende alcanzar con el máster no es otro que abastecer al futuro docente de la adquisición de una formación superior y especializada que le acredite para el ejercicio profesional de la enseñanza en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas. Todo ello acorde a las directrices y exigencias establecidas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre; y en el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre. Adicionalmente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge en sus objetivos la adquisición de las competencias generales establecidas en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES):

1. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y tengan capacidad de resolución de problemas en contextos amplios o multidisciplinares relacionados con su área de estudio.
2. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a formular juicios a partir de una información que, pudiendo ser incompleta o limitada, incluya reflexiones acerca de responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

3. Que los estudiantes comuniquen a públicos especializados y no especializados de forma clara y sin ambigüedades, sus conclusiones y conocimientos, además de las razones que las sustentan.
4. Que los estudiantes dispongan de las habilidades de aprendizaje que les permitan seguir estudiando de forma autónoma.

En cuanto a las competencias generales que han de alcanzar los estudiantes de este máster a la finalización del mismo, quedan recogidas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, las cuales serían:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, además del cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante procesos educativos que amenicen la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa del alumnado, así como su orientación, a nivel individual y en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información independientemente de que su fuente sea oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia, ser capaz de transformarla en conocimiento y aplicarla de forma eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias de especialización.
4. Concretar el currículo a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo, desarrollando y poniendo en práctica metodologías didácticas grupales y personalizadas, y atendiendo a la diversidad.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje prestando especial atención a la equidad, a la educación emocional y en valores, a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a la formación ciudadana y al respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias que estimulen el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad de aprendizaje autónomo y con otros, desarrollando habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, abordando problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en su entorno; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de forma colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

En la UNED, los 60 ECTS totales de la titulación se distribuyen en dos semestres, compuestos por 29 y 31 créditos, respectivamente (UNED, 2016). Es decir, el primer semestre requerirá una dedicación por parte del estudiante de unas 725 horas de trabajo y el segundo de 775. En cuanto a la estructura organizativa, se basa en tres módulos temáticos: el Genérico, común para todos los estudiantes matriculados (15 ECTS); el Específico, que difiere según la especialidad elegida (27 ECTS); el *Practicum*, que también varía en función de la rama escogida (12 ECTS); y el Trabajo Fin de Máster (6 ECTS). Asimismo, las 17 especialidades ofertadas por este Master son las siguientes: Economía y Administración de Empresas; Educación Física; Filosofía; Física y Química; Formación y Orientación Laboral; Geografía e Historia; Griego; Informática; Intervención Sociocomunitaria; Latín; Lengua Castellana y Literatura; Lenguas modernas, a su vez divididas en francés, inglés e italiano; Matemáticas; Orientación Educativa; Tecnología de Máquinas, Fluidos y Mantenimiento.

En cuanto a la modalidad de enseñanza del presente máster, es de carácter semipresencial (UNED, 2016). Esto se debe principalmente a que, junto a la metodología a distancia empleada para abordar los contenidos teóricos también convive la obligatoriedad de realizar las prácticas de forma presencial en un centro educativo autorizado por las administraciones públicas. Así pues, los 12 ECTS del *practicum*

quedarían distribuidos en dos asignaturas: por un lado, *Practicum I*, con una carga lectiva de 4 ECTS, lo que supone una duración de 65 horas a cursar durante el primer semestre; y, por otro lado, *Practicum II*, con 8 ECTS y un total de 150 horas de asistencia al centro educativo en el segundo semestre. Esto varía únicamente en la especialidad de Orientación educativa, en la que el *practicum* está compuesto por una única asignatura de 10 créditos ECTS. Por otro lado, en relación con la defensa del Trabajo de Fin de Máster (TFM) también deberá realizarse en modalidad presencial en la sede central de la UNED en Madrid.

El acceso a especialidad dedicada a la Orientación educativa se limita a aquellos egresados en posesión de una titulación de Licenciatura o Grado en Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Credencial de Homologación o Declaración de Equivalencia a Título de Grado o Licenciado en el área de conocimiento de la especialidad.

Esta es, tal y como se ha especificado en la presentación del máster, la de mayor interés para con el eje central de la investigación y, precisamente por ser la única rama no enfocada exclusivamente a la labor docente, la especialidad de Orientación Educativa sigue en la UNED una estructura que difiere del resto de las especialidades, estando destinada la totalidad de los 60 créditos ECTS a contenidos de formación específica dirigida al desempeño de la profesión de orientador (UNED, 2016). Y esto se fundamenta principalmente en que, en primer lugar, los orientadores son agentes educativos que, aun perteneciendo al cuerpo docente de secundaria, sus competencias profesionales se encuentran diferenciadas de las del personal docente, pudiendo además desarrollar su labor, no únicamente en los diferentes niveles que engloba la Educación Secundaria en España, sino también en Educación Infantil y en Primaria, respectivamente.

Por otro lado, los estudiantes con acceso directo a esta especialidad, es decir, licenciados y graduados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, ya disponen de las competencias establecidas en el módulo genérico del Máster para el resto de las especialidades. Por ello, resulta más congruente que los créditos de dicho módulo se enfoquen hacia la obtención de otras competencias profesionales más relacionadas con la Orientación Educativa y que no hayan tenido la oportunidad de desarrollar durante los estudios previos de licenciatura o grado que ya poseen. El Ministerio de Educación mediante la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden

ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, plasmó una serie de modificaciones en las que se contempla: en primer lugar destinar los créditos pertenecientes al módulo genérico a completar y/o ampliar las competencias propias del ejercicio de la profesión de orientador/a, aunque se hallen también relacionadas con las docentes; y, en segundo lugar, mejorar la adecuación, en la medida de lo posible, al contenido del módulo específico y del *practicum*, a aquellas necesidades formativas propias de los orientadores.

Así pues, el módulo genérico de la especialidad en Orientación educativa contaría con una carga lectiva de 13 ECTS, en el que se imparten tres asignaturas: Desarrollo, aprendizaje y educación (5 ECTS); Políticas y sistemas de orientación educativa (4 ECTS); y Atención temprana y orientación familiar (4 ECTS).

El módulo específico cuenta con 31 créditos ECTS, en el que se imparten dos asignaturas de 5 ECTS (Orientación académica y profesional, e Innovación, investigación y gestión del cambio en orientación educativa) y cinco con 4 ECTS cada una (Asesoramiento psicopedagógico en procesos de enseñanza y aprendizaje; Diagnóstico en orientación educativa; Orientación inclusiva en las necesidades educativas asociadas a factores socioculturales y a la alta capacidad; Orientación inclusiva en las dificultades de aprendizaje; e Intervención psicoeducativa en trastornos del desarrollo). Al *practicum* se le dota de una carga lectiva de 10 ECTS, dos créditos menos que en las otras especialidades, y el TFM conserva sus 6 ECTS.

En la UNED esta especialidad se imparte, además, de forma conjunta entre dos departamentos, el de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II, perteneciente a la Facultad de Educación, y el de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Psicología. La colaboración y la cooperación entre las dos vertientes (UNED, 2016), así como la consolidación de un nuevo equipo docente de carácter interdepartamental, constituyen dos fortalezas propias únicamente de esta especialidad en la UNED.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

En la Universidad Complutense de Madrid, este máster intercentros también se compone de 60 créditos ECTS y los módulos en los que se halla estructurada la titulación son homónimos a los de la UNED, aunque difieren en su carga lectiva. El módulo genérico (UCM, 2017) alberga un total de 12 ECTS y es común a todas las especialidades del Máster, asimismo su finalidad radica en dotar a los futuros docentes de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de aquellos conocimientos esenciales de naturaleza psicopedagógica que, sin duda, les facilitará su labor durante su futura profesión. Este módulo está compuesto por tres materias, de 4 créditos ECTS cada una: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; y Sociedad, familia y educación.

El módulo específico parte, sin embargo, del objetivo de proporcionar la formación complementaria y la preparación didáctica adecuada a la especialidad de los egresados que lo cursan. La organización de las materias cambiará en función de las diferentes especialidades según se trate de especialidades de titulaciones únicas, de varias titulaciones (Física y Química, Biología y Geología, etc.) y de su naturaleza, su carácter y su objeto. Para las especialidades dobles, el módulo se compone de materias que tienen asignaturas de interés y utilidad común para todos y otras que han cursarse en función de las titulaciones de cada uno. Asimismo, está conformado por las materias tituladas Complementos para la formación disciplinar (15 ECTS) y Enseñanza y Aprendizaje de las materias correspondientes e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa (15 ECTS).

El módulo referente al *practicum* posee una carga lectiva de 12 ECTS y en él se engloban las prácticas profesionales diferenciadas en función de cada especialidad en un centro de Educación Secundaria. El objetivo principal del módulo no es sino acercar al estudiante tanto como sea posible a su futura práctica profesional, haciéndolo familiarizarse con aquellos aspectos que tan desapercibidos pasan a veces en los planes de estudios como, por ejemplo, los procedimientos administrativos y organizativos del centro, el proyecto educativo, la programación anual, la planificación de la enseñanza, la iniciación docente, la acción tutorial, etc.

El Trabajo Final de Máster tiene el propósito de servir de síntesis de la formación recibida, consolidando y clausurando el entramado pedagógico al que el estudiante se ha

sometido durante todo el curso (UCM, 2017). En él han de quedar reflejadas las competencias que el alumnado ha adquirido a lo largo de su trayectoria cursando el Máster, siempre en relación a su propia especialidad. Este último trabajo ha de realizarse bajo la supervisión de un profesor de la UCM, preferiblemente el mismo que haya desempeñado las funciones de tutorización de las prácticas externas. Finalmente, una vez realizado y contando con la aprobación del tutor, se requiere realizar una defensa del mismo ante un tribunal especializado al finalizar el curso, siempre que el estudiante haya superado con éxito el resto de las materias de la titulación.

Con respecto a la especialidad de Orientación Educativa, en la UCM se contempla el acceso a los estudiantes licenciados o graduados en Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Educación Social. Esta titulación no admite egresados de Diplomaturas y, únicamente si quedaran plazas vacantes se admitirán los procedentes de otras titulaciones de forma excepcional.

Asimismo, se mantiene la misma estructura que en el resto de las especialidades. Únicamente se verían, por tanto, modificadas las materias del módulo específico. Estas serían cuatro en lugar de tres y su carga lectiva sería de 5 ECTS para las siguientes materias: Los ámbitos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico, y Los procesos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico; y de 10 ECTS para Educación inclusiva y atención a la diversidad, y La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio. El resto permanecería sin cambios, es decir, con el mismo módulo genérico de 30 ECTS y exactos los créditos dirigidos al *practicum* (12 ECTS) y al TFM (6 ECTS).

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de máster

Una vez habiendo analizado las titulaciones de Innovación e Investigación en Educación de la UNED y la de Investigación en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, aunque se antojan similares principalmente debido a su naturaleza investigadora, también difieren considerablemente. No queda más que constatar la observación expuesta a priori acerca de la estrecha relación de estas titulaciones con los aspectos más relacionados con la teoría de las disciplinas de la

Pedagogía y la Educación. Esta cuestión, se considera una de las principales fortalezas de estas dos titulaciones.

Al mismo tiempo, sin embargo, es tal la vinculación de los contenidos que en ellas se imparten al ámbito meramente teórico, que ni siquiera en los planes de estudio se contempla la opción de realizar prácticas curriculares, lo cual podría tildarse como una de las principales debilidades halladas. ¿Quiere ello por tanto decir que no existe manera de trasladar todo lo aprendido a la realidad educativa y profesional del personal investigador? ¿Significa que para el alumnado no es posible vivenciar cómo realmente se lleva a cabo una investigación en materia educativa en un entorno con profesionales que se dedican a ello, por ejemplo, en un Grupo de Investigación? Es cierto, que la mera realización de un TFM ya se acerca al estudiante a esa realidad, pero de igual manera que puede también hacerlo el diseño de un proyecto educativo o intervención en un TFG. A fin de cuentas, su repercusión se ciñe al papel y a su correspondiente calificación final en el expediente. De igual manera, es menester no pasar por alto la notable diferencia en cuanto a carga lectiva entre el TFM de la titulación de la UNED y el de la UCM, pues el de esta última tiene nada menos que 8 créditos ECTS más.

De la titulación de máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas es importante hacer un especial hincapié en la clara inclinación hacia la futura labor profesional de los estudiantes, es decir, hacia la importancia de alcanzar, como ya decía Winfried Böhm y se recogía también en epígrafes anteriores, esa armonización a la que, entre las múltiples teorías educativas, la praxis y la poiesis. Gran parte de los contenidos que se imparten a lo largo este título tienen una clara intención de puesta en práctica a posteriori durante los 10 o 12 ECTS que dure el *practicum*, variable en función de la especialidad y la universidad. En este sentido, es importante considerar que los estudiantes que cursen este Máster en la UCM con la especialidad de orientación educativa tendrían 2 créditos ECTS más para dedicarle a sus prácticas que en la UNED. Este hecho que a priori puede ser concebido como una clara debilidad, por un lado, puede transformarse en una fortaleza, por otro, si se tiene presente la propia naturaleza de esta institución al trabajar con una metodología a distancia, en la que existe una mayor flexibilidad y para el alumnado no siempre es posible la asistencia física a determinados escenarios durante prolongados periodos de tiempo. Asimismo, una de las fortalezas de

esta titulación en la UNED es la colaboración y la cooperación entre las facultades de Educación y Psicología hasta el punto de consolidar un nuevo equipo docente interdepartamental.

3.4.4 Titulaciones de Doctorado

Ya anteriormente se ha hecho alusión a que los estudios de Doctorado en el contexto europeo culminan una estructura y trayectoria educativa marcada por la Declaración de Bolonia (1999) y la Estrategia de Lisboa (2000), componiendo eslabones fundamentales en el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación, orientados a mejorar la competitividad en el entorno cada vez más globalizado en el que nos encontramos inevitablemente inmersos. Las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y de la Universidad Complutense de Madrid, únicamente albergan un programa oficial de Doctorado que se halle estrictamente relacionado con la temática sobre la cual se desarrolla la presente investigación, es decir, la disciplina y los estudios de Pedagogía (ANECA, 2005; Senent Sánchez, 2005). Este sería el Programa de Doctorado en Educación (UNED, 2016; UCM, 2017), el cual se detalla en las líneas siguientes.

Programa de Doctorado en Educación

El Programa de Doctorado en Educación, favorablemente evaluado por la ANECA (2013), se encuentra enmarcado en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado y el Reglamento Regulador de los Estudios de Doctorado y de las Escuelas de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, el cual fue aprobado en Consejo de Gobierno de 30/06/2015, y en la normativa de desarrollo del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero que regula los Estudios de Doctorado en la Universidad Complutense de Madrid.

El Doctorado en Educación (UNED, 2016) se presenta como una oportunidad profesional a la vez que investigadora para profesionales del sector educativo, pues permite llevar a cabo estudios e investigaciones sobre multiplicidad de problemáticas y temáticas como, por ejemplo, la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones, la evolución de las políticas y prácticas de la educación, etc. Y como cualquier titulación universitaria

enmarcada en el EEES, cuenta con unas competencias específicas que es preciso adquirir para obtener el título de Doctor, y que fueron establecidas acorde al Marco Español de las Cualificaciones de la Educación Superior (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio - BOE 03/08/2011), promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior:

1. La comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y los métodos de investigación relacionados con el mismo.
2. Capacidad de concebir, diseñar, crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación o creación.
3. Capacidad para contribuir a ampliar las fronteras del conocimiento, mediante una investigación original.
4. La elaboración de un análisis crítico, de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
5. Capacidad de comunicación eficaz para con la comunidad académica y científica, y con la sociedad en general, acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional.
6. Capacidad de impulsar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural en una sociedad basada en el conocimiento.
7. Autonomía en la gestión y en la planificación del trabajo.
8. Gestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
9. Capacidad de autoevaluar el trabajo desarrollado.

Este plan de estudios nace de la tradición investigadora de la Facultad de Educación de la UNED sustituyendo así a los programas de Tercer Ciclo que, con anterioridad, ofertaban los Departamentos de la Facultad de Educación desde sus inicios en la década de los setenta (UNED, 2016) hasta la actualidad, debido a las necesidades y demandas educativas, en su sentido más amplio; a la situación que ocupa la UNED dado su carácter de universidad pública con fuerte implantación en todas las Comunidades Autónomas; y a las peculiaridad de su modalidad a distancia, que permite acoger a estudiantes nacionales y extranjeros, independientemente de su lugar de residencia. Adicionalmente, el Programa (UNED, 2016) toma como pretensión abarcar todos los sectores profesionales que tome la investigación y la innovación como herramientas para perfeccionar las tareas que desempeña, además de su desarrollo profesional de manera complementaria a la formación convencional. Así pues, además de las competencias

anteriormente mencionadas, la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED recoge una serie de capacidades y destrezas personales que los doctorandos deberán adquirir a lo largo de todo el programa (UNED, 2016).

1. Desenvolverse en contextos en los que la información específica resulta escasa.
2. Formular las preguntas clave a las que es preciso dar respuesta a fin de resolver un problema complejo.
3. Generar, crear, desarrollar y emprender proyectos novedosos e innovadores en su ámbito de conocimiento.
4. Trabajar en equipo, y de forma autónoma, en contextos internacionales y/o multidisciplinares.
5. Integrar conocimientos, enfrentarse a la complejidad y formular juicios con información limitada.
6. La crítica y defensa intelectual de soluciones.

La Educación es una rama muy amplia dentro del campo de las ciencias sociales, por lo que se ve en la necesidad de generar varias líneas de investigación, que atiendan a problemáticas educativas diferentes. Existe, por tanto, una subdivisión de seis diferentes líneas de investigación dentro del programa de Doctorado en Educación (UNED, 2016).

La línea 1, denominada Función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas abarca las temáticas relacionadas con el pasado, el presente y el futuro de la educación; con los sistemas educativos contemporáneos; las políticas educativas y prácticas escolares; la educación internacional; la educación comparada; la evaluación de los sistemas educativos, etc.

La línea 2, por otro lado, Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implantación, desarrollo y evaluación, aborda temas de eficacia y eficiencia de organizaciones educativas; de la educación a distancia a la educación virtual en diferentes escenarios y contextos; la tecnología educativa (englobando el diseño, el desarrollo y la evaluación de medios y recursos); la sociedad del conocimiento, la comunicación, la educación mediática, la narrativa digital y las redes sociales en educación; la formación de formadores en comunidades multiculturales; el impacto y la evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior.

ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA EN ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

La línea 3, titulada Diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos; engloba investigaciones relacionadas con la complejidad y la sostenibilidad, con la educación ambiental y el enfoque sistémico, la intervención socioeducativa enfocada en diversos colectivos (adultos y mayores, infancia, adolescencia y juventud) en riesgo y dificultad social; y con la animación sociocultural.

La línea 4, bajo el nombre de Estudios interculturales en educación; se dedica a estudiar la problemática educativa relacionada con el enfoque intercultural en la práctica educativa; el racismo y la educación; la participación social: cómo se aprende, cómo se ejerce; el plurilingüismo en la educación intercultural; el aprendizaje mediado a través de las TIC y e-mentoría; la antropología del parentesco y de la familia, familias en el siglo XXI; la antropología urbana (renovación espacial y nuevas prácticas sociales en las ciudades); la participación y la acción comunitaria; la diversidad cultural, lingüística y religiosa; y la mediación social en contextos socio-educativos.

Por su parte, la línea 5 titulada Sistemas, modelos y políticas de orientación educativa y apoyo a los centros escolares engloba aquellos modelos y estructuras de orientación y apoyo a los centros; las políticas públicas sobre orientación, acción tutorial y apoyo escolar partiendo del principio de equidad; los modelos e indicadores válidos y fiables de la calidad de los sistemas de orientación, tutoría, evaluación psicopedagógica, diagnóstico y apoyo escolar; el desarrollo profesional de los orientadores (formación inicial y permanente desde el enfoque de las competencias, inducción a la profesión y carrera profesional); y el enfoque integral intersectorial de la orientación y el apoyo escolar.

Finalmente, la última línea de investigación, Desarrollo del talento, orientación y transiciones a lo largo de la vida se dirige hacia la educación de los estudiantes más capaces y del desarrollo del talento; la educación especial; la educación inclusiva; la orientación profesional e inserción laboral; la orientación del proyecto vital y profesional en la edad adulta; la orientación de las personas con altas capacidades; la colaboración entre familia-escuela; la mediación y la orientación familiar; y la formación del profesorado en orientación familiar y en atención a la diversidad.

En cuanto a la estructura y planificación del Programa de Doctorado en Educación, posee una organización propia a fin de alcanzar los objetivos previstos, acorde con los requisitos y exigencias específicas del nivel académico al que pertenece (UNED 2017). Al igual que el resto de las instituciones de esta universidad, esta titulación también dispone de un espacio virtual al que podrán acceder tanto los doctorandos como sus directores y tutores con la función primaria de facilitar el seguimiento de los doctorandos.

La primera fase del programa de doctorado consiste en la asignación, nombramiento y cese del Tutor. La Comisión Académica del Programa es el órgano encargado de asignarle a cada doctorando admitido un tutor en los 15 días posteriores a que haya finalizado el plazo de matrícula. Asimismo, resulta imprescindible que el doctorando atienda a la plataforma virtual (ALF) y se convierta en un agente activo para llevar el seguimiento del curso de forma oportuna. Posteriormente, el siguiente paso sería asignarle al doctorando un Director de Tesis. Tarea que, de igual manera, compete a la Comisión Académica del Programa y deberá realizarse en los seis primeros meses tras el periodo de matrícula. El Director podrá coincidir, o no, con la figura del Tutor y esta función podrá ser desempeñada por “cualquier doctor español o extranjero con independencia de la universidad, centro o institución en que preste sus servicios” (UNED, 2017, “Asignación y nombramiento de Director de Tesis, para. 1). Cuando el Director de Tesis es asignado, este abarca las funciones que previamente había realizado el Tutor, siempre y cuando este sea profesor o esté vinculado a la UNED y al Programa de Doctorado. Únicamente en casos en los que el Director o Codirector no cumpla con los requisitos anteriormente mencionados, se mantendrá latente la figura del Tutor.

Durante el primer año, el doctorando deberá diseñar un Plan de Investigación que albergue su Proyecto de Tesis Doctoral, documento en el que quedarán recogidos los objetivos fijados, la metodología propuesta para llevar a cabo la investigación, los recursos y un cronograma para desarrollarla. Este Plan de Investigación será presentado a la Comisión Académica del Programa, habiendo primero sido avalado con el informe del Director. Este se irá mejorando, completando y detallando durante la permanencia del doctorando en el Programa, cuya evaluación favorable resulta un requisito indispensable para continuar la formación en el Programa de Doctorado, junto con el Documento de Actividades del doctorando. En él han de quedar recogidas todas y cada una de las actividades formativas realizadas por el estudiante a lo largo del curso académico en

cuestión, las cuales serán detalladas a principio de curso. El doctorando deberá subir este archivo al Curso Virtual del Programa de Doctorado, teniendo acceso al mismo, además de él mismo, el Director y el Tutor (en caso de conservarlo). Una vez finalizado cada curso académico, la Comisión Académica del Programa se encargará de valorarlo y remitirlo a la Escuela Internacional de Doctorado.

De forma adicional a las actividades formativas e independientemente de si el estudiante cursa el doctorado a tiempo completo o parcial, este deberá realizar una estancia de investigación justificada de, como mínimo, 20 horas de duración en alguna universidad nacional o internacional diferente a la UNED y haber publicado un artículo científico en una revista indexada con factor de impacto. Asimismo, de acuerdo con el Director de Tesis, el estudiante participará en, al menos, tres congresos a lo largo del periodo de formación, presentando en alguno de ellos, al menos, una comunicación.

Por otro lado, la Tesis Doctoral constituye la finalidad última del Programa de Doctorado, un trabajo original de investigación, realizado por el doctorando acorde a una de las propuestas línea de investigación, afines a las diversas áreas de conocimiento en el ámbito educativo. El objetivo no es otro que dotar de autonomía al doctorando para con el trabajo en la I+D+i. Asimismo, puede desarrollarse y defenderse, por supuesto en castellano, pero además en lenguas cooficiales de España y en idiomas habituales para la comunicación científica, siempre bajo autorización previa del órgano académico responsable.

La Titulación de Doctorado en Educación, en la Universidad Complutense de Madrid recogida en la normativa de desarrollo del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, que regula los estudios de doctorado en la Universidad Complutense de Madrid (UCM, 2017) continúa una tradición centenaria que fue iniciada en 1904 con la provisión de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. En la actualidad, sin embargo, el Programa de Doctorado en Educación integra las diferentes líneas de investigación avanzada que se desarrollan en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la UCM. Asimismo, se halla avalado por la experiencia contrastada de sus investigadores además de por una consolidada estructura investigadora en los ámbitos tanto nacional como internacional, respectivamente (UCM, 2017). Este programa tiene un carácter interdepartamental,

puesto que en él colaboran los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal; Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés); Didáctica de las Ciencias Experimentales (Física, Química, Biología y Geología); Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Historia del Arte); Didáctica de las Matemáticas; Didáctica y Organización Escolar; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Psicología Evolutiva y de la Educación; Teoría e Historia de la Educación; la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica; la Sección Departamental de la Educación (Sociología VI); la Sección Departamental de Psicobiología; y la Unidad Docente de Personalidad, Evaluación y Tratamiento psicológico I.

Asimismo, dada la magnitud y la transversalidad de la disciplina educativa existen seis líneas de investigación entre las cuales el doctorando deberá seleccionar una para la realización de su Tesis Doctoral.

En la primera línea de investigación, titulada Educación y modernidad: espacios, tiempos y agentes confluyen diversos enfoques en relación con la Teoría e Historia de la Educación, la teoría y la filosofía de la educación, la historia de la educación, la educación comparada, la política educativa, la antropología socioeducativa y la pedagogía social. Para ello se emplean metodologías que abarcan la reflexión hermenéutica, el análisis textual, nuevos giros historiográficos, instrumentos cuantitativos y/o la investigación-acción participativa.

Bajo el nombre de Investigación sobre atención a la diversidad e inclusión educativa (Neurociencia cognitiva, aprendizaje, psicopatología, tecnologías y currículo) se halla la segunda línea de investigación, en la cual se conjugan trayectorias muy dispares para alcanzar objetivos comunes. Desde explicaciones neuropsicológicas que permitan comprender la actividad cerebral subyacente, a los potenciales motivos de exclusión, la psicopatología, las aportaciones de la psicología del aprendizaje, la didáctica y el *curriculum* y las respuestas metodológicas, etc. conforman aspectos que abordan y desarrollan los diferentes grupos que componen la presente línea.

La tercera línea de investigación Investigación en didácticas disciplinares tiene como objeto de estudio los problemas y situaciones de enseñanza y aprendizaje que presentan los distintos ámbitos disciplinares de los currículos de formación académica,

escolar y profesional. Adicionalmente también se pretende dar respuesta a las necesidades sociales en Educación que requieren un conocimiento avanzado aplicado a los múltiples ámbitos y contextos sociales y culturales. Las disciplinas que engloba esta línea de investigación son la actividad física y el deporte; las artes visuales; las ciencias experimentales y de las ciencias sociales; la lengua extranjera; la lengua y la literatura; las matemáticas; y la música.

Los Procesos sociales y evaluación de políticas educativas competen a la cuarta línea de investigación, centrada en analizar el papel de la Educación y las instituciones educativas en procesos sociales que estructuran las sociedades modernas y en la evaluación de calidad, eficacia y eficiencia de sistemas, centros o profesores. Esta línea se halla a su vez subdividida en varias ramas de investigación: la Educación, el estado del bienestar y el mercado de trabajo; la institución escolar y las nuevas tecnologías de la información; la pedagogía adaptativa; la evaluación de sistemas educativos; y la sociología del profesorado.

La quinta línea de investigación atiende a la Educación inclusiva, intercultural y permanente, y desarrollo tecnológico en la sociedad de la información y se sustenta sobre tres ámbitos disciplinares: la educación inclusiva y multicultural, la formación permanente de adultos y el uso de los productos del desarrollo tecnológico en instituciones educativas y sociales. Abarca, por tanto, las posibilidades que ofrecen los diferentes usos de las TIC en la enseñanza y el desarrollo profesional del profesorado a fin de dar respuesta formativa a la diversidad social, cultural y generacional asistente o residente en instituciones sociales y escolares, mediante la educación multicultural, inclusiva y permanente de adultos en el contexto actual.

Finalmente, la línea 6 titulada Diagnóstico, orientación y evaluación en educación y psicopedagogía (psicología educativa) se centra en la medida, el diagnóstico y la evaluación de la calidad; la eficacia y eficiencia de programas centros o profesores; la evaluación psicopedagógica y la orientación; la mejora de los procesos de aprendizaje; la intervención psicopedagógica; los factores psicológicos que inciden en el aprendizaje; y la atención a la diversidad. A su vez son cinco las ramas incluidas en la presente línea de investigación: una se refiere a cuestiones metodológicas de medida y evaluación y la calidad en Educación; otra se centra en el diagnóstico, la orientación y la diferenciación

educativa ante la heterogeneidad del alumnado; el estudio de la sobredotación es el objeto de estudio de otra de las ramas; la cuarta rama toma en el punto de mira el estudio la personalidad eficaz; y, finalmente una rama dedicada a contribuir en la mejora de los procesos cognitivos.

Fortalezas y debilidades de las titulaciones de doctorado

Las titulaciones de doctorado, por su naturaleza investigadora, se arriman mucho al alma teórica de la disciplina pedagógica. Sin embargo, sería una incongruencia asumir como verdadero que se ciñe únicamente a ello, puesto que realmente conforma la ventana al cambio de realidades educativas, tanto a niveles teóricos como prácticos. Es decir, la investigación en Educación le proporciona al pedagogo la libertad, las alas, de crear nuevas realidades educativas, de poner en práctica nuevas metodologías, nuevas iniciativas y ver de qué forma inciden en el contexto y realidades en las que se aplican.

En relación con los programas de doctorado estudiados, también se percibe relativa homogeneidad a nivel nacional, aunque menor. Se constata cómo cada programa de Doctorado en Educación está regulado por su propia legislación en las diferentes universidades, al igual que también es posible constatar las tendencias investigadoras hacia las cuales se inclina en mayor medida cada universidad. A modo de ejemplo, en la UNED hay una línea de investigación en la que se hace alusión explícita al estudio científico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y metodologías *online* y a distancia, mientras que en la Universidad Complutense de Madrid la presencia de estas temáticas es menor.

En comparación con las titulaciones de tercer ciclo de otros países como, por ejemplo, Francia se percibe la mayor importancia que se le otorga a la investigación educativa. Si se compara con Alemania, se observa que, con los programas de doctorado especializados en Educación en España, se coadyuva a enriquecer el rol de la Pedagogía como disciplina académica independiente a otras como la sociología, la psicología y otras ciencias sociales. Sin embargo, si se dirige la mirada hacia las titulaciones de doctorado en Inglaterra, se antoja indiscutible la ventaja que poseen en relación con la formación educativa universitaria al más alto nivel académico con aplicabilidad profesional además de la investigadora.

3.4.5. Síntesis

Seguidamente se presenta una breve selección de los rasgos distintivos más característicos acerca de la ciencia de la Pedagogía en las titulaciones universitarias de las universidades españolas objeto de estudio. España destaca principalmente por ser el país en el que mayor homogeneidad existe tanto en la denominación como en el contenido de las titulaciones, consecuencia de la centralización que reina sobre la organización y gestión del país, realizándose principalmente a nivel estatal.

El Grado en Pedagogía es la titulación perteneciente al primer ciclo de la Educación Superior ofertada tanto en la Universidad Nacional de Educación a Distancia como en la Universidad Complutense de Madrid. Destaca especialmente la carga lectiva asociada al prácticum, facilitando el equilibrio y la convergencia entre la teoría y la práctica en los dos últimos cursos de las titulaciones.

Con respecto a las titulaciones de postgrado enmarcadas en el segundo ciclo, se observa cómo ambas universidades comparten la titulación de Máster en Formación Profesorado ESO y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas, principalmente enfocada al desempeño de labores profesionales. De igual modo, también tienen cabida las titulaciones de postgrado de naturaleza claramente investigadora, como es el caso del Máster en Innovación e Investigación en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Máster en Investigación en Educación en la Universidad Complutense de Madrid.

Como es de esperar, la homogeneidad a la que se ha hecho alusión en las titulaciones de los ciclos precedentes se mantiene, del mismo modo, en los programas de Doctorado en Educación que se ofertan en ambas universidades, efectivamente, pertenecientes al tercer ciclo del EEES.

3.5. Consideraciones finales

A modo de colofón para el Capítulo III, cabe reiterar la maternidad de Alemania en relación la incorporación los estudios pedagógicos a las instituciones universitarias. En este sentido, la influencia de filósofos de la talla de Kant y Herbart se antoja incuestionable (Otero Urtaza, 2003). Kant, por su parte, consideraba que el ideal de progreso debía estar necesariamente vinculado a la Pedagogía; la cual era, a su juicio,

naturalmente conducente a la promoción del cambio social (Beade, 2011). Por consiguiente, Kant impregna la Educación de funciones éticas y políticas, pues considera que “la educación no es un instrumento entre otros para la promoción del progreso social, sino el medio fundamental a través del cual podemos contribuir a la transformación y perfeccionamiento de las instituciones políticas y jurídicas” (Beade, 2011, p. 109) y defiende que el perfeccionamiento de las instituciones educativas tiende a traer consigo el progreso, a su vez, de las instituciones sociales.

Esta cuestión, tuvo que desempeñar un papel clave en la introducción de los estudios de Pedagogía en las universidades alemanas, puesto que el filósofo no se conformaba únicamente con concebir la Educación como aquello que diferencia al ser humano de otros seres naturales, sino que la considera como un elemento decisivo para adquirir y desarrollar capacidades meramente humanas. En otras palabras, considerando que la condición de ser humano constituye un estatus, alcanzable mediante un proceso pedagógico impregnado de cuidados, disciplina, institución y, finalmente, *Bildung* (Beade, 2011). Como consecuencia, para Kant la Pedagogía se antojaba un saber necesario tanto en el entorno como en el contexto universitario (Otero Urtaza).

Por su parte Herbart, probablemente inspirado en el entramado kantiano de teoría, Pedagogía y praxis, estimaba necesario establecer claras diferencias entre la Ciencia de la Pedagogía y el arte de la Educación (Huarte Cuéllar, 2012), inclinándose hacia la constitución de la primera (*Wissenschaftspädagogik*). De esta manera, Herbart terminó por convertir en ciencia la parte más relacionada con la teoría de la enseñanza y la Educación (Wnęk, 2017), dando de esta manera impulso a las posteriores discusiones acerca de los procesos de enseñanza y Educación también en el ámbito de la Educación Superior. Estos debates tuvieron una gran repercusión puesto que, lejos de quedarse exclusivamente estancados en el contexto alemán, la cuestión fue extendiéndose de esta manera a otros países. En relación con esta cuestión, si se tiene presente la presencia y el actual estado de la cuestión con respecto a las titulaciones de Pedagogía en las universidades estudiadas en este capítulo, hay ciertas cuestiones a las que resulta ineludible hacer alusión.

En primer lugar, se antoja indiscutible el seguimiento fiel de España, más que Francia o Inglaterra, de las directrices germanas a las que se ha hecho alusión en líneas

previas. Una vez que España, tradicionalmente impregnada por las constantes influencias provenientes de su país vecino (Francia) rompe con el modelo universitario pre-humboldtiano, comienza a tomar a Alemania como referente en diversas cuestiones, entre ellas, las que conciernen en la presente investigación, las educativas. Especialmente, aquellas relacionadas con la Pedagogía. Tanto es así, que incluso hoy en día las similitudes presentes en las titulaciones académicas que han sido descritas en el presente capítulo son diversas, en relación con la oferta de titulaciones por parte de las universidades, con los contenidos a impartir, con la armonía entre los contenidos de naturaleza teórica y práctica, la importancia otorgada a la investigación, etc.

De forma diferente a lo que sucedió en España, es perceptible que el influjo de la Pedagogía Alemana en el ámbito de la Educación Superior, junto a la consideración de la misma como disciplina científica no fue tan exitoso en otros países. Así pues, es posible sustentar la idea de que en Francia la Pedagogía sufrió un considerable estancamiento e incluso decrecimiento hasta constatar que, en la actualidad, pocos son los estudios académicos directamente relacionados con esta disciplina. Contrariamente a la situación de Francia, el caso de Inglaterra no ha hecho más que progresar en las cuestiones relacionadas con la consideración de la Pedagogía como ciencia, especialmente a finales del siglo XX y en el siglo XXI. Teniendo presente que Inglaterra es un país en cuya tradición educativa la Pedagogía brillaba por su ausencia, el hecho de contar a día de hoy con titulaciones académicas en los tres ciclos del EEES, supone un avance muy significativo para la disciplina en este país.

apítulo IV

El cuarto capítulo constituye el núcleo de la fase comparativa de la investigación, es decir, la comparación en sí misma. La comparación se estructura en varias partes: en primer lugar, la formulación de las hipótesis comparativas donde se pone de manifiesto y se justifica si las hipótesis previas se rechazan o se mantienen; en segundo lugar, se realiza el análisis comparado, donde se yuxtapone la información esencial pertinente para la comparación en tablas o cuadros comparativos de doble entrada y se procede, posteriormente al análisis de las mismas. Asimismo, los elementos de comparación seleccionados para los diferentes países han sido las tendencias pedagógicas, las denominaciones, las tradiciones universitarias, la institucionalización de la Pedagogía y las titulaciones pedagógicas en el EEES de primer, segundo y tercer ciclo.

The fourth chapter constitutes the core of the comparison; in other words, the comparison itself is made here. Comparison is found in various sections; first of all, there is the formulation of the comparative hypotheses, where we discuss and justify whether such hypotheses have been proven or rejected; second, we conduct the comparative analysis by means of juxtaposing the most essential and relevant information of the comparison in comparative tables, and last, we analyse them. The selected elements of comparison for the different countries are the pedagogical degrees in the first, second and third cycles of the EHEA.

FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS COMPARATIVAS, ANÁLISIS COMPARADO Y YUXTAPOSICIÓN DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE PEDAGOGÍA EN LOS PAÍSES ESTUDIADOS

Tras finalizar las fases correspondientes con el estudio descriptivo de la Pedagogía como disciplina universitaria en Alemania, Francia, Inglaterra y España, la siguiente fase de la investigación comparada supone la formulación de las hipótesis comparativas. Es decir, un replanteamiento de las hipótesis previas a partir de las cuales se inició la investigación. Seguidamente, se presenta la información a comparar en tablas de yuxtaposición y el pertinente análisis comparado.

4.1. Formulación de las hipótesis comparativas

Con anterioridad a inmiscuirse en la fase comparativa en sí y, especialmente, antes de abordar la yuxtaposición, conviene formular las hipótesis comparativas. Esto es así puesto que, si lo que se pretende es confrontar datos y conclusiones analíticas que apunten directamente al objetivo de la investigación cuidando, además, que la yuxtaposición debe ser selectiva y no acumulativa (García Garrido, 1991), es menester la precisa formulación de las hipótesis comparativas con la finalidad de filtrar la información que resulta realmente significativa para la comparación y que sean empleadas como guía para efectuar esta selección de forma adecuada, eficaz y eficiente.

4.1.1. Hipótesis comparativa 1. En la actualidad no se ha alcanzado todavía una europeización en relación con la disciplina de la Pedagogía, sino que cada país sigue teniendo muy presente su propia tradición pedagógica y eso sigue palpándose en las titulaciones universitarias, sin alcanzarse aún un consenso a nivel europeo.

Sin lugar a dudas, el inicio y el desarrollo del Proceso de Bolonia durante la última década ha reavivado el debate acerca del *ethos* moderno o postmoderno de la institución universitaria europea. En la Declaración de la Sorbona se insiste en el todavía papel imprescindible que desempeñan las instituciones universitarias para con la creación de la Europa del Conocimiento (Declaración de la Sorbona, 1998). Este documento, y aquellos que le siguen doctrinalmente en la creación del EEES, como la Declaración de Bolonia de 1999, mantienen el protagonismo de las instituciones de Educación Superior europeas

en la construcción del EEES (Declaración de Bolonia, 1999). Así pues, la relevancia otorgada a la universidad en esta documentación aleja a los teóricos del Proceso de Bolonia de posturas empíricamente postmodernas, las cuales aludían a cuestiones tales como la “desinstitucionalización del conocimiento” (Scott, 1997, p. 36) y, a la postre, se llega incluso a cuestionar la muerte de la universidad (Smith y Webster, 1997, p. 106). Por consiguiente, desde una perspectiva teórica y conceptual es posible afirmar que los teóricos del Proceso de Bolonia se posicionan en una postura intermedia entre las perspectivas modernas y postmodernas sobre la concepción de la universidad.

Todas estas observaciones se relacionan también con el objetivo del EEES consistente en preservar tanto la riqueza cultural europea como su diversidad lingüística, basada en la herencia de muy diversas tradiciones, fomentándose su potencial de innovación (Comunicado de Berlín, 2003). Este planteamiento del Proceso de Bolonia no sólo distancia el discurso de Bolonia de propuestas postmodernas de carácter esencialmente rupturista, sino que diseñan además una ruta educativa de futuro altamente recomendada por académicos finlandeses que aconsejan mantener un delicado equilibrio entre tradición y reforma para el siglo XXI. En otras palabras, esto implica la conservación de los elementos propios de la tradición que sí funcionan, y la introducción únicamente de aquellos elementos educativos, de validez probada, que no supongan una modificación sustancial de nada que se esté revelando eficaz en el sistema (Simola, 2005; Räsänen, 2006).

Tras la síntesis descriptiva acerca del desarrollo de la Pedagogía como disciplina a partir de cuestiones epistemológicas clave, su transcurso a lo largo de la historia en los diferentes países objeto de estudio y el análisis del estado de la cuestión una década después de la implantación de los nuevos planes de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior, se mantiene la primera hipótesis previa también como formulación de la primera hipótesis comparativa. Se ha observado que el desarrollo histórico y epistemológico de la disciplina de la Pedagogía en Alemania, Francia, Inglaterra y España ha sido tan completamente dispar que aún no ha llegado a homogeneizarse por completo, señal de que se ha tendido a mantener las tradiciones pedagógicas de cada uno de los países objeto de estudio.

Bien es cierto que se han producido avances muy significativos en países como Inglaterra y España cuya tradición pedagógica, especialmente en el ámbito universitario como disciplina ya institucionalizada e independiente de otras, ha permanecido ausente hasta finales del siglo XX e incluso inicios del siglo XXI. En el caso de Francia se percibe que el interés por cuestiones relacionadas con la Pedagogía ha sido muy fuerte a lo largo de los siglos, ejerciendo incluso un fortísimo influjo en otros países del sur de Europa como, por ejemplo, España. Sin embargo, este interés parece haber decrecido estrepitosamente con el paso del tiempo pues, en la actualidad, la importancia que se le otorga a la Pedagogía en el país es tan escasa que se antoja incluso ausente en el ámbito universitario e investigador, perdiendo así las facultades de educación la gloria e influencia de la que en su día gozaron (Malet, 2017).

Así pues, es posible afirmar que todavía no se ha alcanzado una europeización de la Pedagogía. Es decir, aún no existe un concepto común a nivel europeo que albergue las implicaciones y connotaciones a nivel educativo que posee la Pedagogía como disciplina propia e independiente de otras. Por consiguiente, manteniendo la presente hipótesis, es posible concluir el apartado manifestando como cuestión necesaria, el seguir trabajando y contribuyendo a alcanzar este consenso europeo mediante la realización de investigaciones educativas en pro de elevar la disciplina de la Pedagogía al estatus académico, social y educativo que debería corresponderle. Esta cuestión, para Böhm supondría nada menos que luchar por mantener la armonía entre la teoría la praxis y la poiesis. En cambio, sí es posible distinguir una serie de convergencias a nivel educativo actualmente existentes, emergidas como consecuencia del influjo del fenómeno de la globalización. Basten como muestra la cultura focalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el desarrollo de competencias, la tendencia hacia la profesionalización de la universidad derivada del vínculo cada vez más estrecho con el ámbito empresarial, la apuesta por la Pedagogía activa y progresista, pese a que no constituye un modelo que haya demostrado su eficacia en términos de excelencia educativa.

4.1.2. Hipótesis comparativa 2. La implementación del Plan Bolonia no ha supuesto un cambio significativo a nivel filosófico, teleológico, metodológico, estructural y de contenido para con las titulaciones universitarias de Pedagogía en Alemania, Francia, Inglaterra y España.

Esta hipótesis, en estrecha relación con la primera, aunque al mismo tiempo diferentes entre sí, surge a partir de la desestimación de la *Hipótesis previa 2. La implementación del Plan Bolonia ha supuesto un cambio significativo a nivel filosófico, teleológico, metodológico, estructural y de contenido para con las titulaciones universitarias de Pedagogía en Alemania, Francia, Inglaterra y España.* No resulta acertado mantener esta hipótesis previa puesto que, aunque es cierto que la creación del EEES ha contribuido en cierta manera a la homogeneización de la disciplina de la Pedagogía en las universidades europeas, esto no ha supuesto un cambio ni tan significativo, ni a niveles tan amplios en todos los países objeto de estudio como se manifiesta en la hipótesis.

En el caso de Alemania y España, por ejemplo, el estado de la cuestión acerca de la institucionalización de la Pedagogía como disciplina independiente de otras en el ámbito universitario ha permanecido prácticamente inmutable. En estos países ya existían titulaciones universitarias sobre Pedagogía antes de la implantación del Plan Bolonia y, con él, se han mantenido. A niveles metodológicos y estructurales, en el caso de España, ya coexistían los contenidos teóricos y prácticos en las titulaciones universitarias y los planes de estudio se han reducido únicamente un curso en el caso de las titulaciones universitarias de Pedagogía. En Alemania, sí que ha habido múltiples protestas por los cambios que podría traer consigo la implantación de un nuevo modelo universitario a raíz de la creación del EEES, aludiendo a que ello supondría una ruptura radical con su tradicional modelo humboldtiano de universidad. Sin embargo, la realidad es que las titulaciones tampoco han sufrido mutaciones extremas como se temía. De hecho, ha sido gracias al EEES que han tenido lugar reformas en las estructuras de las titulaciones universitarias que llevaban planteándose en Alemania desde la década de los sesenta del siglo pasado como, por ejemplo, la reducción del tiempo de estudio de las titulaciones universitarias. Por otro lado, la influencia del término alemán *Bildung* sigue hoy en día más latente que nunca, actualizado y en continuo debate pues, desde que fue acuñado en el siglo XIX, lleva lidiando con problemáticas como lo que ahora se denominan

“competencias”. Por lo tanto, tampoco puede afirmarse que se hayan producido cambios significativos a nivel teleológicos en Alemania.

En el caso de Inglaterra, la implementación del Plan Bolonia sí que ha contribuido a que se produzcan cambios más significativos que en el resto de los países estudiados. Inglaterra es un país cuya tradición educativa se ha caracterizado por la ausencia de disciplina pedagógica, oculta tras la magnitud y relevancia que se le otorga a la dimensión práctica de la Educación y, por ende, a la formación del profesorado. Así pues, aunque algunas titulaciones surgen a finales de la década de los sesenta y es durante las últimas décadas del siglo XX cuando académicos ingleses demandan, exigen y reclaman el establecimiento una Pedagogía en el mundo anglosajón, criticando su ausencia a lo largo de la historia, no es hasta inicios del siglo XXI cuando realmente se institucionaliza, es decir, cuando se concibe como disciplina académica. Este hecho coincide temporalmente con el inicio del Proceso de Bolonia, por lo que da lugar a deducir que sí que se ha contribuido a producir cambios significativos a nivel filosófico, teleológico, de contenido e incluso también en cuestiones metodológicas en las titulaciones de Pedagogía de las universidades inglesas. Sin embargo, en relación con las cuestiones estructurales, Inglaterra es un país muy tradicional en el que la autonomía conforma uno de los rasgos característicos de sus universidades. Este fenómeno justifica que en muchas de sus universidades como, por ejemplo, la *University of Cambridge*, la carga lectiva de las titulaciones no se regule mediante el sistema de créditos ECTS que sí se sigue a nivel europeo.

En Francia, el Proceso de Bolonia, contrariamente a lo que sucede en Inglaterra, no puede decirse que haya sido causa de cambios significativos en relación con las titulaciones universitarias de Pedagogía. Francia ya era desde el siglo XVIII con la ilustración, un país caracterizado inicialmente por poseer fuertes corrientes pedagógicas. Además, debido a su tradicional pertenencia al modelo universitario pre-humboldtiano, ya se contemplaba en la metodología docente universitaria la fusión de contenidos teóricos con los prácticos, aunque claramente predominaran los segundos. Por consiguiente, las modificaciones que se han producido a raíz del EEES se han ceñido, casi en su totalidad, a aspectos principalmente estructurales y no únicamente a las titulaciones de Pedagogía. De hecho, actualmente Francia el país en el que menos

titulaciones universitarias relacionadas con la Pedagogía, entendiéndola como disciplina desvinculada de la formación del profesorado, oferta en sus instituciones universitarias.

Actualmente, en España sigue planteándose la modificación de la estructura y la configuración de los estudios universitarios, es decir, el actual 4+1 frente al 3+2 predominante en muchos países europeos. Asimismo, aún sigue abierto el debate en el que académicos y expertos se cuestionan, evalúan y ponen en tela de juicio la idoneidad de la implantación del Proceso de Bolonia, así como la dudosa bondad de los efectos directos y colaterales que la Educación Superior española ha sufrido.

4.1.3. Hipótesis comparativa 3. En las titulaciones universitarias de la disciplina de la Pedagogía se acusa un mayor protagonismo de la praxis educativa, la cual se halla, no obstante, ligada a los aspectos teóricos pertinentes.

Durante el transcurso y desarrollo de la fase descriptiva del estudio se ha comprobado que sería posible mantener la tercera hipótesis como hipótesis comparativa también. En este sentido, en dos de los países objeto de estudio, Francia e Inglaterra, las cuestiones de índole educativa han estado tradicionalmente muy vinculadas a la formación del profesorado y, por ende, también a la práctica educativa. Por consiguiente, aunque en muchas titulaciones, sobre todo en Inglaterra, no se contemple aún la posibilidad de realizar prácticas curriculares externas a lo largo de la titulación, sí que se presta especial atención a la viabilidad de trasladar a la práctica y las políticas educativas los contenidos e innovaciones trabajados en la titulación, así como la viabilidad de implementar nuevas metodologías y/o iniciativas buscando que generen repercusión en las realidades educativas del país.

A su vez, esta cuestión no deja de ser otra de las consecuencias generadas a partir del auge del postmodernismo en el ámbito universitario, en este caso, relacionada con los cambios en las formas de creación de conocimiento. En otras palabras, el influjo del Modo 2 de creación de conocimiento incide directamente en las humanidades y en las ciencias sociales, demandándoles una remodelación de su *ethos* investigador en pro de favorecer investigaciones que den lugar a aportaciones que coadyuven al alcance de una mayor responsividad social en lugar de ceñirse a reinterpretaciones de la misma entidad de problemáticas humanas en el contexto actual (García Ruíz, 2012b). Por lo tanto, el hecho de que se le esté dotando de una mayor importancia a la praxis educativa no tiene una

relación exclusiva con la tendencia profesionalizadora hacia la cual se está inclinando la universidad estas últimas décadas, sino también hacia esta mutación a nivel investigador, que no conforma, ni más ni menos, que generación de conocimiento.

En relación con la información expuesta en la hipótesis comparativa 2, en los países como Alemania en los que predominaba la teoría educativa, las cuestiones prácticas han permanecido tradicionalmente más a la sombra que en otros países. Sin embargo, gracias a la adaptación de sus titulaciones de Pedagogía a los requisitos del EEES, han tenido lugar cambios de índole metodológica y estructural entre los que se han incluido el establecimiento de créditos ECTS destinados específicamente a la realización de prácticas profesionales en los planes de estudio. Por lo tanto, también en este caso puede afirmarse que en las titulaciones universitarias de Pedagogía se le otorga importancia a la praxis educativa estando, a su vez, inevitablemente ligada a fundamentos de índole teórica.

En el caso de España también se ha otorgado una importancia considerable a las cuestiones relacionadas con la práctica educativa en las titulaciones de Pedagogía, probablemente como sedimento de la inevitable influencia que inicialmente recibió de la Pedagogía Francesa. Asimismo, al igual que en Alemania, en la actualidad las titulaciones pedagógicas enmarcadas en el EEES también cuentan con contenidos específicamente destinados a la realización de prácticas curriculares profesionales en entornos educativos externos al entorno universitario, aunque esto ya era así con las ahora obsoletas licenciaturas. Para información más detallada acerca de la comparación de los contenidos prácticos de las titulaciones de Pedagogía en los países objeto de estudio, ver el epígrafe de análisis comparado y yuxtaposición de resultados.

4.1.4. Hipótesis comparativa 4. En el caso de las universidades a distancia, debido a su naturaleza y al creciente empleo de las TIC en la Educación Superior este cambio de paradigma metodológico en la institución universitaria se ha asumido con menor dificultad que en las universidades tradicionales presenciales.

Las instituciones universitarias con metodología a distancia se caracterizan por la necesidad de otorgar flexibilidad a sus estudiantes a fin de adaptarse a la diversidad de perfiles de su alumnado. Por otro lado, han de estar siempre en continua actualización, con la finalidad de adecuarse a los cambios y a las nuevas demandas sociales, educativas

y académicas emergentes. Además, en estas instituciones las funciones del profesorado y personal docente suelen girar en torno a actuar como guía y asesor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se requiere que gran parte del trabajo lo realice el alumnado de forma autónoma. En este sentido procede, de igual manera, mantener la cuarta hipótesis previa como hipótesis comparativa.

Es posible deducir, por consiguiente, que el cambio de paradigma metodológico a raíz de la adaptación de las titulaciones universitarias al EEES en las universidades a distancia de los países objeto de estudio parece haberse asumido con menor dificultad que en las universidades tradicionales presenciales. Tal vez sea la cuestión relacionada con los contenidos prácticos la que haya florecido como una de las principales barreras o dificultades para esta adaptación, pues conforman partes de la formación que todavía hoy han de realizarse necesariamente de forma presencial. Sin embargo, los resultados muestran que las universidades a distancia también han conseguido dar respuesta a esta demanda de forma apropiada, incluyéndose en algunas titulaciones (sobre todo en la *FernUniversität in Hagen* en Alemania y en la UNED en España) contenidos exclusivamente prácticos que, además, en algunos casos superan en créditos a los de las prácticas de universidades presenciales.

4.1.5. Hipótesis comparativa 5. En las universidades de los países objeto de estudio existe una clara distinción entre las titulaciones de Pedagogía y las de formación del profesorado, pues su vínculo es nimio.

Habiendo analizado en la fase descriptiva el estado de la cuestión de la Pedagogía como disciplina universitaria y su proyección en las titulaciones pertenecientes a los tres ciclos que componen el EEES, en la actualidad es posible mantener también la quinta hipótesis previa como hipótesis comparativa. Sin embargo, sería menester observar el desarrollo futuro de las disciplinas universitarias a lo largo del tiempo, puesto que esto no ha sido siempre así en los países objeto de estudio. En otras palabras, en la actualidad se ha comprobado que en todas las universidades de los países objeto de estudio, incluso en Francia e Inglaterra, existen titulaciones relacionadas con la Pedagogía que están desvinculadas de la formación del profesorado propiamente dicha.

No obstante, en el estudio descriptivo de algunas de las titulaciones estudiadas se ha hecho exclusivamente alusión a aquellos itinerarios y especializaciones de índole

pedagógica sin olvidar que, al mismo tiempo, estas especializaciones coexisten con otras dirigidas a la formación de diversos perfiles del profesorado (primaria, secundaria, ...). Francia es el país en el que esta cuestión es más perceptible, siendo necesaria una mejora a fin de consolidar esta cuestión.

En el caso de Inglaterra también se han producido considerables avances al respecto durante las últimas décadas. Parece ser que, de momento, con la introducción del *Bachelor in Education* y el surgimiento de otras nuevas titulaciones de máster especializadas en investigación y teoría educativa se ha conseguido alcanzar la ruptura del vínculo entre Pedagogía o *education* y formación del profesorado o *teacher training*. No obstante, al igual que en Francia, sigue siendo necesario que se produzcan nuevos avances en esta cuestión pues en Inglaterra, como consecuencia de la juventud de sus titulaciones, aún no existen profesiones exclusivamente pedagógicas. Es decir, que se hallen completamente desligadas de las funciones docentes.

Lo contrario sucede en los casos de Alemania y España, países donde estas titulaciones llevan décadas desvinculadas la una de la otra, siendo así completamente independientes los estudios de Pedagogía o *Pädagogik*, *Erziehungswissenschaften*, *Bildungswissenschaften*, etc. con los de magisterio o *Lehramt*, tanto en el primer como en el segundo ciclo del EEES. Esto genera inevitablemente una tendencia hacia la especialización y la mejora de la Pedagogía en el ámbito universitario, a que se afinen perfiles profesionales pedagógicos, etc.

4.2. Análisis comparado y yuxtaposición de las titulaciones universitarias de Pedagogía en los países estudiados

Finalizada la fase correspondiente con la formulación de las hipótesis comparativas se procede a la fase de comparación y yuxtaposición de los datos obtenidos y presentados en la fase descriptiva. Asimismo, con el objeto de evitar caer en la tentación de focalizar la comparación en aspectos meramente estructurales, propios de una metodología comparada positivista y ya anticuada, se incluyen conclusiones analíticas y comparativas más propias de un enfoque postmoderno. Es decir, optando por incluir pinceladas de una metodología comparativa propia de la postmodernidad en la que se tienda a “establecer relaciones entre relaciones”, conociendo la complejidad de las redes

que conectan este entramado pedagógico y la causalidad de los fenómenos que las rodean, evitando de esta manera también los vínculos taxativamente lineales y superficiales.

4.2.1. Tendencias pedagógicas y discurso pedagógico

Como se exponía en el capítulo metodológico, el enfoque postmoderno en Educación Comparada supone que en la investigación científica se incluyan cuestiones ricas en complejidad relacionadas con la ideología, la filosofía, los valores y la tradición pedagógica que sustentan el estado de la cuestión actual de la disciplina pedagógica en el ámbito universitario, además de las diferencias y similitudes estructurales y simplificadas, de los diferentes países objeto de estudio. Esta información es fundamental pues la plausible influencia de las tendencias pedagógicas tradicionales sigue siendo muy notoria en los estudios de Pedagogía en los diferentes ámbitos universitarios de los países estudiados. Así pues, la aproximación hacia la temática objeto de estudio ha sido realizada desde una breve aproximación epistemológica, seguida de su trayectoria histórica acerca del modo que en estos países la disciplina Pedagógica ha surgido en las instituciones universitarias y ha ido así evolucionado hasta el contexto globalizado y postmoderno vigente en la actualidad donde se enmarca el EEES.

En este sentido, se ha ido percibiendo a lo largo del transcurso de la historia cómo en países como Francia o Inglaterra la tradición pedagógica tal y como se concibe en la presente Tesis Doctoral, ha sido más bien escasa. Ello no implica, no obstante, que haya sido inexistente o que la inclusión de estos países en la investigación haya sido errónea, sino todo lo contrario. Nos encontramos con países, especialmente Inglaterra, pioneros en Educación en cuestiones relativas a la didáctica, a la formación del profesorado, al currículum, etc. Precursores de una Pedagogía muy focalizada en el desarrollo de competencias y en la práctica a la que, con el establecimiento y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, cada vez nos estamos acercando más. No obstante, también es menester hacer alusión a aquellos académicos que, como Brian Simon (1981) con su '*Why no pedagogy in England?*' y, posteriormente, Robin Alexander hicieron eco de la ausencia de la Pedagogía en Inglaterra especialmente a partir de la década de los ochenta.

Esta cuestión también se encuentra en estrecha relación con los tipos de discurso pedagógico vertical y horizontal establecidos por Hordern (2017). Así pues, Inglaterra y

Francia posicionarían su discurso académico en la vertiente horizontal, puesto que son las dimensiones prácticas las que cobran mayor relevancia en sus corrientes educativas y pedagógicas.

Frente a esta tendencia, predominante en los países anglosajones, se halla el caso de Alemania, referente en el resto de los países germanófonos europeos. Consiste en una tendencia pedagógica que ha estado tradicionalmente muy marcada por elementos propios de índole teórica. Algunos ejemplos claros de ello serían, por un lado, el término *Bildung* de Wilhelm von Humboldt y todo lo que ha suscitado desde el siglo XIX hasta nuestros días a nivel etimológico y conceptual, teórico y pedagógico. Por otro lado, el incipiente interés de académicos de la talla de Kant y Herbart por convertir la Pedagogía en una ciencia en sí misma, haciéndola independiente de otras disciplinas a las que tradicionalmente siempre se ha vinculado. Esta cuestión implicaría que el discurso pedagógico predominante en Alemania, según las directrices establecidas por Hordern (2017) se posicionaría en el vertical, puesto que en él es la dimensión teórica la que predomina en las corrientes educativas y pedagógicas del país. De esta manera, pertenecería indudablemente al grupo de las *academic knowledge traditions* propuesto por Furlong y Whitty (2017) a través de los cuales se aborda el estudio de la Pedagogía.

Tabla 6. Yuxtaposición de la tendencia pedagógica y discurso pedagógico predominante en los países objeto de estudio

	Tendencia pedagógica	Discurso pedagógico
Alemania	Teórica	Vertical
Francia	Práctica	Horizontal
Inglaterra	Práctica	Horizontal
España	Teórica/Histórica	Horizontal

Fuente: Elaboración propia

La tendencia pedagógica predominante en Francia ha sido, al igual que Inglaterra, predominantemente práctica. Por ende, se englobarían a su vez en las *practical knowledge traditions* establecidas por Furlong y Whitty (2017). Un buen ejemplo de las mismas, podrían ser la desde el siglo XVII reclamada pedagogía experimental de Juan Amos

Comenio y el naturalismo paidocéntrico de Jean-Jacques Rousseau. Sin embargo, no sería apropiado encasillar las aportaciones pedagógicas francesas como teóricas, pues también hubo prestigiosos académicos que contribuyeron a la Pedagogía con aportaciones teóricas de relevancia, como las de Émile Durkheim, Jules-Gabriel Compayré o Marc-Antoine Jullien de Paris, internacionalmente considerado este último el padre de la Educación Comparada.

El caso de España, expuesto desde una perspectiva comparada, se ha visto incuestionablemente influenciado por las corrientes pedagógicas de estos países, especialmente de Francia y de Alemania¹⁵⁰. España tradicionalmente no ha sido un país impulsor ni referente en cuestiones educativas como sí lo han sido Alemania, Francia e Inglaterra, sino que más bien da la impresión de que en nuestro país se ha tendido a admirar, analizar y proyectar en nuestro propio sistema educativo y, en este caso en nuestra Pedagogía, lo que otros hacían en los suyos. Sin embargo, esta mirada al exterior probablemente sí que nos hace ejemplares en las ramas histórica y filosófica de la Pedagogía. Teniendo en cuenta estos factores, el caso de España sea probablemente un ejemplo del tipo de *integrated knowledge traditions* propuestas por Furlong y Whitty (2017).

4.2.2. Denominaciones

Además de la importancia de tomar en consideración las tendencias pedagógicas de cada uno de los países objeto de estudio, conviene hacer alusión al concepto que en ellos se emplea para denominar a lo que en España se concibe como Pedagogía. Esta necesidad surge puesto que, aunque en todos los idiomas de los países estudiados en la presente investigación existe el concepto de Pedagogía, no suelen emplearse para referirse a la misma. Se estima necesario, por consiguiente, aludir a estos términos con la finalidad de facilitar la comprensión de las razones por las que se emplean a lo largo de la investigación y la comparación unos términos u otros, además de acercar a la comunidad educativa a la terminología más adecuada en cada una de las lenguas de los países estudiados.

¹⁵⁰ De Inglaterra también es muy probable que haya recibido mucha influencia, aunque debido al enfoque práctico característico del mundo anglosajón, en vez de aplicarse a la Pedagogía se haya vinculado a estudios de formación del profesorado.

Tabla 7. Yuxtaposición de la denominación predominante en los países objeto de estudio para referirse a la Pedagogía

	Traducción de Pedagogía	Concepto empleado
Alemania	<i>Pädagogik</i>	<i>Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik, Bildungswissenschaft(en), Erziehungs- und Bildungswissenschaft(en).</i>
Francia	<i>Pédagogie</i>	<i>Sciences de l'Éducation</i>
Inglaterra	<i>Pedagogy</i>	<i>Education</i>
España	Pedagogía	Pedagogía

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa cómo Alemania es el país donde existe una mayor diversidad de conceptos vinculados a la Pedagogía, albergando la posibilidad de hallar titulaciones universitarias bajo tales denominaciones. En Francia, sin embargo, cuando se hace alusión a los estudios universitarios de Pedagogía se hace bajo la denominación de *Sciences de l'Éducation*. Probablemente esto sea consecuencia de sus tendencias pedagógicas tradicionales, por lo que se halla un término con alcances muy amplios y límites poco definidos. Algo similar ocurre en Inglaterra pues, debido al minúsculo impacto del término *pedagogy*, los estudios de Pedagogía no existen bajo esta denominación (Senent Sánchez, 2005), sino que se engloban simplemente en el término *education*, aludiéndose así a las titulaciones educativas que no están destinadas a la formación del profesorado.

4.2.3. Tradiciones universitarias

Siendo conscientes de que actualmente, tras el surgimiento e implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, los rasgos distintivos de las universidades de los diferentes países europeos lo son cada vez menores, es importante atender al modelo universitario en el que aún siguen o alguna vez estuvieron enmarcadas. Uno de los más extendidos es el modelo universitario humboldtiano, denominado así en honor a los hermanos Wilhelm y Alexander von Humboldt. Este es el modelo que va a ser empleado como eje transversal para analizar y comparar los modelos universitarios de los otros países objeto de estudio. Ya en el capítulo I se exponía que este modelo, predominante en Alemania y en los países germanófonos, es internacionalmente concebido como un

antecedente histórico de la universidad moderna europea, pues se caracteriza por su combinación holística de formación académica e investigación.

En Alemania las universidades dejaron de ser concebidas como meras escuelas de formación profesional y simples repositorios de conocimientos recibidos. En contraposición, la nueva y emergente idea de universidad se basó en el avance del conocimiento a través de la acción investigadora. Como consecuencia, la enseñanza basada en el desarrollo de habilidades y competencias, para así poder alcanzar el pensamiento independiente y la investigación científica, se convirtió en el nuevo principio sobre el cual pasó a erigirse la docencia y la formación universitaria. Ante tal situación, la fusión de las funciones de docencia e investigación se tornó en una consecuencia lógica y prácticamente inevitable, transformándose así de forma radical los roles del profesorado y del alumnado universitario alemán, así como las relaciones entre los mismos (Schimank y Winnes, 2000). Asimismo, algunos de los rasgos distintivos más relevantes de las universidades alemanas es que suelen ser públicas, descentralizadas y cuentan con un sustancial nivel de autonomía.

En Inglaterra, a pesar de las palpables similitudes con Alemania hasta aproximadamente la década de los 80, las reformas que tuvieron lugar a finales de los años 70 fueron la causa de que la Educación Superior haya estado sujeta a radicales mutaciones, viéndose especialmente afectada la situación de las instituciones universitarias. Por lo tanto, frente al patrón humboldtiano que reinaba en Alemania, el modelo hacia el cual se han ligado las universidades de Inglaterra es el post-humboldtiano, el cual se halla fuertemente caracterizado por hacer distinción entre las funciones de docencia e investigación (Leisyte, Enders y de Boer, 2009; Chiang, 2012). Teniendo además presente la distinción que hacía Clark (1997) con respecto a las tipologías de separación de docencia e investigación, el caso de Inglaterra se correspondería con la segunda de ellas. Es decir, aquella tipología en la cual las funciones de investigación y enseñanza pueden coexistir en la Educación Superior, aunque al mismo tiempo mantendría una división principalmente relacionada con la financiación de ambas actividades. (Chiang, 2012).

Este hecho parece encajar a la perfección con la premisa que se exponía en el epígrafe anterior, referente a la extrema fijación en Inglaterra por las metodologías y

pedagogías de índole práctica, enfocadas hacia la funcionalidad donde la parte más vinculada a la teoría, y probablemente también la investigación, se vería desamparada. Asimismo, a diferencia del resto de países objeto de estudio, las universidades inglesas surgen inicialmente como instituciones privadas, hecho contribuyente a que la autonomía universitaria sea una cuestión inherente a ellas. El sistema binario es un elemento distintivo que comparten Inglaterra y Francia, que no se reproduce ni en Alemania¹⁵¹ ni en España, consistente en la coexistencia, en el ámbito de la Educación Superior, de las universidades y de otras instituciones de Educación Superior no universitarias. En el caso de Inglaterra esta coexistencia se produciría entre las *universities* y *colleges*, mientras que en Francia sería entre las *academie* y los *grandes écoles*.

Tabla 8. Yuxtaposición de la tradición universitaria predominante en los países objeto de estudio

	Modelo universitario tradicional	Rasgos distintivos fundamentales
Alemania	Humboldtiano	Pública ¹⁵² , descentralizada, autónoma.
Francia	Pre-humboldtiano	Pública, estatal (centralizada), escasa autonomía, laica, sistema binario.
Inglaterra	Post-humboldtiano	Privada, autónoma, sistema binario.
España	Pre-humboldtiano / <i>one-size-fits-all</i>	Pública/Iglesia, estatal, escasa autonomía.

Fuente: Elaboración propia

En Francia la tradición de modelo universitario se observa que es de corte pre-humboldtiana, en el cual la separación entre las actividades relativas a la docencia y la investigación es radicalmente mayor que en el modelo post-humboldtiano que predomina en Inglaterra, no únicamente en cuestiones relativas a la financiación, sino incluso a nivel

¹⁵¹ Aunque en el caso de Alemania también existe la diferenciación entre *Hochschule* y *Universität*, no se denomina sistema binario. Esto se debe a que la *Hochschule* englobaría a todos los centros e instituciones de Enseñanza Superior, mientras que la *Universität* sería una institución concreta dentro del amplio rango de las *Hochschule*.

¹⁵² El hecho de que las universidades de los diferentes países hayan sido tradicionalmente públicas no quiere decir que no existan universidades privadas y viceversa, simplemente surgen así.

de organización. Este fenómeno supone ser una de las explicaciones a la cuestión de por qué en Francia los *grandes écoles* sean instituciones mucho más prestigiosas que las *université*, posicionándose en el culmen de la Educación Superior francesa. Las instituciones universitarias en Francia se caracterizan por ser estatales, es decir, están al servicio del estado y su gestión es centralizada, por lo que su nivel de autonomía ha estado tradicionalmente muy limitado. Asimismo, el que sean estatales trae prácticamente implícito que sean públicas y laicas, factores que, junto al principio asociado de *égalité* (igualdad), transforman la sociedad en beneficio de la mayoría sus miembros.

Tradicionalmente el modelo universitario en España se ha clasificado como pre-humboldtiano, probablemente debido a su influencia francesa y al surgimiento de muchas de sus universidades entre los siglos XI y XV. No obstante, el desarrollo de las universidades en España ha seguido un camino diferente al de Francia, terminando por vincular las funciones docentes o formativas y las investigadoras. El abandono del patrón pre-humboldtiano tuvo lugar como parte de una modernización social general tras el colapso de los anticuados sistemas políticos autoritarios, terminando por fortalecerse la capacidad de investigación en las universidades. Este hecho se debe principalmente a la consecuencia de haberle otorgado al profesorado el derecho a investigar y junto a proporcionarles los recursos adecuados y necesarios para ello (Schimank y Winnes, 2000). Sin embargo, lejos de adoptar el modelo humboldtiano, hay investigadores que mantienen que el modelo universitario español se corresponde con el *one-size-fits-all* o de “talla única”. Ello se traduce en una “concepción homogénea de las instituciones universitarias españolas, definidas y delimitadas en una única estructura jurídica mediante la cual se regulan las funciones, los objetivos y las contribuciones de las universidades españolas a la sociedad” (Sánchez-Barrioluengo, 2014, p. 1765). Asimismo, algunos rasgos distintivos de la universidad española es su tradicional servicio a la Iglesia y la monarquía hasta el siglo XIX que pasa a servir al Estado. Este hecho coadyuva a que su autonomía sea menor que en otros países como Alemania o Inglaterra, y finalmente terminaron por convertirse en instituciones públicas.

No obstante, la situación actual del contexto universitario, inevitablemente gobernada e influida por los fenómenos de la globalización y el postmodernismo, así como el debate existente entre los enfoques modernista y postmodernista en la Educación Superior, no hacen sino alimentar la inseguridad y la incertidumbre que reina alrededor

de la cuestión universitaria. De esta manera se dificulta el alcance de consenso entre los países europeos acerca del *ethos* y las funciones de la universidad en el EEES y la Europa del Conocimiento. Como consecuencia de todo este entramado, no es nada menos que la institución universitaria como tal, junto a sus funciones académicas, docentes, culturales, sociales, investigadoras, de búsqueda de la verdad y generación y transmisión del conocimiento las que son puestas en tela de juicio, pudiendo incluso llegar a ser perjudiciales a muchos niveles de forma irreversible. Además, ya se expuso en capítulos anteriores que no son aislados los académicos que llevan cuestionándose e incluso haciendo alusión directa a la muerte de la institución universitaria en sus investigaciones desde hace décadas.

Aun siendo conscientes de que la heterogeneidad europea, dada de las peculiaridades propias de cada país, hace que al mismo tiempo que se busca una homogeneización, las diferencias también se antojen necesarias. La clave radica, pues, en conservar aquellos elementos propios de la tradición del país que son efectivos, eficaces y eficientes, mientras que el resto, los que interfieren en dicha eficiencia, sean sustituidos por otros. Estas cuestiones, en consonancia con la existencia de modelos institucionales y académicos de prácticas epistemológicas tan heterogéneas en Europa, requiere también al mismo tiempo la coexistencia de los modos 1 y 2 de producción de conocimiento, más que el paulatino tránsito del Modo 1 hacia el Modo 2, prevaleciendo este último (García Ruíz, 2012b).

4.2.4. Institucionalización de la Pedagogía

Resulta vital para la presente contribución analizar, desde una perspectiva comparada, el proceso por el cual la Pedagogía llega a las aulas universitarias como una disciplina propia, tal y cómo se conoce hoy en día. Este fenómeno se denomina institucionalización de la Pedagogía. Este apartado se antoja, efectivamente, imprescindible como un elemento clave para alcanzar la comprensión acerca del actual estado de la cuestión con respecto a los estudios de Pedagogía en las universidades de los países europeos.

**Tabla 9. Yuxtaposición de la institucionalización de la Pedagogía en los países
objeto de estudio**

	Surgimiento	Consolidación	Estancamiento	Expansión
Alemania	Final I GM Investigación educativa, reproduciendo patrones de otras disciplinas.	~1920 Disciplina autónoma, desvinculada de la formación del profesorado.	1933-1945 Periodo nazismo.	1970-1980 Integración en universidades y departamentos
Francia	1880 Conforma <i>Science de l'Éducation.</i>	1883 Alcanza estatuto universitario, ligada a otras disciplinas.	Hasta 1990 <i>Sciences de l'Éducation</i> en la universidad paralela a la formación del profesorado en <i>Écoles normales.</i>	1967 <i>Sciences de l'Éducation</i> en universidades como disciplina autónoma.
Inglaterra	1963 Creación <i>Colleges of Education.</i>	1969 <i>Bachelor of Education.</i>	1918-1939 Psicología dominante en educación.	Inicio S. XXI Pedagogía, como disciplina académica.
España	1899 Demanda estudios de Pedagogía en universidades.	1904 Cátedra de Pedagogía Superior en la U. Madrid.	1936-1939 Guerra Civil, recaída para la Pedagogía universitaria.	1979 L. Ciencias de la Educación 1983 y 1992 Estudios en Pedagogía.

Fuente: Elaboración propia

No pasa desapercibido el que sea Francia el primer país en el que ya desde finales del siglo XIX se empieza a hablar de una ciencia de la Educación, *Science de l'Éducation*, casi 3 décadas antes que en Alemania. A finales de la I Guerra Mundial la investigación educativa comienza a abrirse camino en las universidades alemanas, aunque los

investigadores pecan de reproducir en sus investigaciones patrones propios de otras disciplinas. En España es a finales del siglo XIX cuando, lejos de conformarse una Pedagogía similar a sus países modelo (Francia y Alemania), se demanda la inclusión de estudios en Pedagogía en las universidades. Inglaterra, caracterizada por su dominante tendencia pedagógica hacia la formación del profesorado de forma casi exclusiva, es en 1963 cuando sustituye los hasta entonces existentes *Training Colleges* de formación de profesorado por *Colleges of Education*.

Como en todo proceso de desarrollo, existen momentos de auge y momentos de declive. En los casos de Alemania y España son muy claros pues, tanto en el primer caso con el nacionalsocialismo y, en el segundo, con la Guerra Civil se hallan periodos de decadencia y estancamiento en el desarrollo de la Pedagogía universitaria. En el caso de Francia, aunque no es posible aludir directamente a un periodo o momento en el que el desarrollo de la disciplina se haya visto especialmente afectado, sí es oportuno atender a que el hecho de que las *Sciences de l'Éducation* en la universidad se hayan ido desarrollando de forma paralela a la formación del profesorado en las *Écoles normales* hasta 1990, ha supuesto una barrera en el desarrollo de los estudios de Pedagogía. En el caso de Inglaterra, a pesar de que tampoco puede hablarse de un periodo de declive en el desarrollo de una disciplina que allí hasta tiempos recientes no ha existido, sí puede justificarse esta ausencia con que durante el periodo de entreguerras (1918-1939), coincidente con el auge de la Pedagogía en otros países, la psicología era la disciplina dominante en cuestiones de índole educativa.

Asimismo, el periodo de mayor auge y verdadera expansión de la Pedagogía como disciplina autónoma en Alemania tiene lugar durante las décadas de los setenta y los ochenta, momento en el que se integra en multiplicidad de instituciones universitarias y en sus departamentos. Por ende, la expresión que empleaba Schriewer (2017) para referirse a la Pedagogía en Alemania “un largo pasado a la vez que una corta historia” haría alusión a esta misma cuestión, a la rica y centenaria tradición alemana sobre la Pedagogía y el pensamiento educativo desde hace siglos (largo pasado) aunque no es hasta hace apenas tres o cuatro décadas cuando realmente se alcanza su integración en los departamentos de las universidades alemanas (corta historia). En Francia esta expansión se percibe cuando en 1967 deja de hablarse de *Science de l'Éducation* para referirse a *Sciences de l'Éducation*, en plural, trasladándose además a las universidades como

disciplina autónoma. En España es a finales de la década de los setenta cuando tiene lugar la creación de la Licenciatura de Ciencias de la Educación y posteriormente, como consecuencia de reformas y nuevas legislaciones en 1983 y 1992, resurgen los estudios universitarios de Pedagogía. En Inglaterra ha sido a inicios del siglo XXI cuando la expansión de la Pedagogía ha sido tal que, probablemente como fruto de la influencia de otros países europeos, ha empezado a ser considerada como disciplina académica.

Una vez analizada la trayectoria académica de la disciplina de la Pedagogía en los países objeto de estudio cabe concluir que Alemania parece ser el país más influyente en el desarrollo de la Pedagogía como disciplina académica pues, a diferencia de Francia, desde prácticamente su surgimiento se vislumbró la necesidad de dividir la Pedagogía de la formación del profesorado. Sin embargo, en Francia, aunque fueran independientes, al mismo tiempo también seguían muy ligadas a las *Sciences de l'Éducation* y la formación del profesorado. Esta cuestión, unida al modelo universitario pre-humboldtiano tradicional en Francia, conforman factores que han probablemente coadyuvado a que coexistieran durante mucho tiempo predominando, como detallaremos posteriormente, la presencia de titulaciones de formación del profesorado sobre las de *Sciences de l'Éducation*. Resulta vital para la investigación atender a la ausencia de disciplina pedagógica en Inglaterra, pues refleja la tendencia educativa de sus universidades durante siglos. Al mismo tiempo, actúa como justificación de la juventud de la disciplina de la Pedagogía o *Education* en las mismas. En España las influencias francesa y alemana son claramente perceptibles desde los primeros reclamos para incluir la Pedagogía en las universidades hasta la reformulación de las titulaciones de Ciencias de la Educación y Pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y su mantenimiento en la actualidad.

4.2.5. Titulaciones pedagógicas en el Espacio Europeo de Educación Superior

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha generado una ola de reformas en el ámbito universitario que, indudablemente, ha traído consigo cambios muy notables que se han percibido más en unos países que en otros. En la presente investigación interesa, especialmente, la proyección de estos cambios en las titulaciones universitarias de Pedagogía en los tres ciclos del EEES. Debido a la dificultad de establecer los límites de la investigación si se contaran con todas las titulaciones de Pedagogía de todas las universidades de Alemania, Francia, Inglaterra y España, se ha procedido a tomar como elementos a comparar las titulaciones de dos universidades

emblemáticas de cada país. Se ha decidido que de las dos instituciones estudiadas una sea presencial y la otra a distancia, con la finalidad de constatar si, debido a la naturaleza de éstas últimas y al creciente empleo de las TIC en la Educación Superior, el cambio de paradigma también metodológico¹⁵³ presente la institución universitaria desde la implantación del EEES se ha asumido con menor dificultad que en las universidades tradicionales presenciales.

Titulaciones pedagógicas de Primer Ciclo (EEES)

Con anterioridad a entrar en los detalles acerca de las diferencias y similitudes halladas en las titulaciones afines a la Pedagogía como disciplina en las universidades objeto de estudio, es menester hacer alusión a que todas ellas (a excepción de la *Sorbonne Université*) se oferta una titulación de primer ciclo de esta índole. En el estudio descriptivo se exponía además que en Inglaterra la carga lectiva de las titulaciones no se corresponde con el modelo europeo de ECTS, sino CATS. Siguiendo este sistema de créditos, cada uno equivale a 10 horas de trabajo del alumnado, frente a las 25-30 horas de los ECTS. Por consiguiente, con la finalidad de homogeneizar la información hallada con respecto a la duración y a la carga lectiva total de las titulaciones y, de esta manera, hacer posible su comparación, se presenta esta información en el número de cursos académicos requeridos, así como en la cuantía o el rango de horas de trabajo necesarias.

Se observa que la titulación más corta es la *Licence en Sciences de l'Éducation*, sin embargo, esto es así debido a que únicamente abarca el tercer y último año de *Licence* francesa, manteniendo así la estructura previa al proceso de Bolonia (DEUG + *Sciences de l'Éducation*), cambiando únicamente la denominación de DEUG, ya obsoleta, por L1 y L2. En cuanto al resto de países (Alemania e Inglaterra) existe homogeneidad en la duración de sus titulaciones de primer ciclo, tres cursos si se realiza a tiempo completo y seis si la dedicación es a tiempo parcial, pero no en la carga lectiva de las mismas. En este sentido, se observa que las titulaciones reguladas con créditos ECTS requieren más del doble de tiempo de dedicación por parte del alumnado. Finalmente, en España las titulaciones serían más duraderas que en el resto de los países estudiados, pues la duración de las titulaciones de grado asciende a cuatro cursos académicos en lugar de tres.

¹⁵³ Especialmente focalizado en la gestión y la carga lectiva atribuida a las prácticas de las titulaciones.

Se percibe la importancia del análisis del desarrollo de la Pedagogía en los diferentes países objeto de estudio simplemente prestando atención a las denominaciones de sus titulaciones. Así pues, en las alemanas constatamos nuevamente su diversidad pedagógica, pues una de ellas está claramente vinculada al concepto de *Bildung*, eje central del capítulo I, mientras que la otra apuesta por el empleo de *Erziehung*. La única titulación francesa hace alusión a la especialización en *Sciences de l'Éducation*, denominación que, recordamos, en este país se emplea para aludir a lo que en la presente contribución y en las titulaciones españolas se concibe como Pedagogía. En Inglaterra, sin embargo, sigue empleándose el término genérico de *Education*, puesto que todavía el concepto y las implicaciones de la Pedagogía o *pedagogy* no se ha arraigado a la cultura anglosajona.

Ya en el capítulo II se presentaban las diferencias entre la duración de las titulaciones de primer ciclo según se establecía en los diferentes países. Por lo tanto, esta es una cuestión que ya queda aclarada y sobre la que no se estima necesario volver a incidir. No obstante, otra de las cuestiones que llama poderosamente la atención es que en Francia la única titulación hallada vinculada con la temática objeto de estudio es la *Licence Sciences de l'Éducation* del CNED. Esta titulación destaca al ser concebida únicamente como una especialización, es decir, que el alumnado que haya realizado los dos primeros cursos académicos de primer ciclo en otra disciplina puede realizar el tercero (L3) en esta modalidad para especializarse en Educación. Esta cuestión conlleva a que no sea posible afirmar que en Francia existe una titulación de primer ciclo en la Educación Superior dedicada exclusivamente a la Pedagogía, sino que sigue vinculándose a otras titulaciones. Algo similar sucedería en los *Kombibachelor* de la HU Berlin en Alemania que seleccionaran la rama educativa como *Zweifach* pues, si el estudiante selecciona como primera disciplina o *Kernfach* otra diferente a *Erziehungswissenschaften* y escoge ésta como *Zweifach*, sus conocimientos y formación pedagógica serían más equivalentes a una especialización que a su titulación principal. Sin embargo, el alumnado que cursara el *Bachelor Erziehungswissenschaften* como *Kernfach*, sí sería un estudiante formado en Pedagogía de forma más integral. Al mismo tiempo, con este tipo de titulaciones lo que se obtiene es un perfil de profesionales pedagógicos heterogéneo y rico en diversidad.

Tabla 10. Yuxtaposición de las titulaciones pedagógicas de primer ciclo en las universidades de los países objeto de estudio

	Institución	Titulación	Cursos	Horas	Prácticas ^(h)
Alemania	FU Hagen	<i>Bachelor Bildungswissenschaften</i>	3-6	4.500- 5.400	375-450
	HU Berlin	<i>Bachelor Erziehungswissenschaften</i>	3	4.500- 5.400	250-300
Francia	CNED	<i>Licence en Sciences de l'Éducation (L3)</i>	1	1.500- 2.100	
	SU				
Inglaterra	OU	<i>Bachelor of Arts (Honours) in Education studies - Primary</i>	3-6	3.600	
	CU	<i>Undergraduate Advanced Diploma Education, policy and international development</i>	3	1.200	
España	UNED	Grado en Pedagogía	4	6.000- 7.200	750-900
	UCM	Grado en Pedagogía	4	6.000- 7.200	600-720

Fuente: Elaboración propia

En el resto de las titulaciones estudiadas (*Bachelor Bildungswissenschaften*, *Education studies – Primary*; *Education, policy and international development* y Grado en Pedagogía) comprobamos que la flexibilidad con respecto al contenido es menor que en las titulaciones mencionadas anteriormente. Esto es así puesto que, aunque exista la posibilidad de elegir cursar materias optativas, al mismo tiempo estas asignaturas de carácter optativo son las mismas para todos y están todas directamente vinculadas con aspectos educativos y pedagógicos. De esta manera se suprime la posibilidad de que

ofrece el *Bachelor Erziehungswissenschaften* de obtener una especialización en otra disciplina que no tenga por qué ser afín a la Pedagogía, como filosofía, matemáticas, inglés o física.

Otra de las cuestiones que resulta preciso destacar es la, a priori, sorprendente ausencia de contenidos de índole práctica en las titulaciones de Inglaterra, teniendo en cuenta la tendencia en el país anglosajón de tradicionalmente vincular y enfocar su Pedagogía hacia aspectos de naturaleza predominantemente práctica. Sin embargo, es menester tener presente que tal práctica educativa se hallaba ligada a la formación del profesorado y a cuestiones de índole escolar y curricular más que pedagógicas en toda su amplitud. Asimismo, en relación con la adaptación metodológica al EEES de las universidades a distancia, se aprecia tanto en Alemania (*FU Hagen*) como en España (UNED) que las titulaciones de las universidades a distancia albergan una mayor carga lectiva en sus contenidos prácticos que en las universidades presenciales. Es posible observar también en las titulaciones de las universidades españolas que el número de horas destinado a la realización de prácticas es muy superior al de Alemania. En este sentido, conviene reiterar que las titulaciones en España tienen un curso académico más de duración que en el resto de los países objeto de estudio, lo cual les otorga a los egresados españoles, a priori, una mayor experiencia a nivel práctico y profesional que a los de otros países europeos.

Titulaciones pedagógicas de Segundo Ciclo (EEES)

Es posible constatar que existe una amplia heterogeneidad con respecto a los estudios universitarios de Pedagogía enmarcados en el segundo ciclo del EEES. No obstante, se distinguen principalmente dos tendencias de especialización formativa: una de ellas enfocada a la práctica educativa y la otra hacia la investigación. No obstante, estas especializaciones no tienen por qué ser excluyentes, es decir que la mayoría de las titulaciones de máster estudiadas, además de dotar al alumnado de una especialización profesional, también les permiten el acceso a estudios de tercer ciclo.

En este sentido, las titulaciones cuya tendencia se inclina en mayor medida hacia el enriquecimiento de la práctica educativa serían el *Master Bildung und Medien:e-Education* en Alemania, el *Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)* en Francia y el *Master of Arts Online and DistanceEeducation* en Inglaterra

Capítulo IV. Formulación de las hipótesis comparativas, análisis comparado y yuxtaposición de las titulaciones universitarias de Pedagogía en los países estudiados

Junto a estas titulaciones, en España está el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas que se imparte en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y en la Universidad Complutense de Madrid. La naturaleza de esta última titulación es exclusivamente profesional hallándose carente, por ende, de formación investigadora especializada. Sin embargo, en la tabla 10 es posible observar que únicamente en las titulaciones de España mencionadas y en el MEEF de Francia se contempla la realización de prácticas externas profesionales.

En el resto de estudios (*Master Erziehungswissenschaften*; *Master Sciences Humaines et Sociales - Mention Sciences de l'Éducation* (M1); *Master International Francophone en Éducation et Formation* (MIFEF); *Master of Arts Online and Distance Education*; *Master degree in Education*; *Master Education, Globalisation and International Development*; *Master of Education (Educational research)*; Máster Innovación e Investigación en Educación; Máster Investigación en Educación) se ha comprobado que prevalece la formación investigadora sobre la práctica. Destacan especialmente las titulaciones de *Master of Philosophy* (MPhil) impartido en la *Open University* y la *University of Cambridge*, pues su naturaleza es exclusivamente investigadora, sirviendo como precedente, en la mayoría de los casos, a los estudios de tercer ciclo.

En relación con las titulaciones estudiadas, además de las diferencias de sistema de créditos entre los CATS de Inglaterra y los ECTS del modelo europeo a las que anteriormente se ha hecho alusión, se halla que en las titulaciones de *master* de la *University of Cambridge* no se rigen por sistema alguno de créditos. Por consiguiente, con la finalidad de posibilitar la homogeneización de la información recabada con respecto a la duración y la carga lectiva total a la que ascienden las titulaciones objeto de estudio y, de esta forma, permitir su comparación, se presenta esta información no sólo en el número de horas necesarias para completar la titulación, sino también el número de cursos académicos de cada una. En este sentido, se observa que las titulaciones de segundo ciclo más cortas y con menor carga lectiva son las ofertadas en España, seguidas de las inglesas ofertadas por la *University of Cambridge*. En el resto de los países (Alemania, Francia e Inglaterra en la *Open University*) la duración de los postgrados es de dos años, a excepción del *Master degree in Education* que abarca tres cursos a tiempo

completo y seis a tiempo parcial. En el caso del *Master Sciences Humaines et Sociales – Mention Sciences de l'Éducation*, su duración es exclusivamente de un año, no porque sea más corto que en el resto, sino porque comprende únicamente el primer curso de los dos que conforman los estudios de segundo ciclo en Francia.

Es posible constatar que, efectivamente, en las titulaciones pedagógicas de segundo ciclo en Francia y en España está claramente diferenciada su finalidad investigadora y/o profesional, respectivamente. Son los únicos países que cuentan con titulaciones de máster en las que se incluyen periodos de prácticas externas profesionales. Seguidamente, Alemania juega con la ambigüedad de posibilitar conocimientos sobre especialización profesional a la vez que académica en las titulaciones que ofertan sus universidades objeto de estudio. En el caso de Inglaterra, se aprecia una clara inclinación hacia la teoría educativa. En un principio esto puede resultar incongruente, pues Inglaterra conforma un país muy caracterizado por sus aportaciones relacionadas con la práctica educativa. Sin embargo, es importante recordar que esta práctica se hallaba extremadamente vinculada con la formación del profesorado y no con la Pedagogía. Dicho en otras palabras, debido a la tardía institucionalización de la disciplina de la Pedagogía es posible asegurar que aún no existe en Inglaterra un perfil profesional específico de pedagogo o pedagoga como el que sí existe en Alemania, en España e incluso en Francia. Por consiguiente, no tiene únicamente que seguir desarrollándose en el ámbito académico y universitario, sino también en el profesional hasta conseguir desligarse por completo de la formación del profesorado y dirigir su propio camino.

Tabla 11. Yuxtaposición de las titulaciones pedagógicas de segundo ciclo en las universidades de los países objeto de estudio

	Institución	Titulación	Cursos	Horas	Prácticas (h)
Alemania	FU Hagen	<i>Master Bildung und Medien:e-Education</i>	2-4	3.000-3.600	-
	HU Berlin	<i>Master Erziehungswissenschaften</i>	2	3.000-3.600	-
Francia	CNED	<i>Master Sciences Humaines et Sociales – Mention Sciences de l'Éducation</i>	1	1.500	-
		<i>Master International Francophone en Éducation et Formation (MIFEF)</i>	2	1.500	-
	SU	<i>Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)</i>	2	3.000-3.600	275-1.020 ¹⁵⁴
Inglaterra	OU	<i>Master of Arts Online and Distance Education</i>	2	1.800	-
		<i>Master degree in Education</i>	3-6	1.800	-
		<i>Master of Philosophy (MPhil)</i>	1,5-2		-
	UC	<i>Master Education, Globalisation and International Development</i>	1		-
		<i>Master of Education (Educational research)</i>	1-2		-
		<i>Master of Philosophy (MPhil)</i>	1		-
España	UNED	Máster Innovación e Investigación en Educación	1	1.500	-
		Máster Formación Profesorado ESO y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas.	1	1.500	250-300
	UCM	Máster Investigación en Educación	1	1.500	-
		Máster Formación Profesorado ESO y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas.	1	1.500	300-360

Fuente: Elaboración propia

¹⁵⁴ Los créditos atribuidos a las prácticas difieren considerablemente en función de la especialización.

Titulaciones pedagógicas de Tercer Ciclo (EEES)

Los programas de doctorado se caracterizan, principalmente, por ser titulaciones de naturaleza académicas del más alto nivel existente hasta nuestros días. En el presente epígrafe se presentan las titulaciones pedagógicas de doctorado, enmarcadas en el tercer ciclo del EEES, que se ofertan en las universidades estudiadas.

Es posible observar que Inglaterra alberga la particularidad de ser el único país objeto de estudio que presenta dos titulaciones o programas de doctorado en Educación, en ambas de sus universidades. Ello se debe, principalmente, a que uno de ellos (*Doctorate in Education*) se encuentra más vinculado al ámbito profesional de la Educación, mientras que el otro (*Doctorate of Philosophy*) es en su totalidad académico. En Alemania y en España, por su parte, existe cierta homogeneidad en las titulaciones de doctorado o tercer ciclo, pues son de naturaleza exclusivamente académica.

Tabla 12. Yuxtaposición de las titulaciones pedagógicas de tercer ciclo en las universidades de los países objeto de estudio

	Institución	Titulación	Cursos
Alemania	FU Hagen	<i>Promotion der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften</i>	
	HU Berlin	<i>Promotion der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät</i>	4-6
Francia	CNED		
	SU		
Inglaterra	OU	<i>Doctorate of Phylosophy (Ph.D.)</i>	4-6
		<i>Doctorate in Education (Ed.D.)</i>	3 ¹⁵⁵
	UC	<i>Doctorate of Phylosophy (Ph.D.)</i>	3-5
		<i>Doctorate in Education (Ed.D.)</i>	5 ¹⁵⁶
España	UNED	Doctorado en Educación	3-5
	UCM	Doctorado en Educación	3-5

Fuente: Elaboración propia

¹⁵⁵ Solo disponible a tiempo parcial.

¹⁵⁶ Solo disponible a tiempo parcial.

Asimismo, los programas de doctorado en Inglaterra, al igual que sucede en España, son específicos en función de la disciplina, en este caso la Educación. Sin embargo, en Alemania se rigen por facultades. Es decir, el programa de Doctorado se realiza para una facultad concreta y, dentro de la facultad en cuestión (la *Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften* en la *FernUniversität in Hagen* y la *Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät* en la *Humboldt-Universität zu Berlin*), ya es el propio alumnado el que selecciona o elige la disciplina de especialización que, en este caso sería *Erziehungswissenschaften*. En Francia, no existe ningún programa de Doctorado en Educación para ser incluido en el análisis comparativo. Esto es consecuencia de diversos motivos, por un lado, puesto que el CNED no conforma una universidad en sí misma y no posee la naturaleza investigadora que caracteriza a las instituciones universitarias, no oferta estudios de doctorado y, por otro lado, en la *Sorbonne Université* tampoco existe un programa de Doctorado en la rama educativa, por lo que el único organismo encargado de la investigación en Educación es el GIS *Réseau de Recherche en Éducation, Enseignement & Formation l'ESPE de l'Académie de Paris* (ver capítulo 3).

En relación con la duración de los programas de doctorado en las universidades de los diferentes países se percibe la posibilidad de elegir en casi todas ellas la posibilidad de realizarlo con dedicación completa y parcial, respectivamente. Únicamente en los *Doctorate in Education* en Inglaterra se contempla exclusivamente la opción de realizarlos a tiempo parcial. Además, su duración en la *Open University* es de tres años, frente a los cinco en la *University of Cambridge*. En los programas de Doctorado en Educación de las universidades españolas y en el *Doctorate of Philosophy* de la *University of Cambridge* la duración estipulada asciende a tres años si la dedicación es a tiempo completo y a cinco años si es a tiempo parcial. La duración asciende a cuatro años para los estudiantes matriculados a tiempo completo y a seis para los estudiantes a tiempo parcial en *Doctorate of Philosophy* de la *Open University* y en la *Promotion der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät* de la *Humboldt-Universität zu Berlin*. En el caso de la *Promotion der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften* en la *FernUniversität in Hagen*, la duración de los estudios no está fijado ni definido, sino que se adapta por completo a las necesidades y demandas de los doctorandos, dotándoles de absoluta flexibilidad.

Educación comparada en las titulaciones pedagógicas

Tomando en consideración que esta investigación se enmarca dentro de la disciplina de la Educación Comparada, el presente epígrafe bastará como muestra para ilustrar de una forma más clara la presencia o ausencia de esta disciplina en las titulaciones pedagógicas de los países objeto de estudio (ver tabla 13).

Tabla 13. Yuxtaposición de la Educación Comparada en las titulaciones pedagógicas en las universidades de los países objeto de estudio

	Institución	Titulación	Asignatura o módulo	Objetivo
Alemania	FU Hagen	<i>Bachelor Bildungswissenschaften</i>	X	
	HU Berlin	<i>Master Erziehungswissenschaften</i>	X	
Francia	CNED	<i>Licence en Sciences de l'Éducation (L3)</i>	X	
		<i>Master International Francophone en Éducation et Formation</i>	X	
Inglaterra	CU	<i>Undergraduate Advanced Diploma Education, policy and international development</i>	X	
		<i>Master of Education - Educational Research</i>		X
		<i>Master of Philosophy (MPhil)</i>		X
España	UNED	Grado en Pedagogía	X	
		M. Innovación e Investigación en Educación	X	
	UCM	Grado en Pedagogía	X	
		M. Investigación en Educación		X

Fuente: Elaboración propia

La importancia de enfatizar esta cuestión reside, principalmente, en cuestiones que ya fueron expuestas en el apartado metodológico, principalmente relacionadas con la heterogeneidad existente en cuanto a términos de objeto de estudio, enfoques teóricos y metodológicos de la disciplina de la Educación Comparada se refiere. En otras palabras, la pluralidad, heterogeneidad, teleología y diversidad de la que se impregna la disciplina de la Educación Comparada es considerada y defendida por multiplicidad de autores, llegando a considerarse uno de los atractivos de la disciplina (García Garrido y García Ruíz, 2012; Amaral, 2015).

Para simplificar la cuestión, se atenderá en un primer momento a las titulaciones que presentan asignaturas y/o módulos de contenido cuya denominación se halla directamente relacionada con la Educación Comparada e Internacional. Tomando esta cuestión como criterio principal, las únicas titulaciones en las que aparece esta disciplina sería en el *Master Erziehungswissenschaften* de la *Humboldt-Universität zu Berlin*, en los módulos *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft I und II*; en la titulación de *Licence (L3) Sciences de l'Éducation* del *Centre National d'Enseignement à Distance* con la asignatura de *Éducation comparée et interculturelle*, en el *Undergraduate Advanced Diploma in Education, policy and international development* de la *University of Cambridge* en la asignatura de *Social Anthropology: The comparative perspective* y en las titulaciones de Grado en Pedagogía de ambas universidades españolas con las asignaturas homónimas a la disciplina.

Seguidamente y, dado que la disciplina de la Educación Comparada posee su propia metodología de investigación dentro de las de naturaleza cualitativa, es preciso incluir también las titulaciones en cuyos planes de estudio existen asignaturas o módulos acerca de metodologías de investigación cualitativa. De esta manera, a este grupo pertenecería la titulación de *Bachelor Bildungswissenschaften* de la *FernUniversität in Hagen*, con las asignaturas de *Empirische Bildungsforschung – Qualitative Methoden* y *Qualitative Sozialforschung*; la *Licence (L3) Sciences de l'Éducation* del *Centre National d'Enseignement à Distance* con la asignatura de *Méthodologie qualitative*; el *Master International Francophone en Éducation et Formation (MIFEF)* del *Centre National d'Enseignement à Distance* con la asignatura *Méthodologie (qualitative, quantitative)*; las titulaciones de *Master of Education - Educational Research* de la *University of Cambridge* con el objetivo de “desarrollar seguridad en el uso tanto de aproximaciones

cuantitativas como cuantitativas a fin de recolectar, analizar e interpretar evidencias”; en el *Master of Philosophy (MPhil)*, tras el objetivo de “ser capaces de usar tanto enfoques cualitativos como cuantitativos para la recogida, el análisis y la interpretación de evidencias”; la titulación de Máster universitario en Innovación e Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en la asignatura Metodología de la investigación histórica y comparada; y en la titulación de Máster universitario en Investigación en Educación de la Universidad Complutense de Madrid a fin de dar respuesta a su objetivo “demostrar conocimiento suficiente acerca de los principios, las metodologías y las múltiples herramientas de investigación aplicadas al ámbito de la Educación (metodologías cuantitativas, cualitativas, hermenéutico-interpretativas, histórico-comparadas)”.

apítulo V

El quinto y último capítulo conforma el colofón de esta investigación. En este apartado se hace una breve síntesis acerca de los principales resultados y conclusiones comparativas derivadas de la misma, así como las limitaciones principales halladas durante su transcurso. Adicionalmente, se proyecta una visión sobre cómo podrían ser los futuros escenarios en el campo de la Educación y la Pedagogía en un contexto europeo y, finalmente, se plantean posibles líneas de investigación futuras relacionadas con la temática objeto de estudio.

The fifth and last chapter is the culmination of this research. In this section we synthesise the main results obtained and come to comparative conclusions. We identify the main limitations found while conducting the research. In addition, we articulate our point of view with regard to the future of the educational and pedagogical field in the European context, and we conclude by contemplating possible future lines of research related to the topic studied.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES FINALES

Contribuir a la mejora de la Educación Superior y la formación universitaria se ha convertido desde hace varias décadas en una de las principales metas de la investigación educativa, no únicamente en España, sino en toda la Unión Europea. Por consiguiente, el interés común por temáticas como la concerniente en la presente investigación se antoja, prácticamente, incuestionable.

Esta cuestión precisa continuidad en cuanto a la recopilación de nuevos datos, cualitativos y cuantitativos, la comparación de los resultados hallados y la identificación de aquellas metodologías más adecuadas para su estudio. Ello facilitaría el conocimiento de los espacios educativos y, por consiguiente, contribuiría a la mejora del Espacio Europeo de Educación Superior. Procede pues, ligar este apartado final con el objetivo general de la presente Tesis Doctoral, el cual consiste en contribuir a la mejora de los estudios universitarios de Pedagogía en el Espacio Europeo de Educación Superior, analizando la idoneidad del actual modelo pedagógico vigente en el continente europeo, atendiendo a su origen etimológico. En este sentido, el análisis de los diferentes contextos que lo conforman, así como la filosofía y la teleología sobre la que se sustentan su cultura y valores educativos proporcionará un análisis comparado más rico, realista y más adecuado si lo que se busca es mejorar la Educación Superior en Europa y la proyección de la disciplina de la Pedagogía en este preciso contexto.

5.1. Impacto del proceso de Bolonia en general y en las titulaciones de Pedagogía

Desde el momento en el que las primeras promociones de estudiantes egresados de las titulaciones creadas a partir del EEES fueron ingresando en el mundo laboral, no han hecho más que surgir nuevos análisis e informes comparativos acerca de las diferentes formas de implementación del Proceso de Bolonia en todos los países participantes. Junto a ello también se ponía en tela de juicio el impacto del mismo a diferentes niveles. Sin embargo, muchas de estas publicaciones, aunque útiles, pecan de ceñirse simplemente a aspectos estructurales, sin ahondar ni profundizar en las posibles razones culturales, filosóficas, sociales o históricas que pueden coadyuvar a que sean así, tal y como se conocen en la actualidad, y no de otra forma.

Así pues, aunque mediante el Proceso de Bolonia se pretendía homogeneizar cada vez más los planes de estudios universitarios en la Unión Europea, y a pesar de las medidas propuestas en los últimos años, terminamos por coincidir con Valle López (2010) al constatar que los resultados están aún lejanos de acercarse al ideal que inicialmente se perseguía a nivel europeo pues, todavía persisten diferencias considerables en aspectos de relevancia tales como la duración y la carga lectiva de las titulaciones.

Con la presente investigación se aporta una visión comparada acerca del estado de la cuestión actual de los estudios universitarios en Pedagogía en tres de los considerados “países laboratorio” de la Unión Europea, junto a la visión comparada de España. Así pues, aunque ya haya habido autores que hayan puesto de manifiesto que en un futuro es muy probable que los países laboratorio en Europa sean otros diferentes, el presente estudio contribuye, de manera muy positiva, aportando un barrido histórico y comparativo acerca de la Pedagogía como disciplina universitaria y su proyección en las titulaciones universitarias, profundizándose también en los factores cualitativos de influencia.

En este epígrafe y los subepígrafes que le siguen se pretende dar respuesta al segundo, al tercer y al sexto objetivos específicos que se plantearon al inicio de la investigación, consistentes en, por un lado, comprender e identificar el paradigma pedagógico y de formación universitario actualmente vigente en el continente europeo tras la sanción del Proceso de Bolonia en el año 1999; por otro lado, elaborar e interpretar la situación previa al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de los planes de estudio de grado y postgrado en los países objeto de investigación (Alemania, Francia, Inglaterra y España) a modo de tener una perspectiva histórica para lograr una mejor comprensión de los cambios que han supuesto estas adaptaciones a sus sistemas educativos y, finalmente, elaborar y emitir recomendaciones acerca de la bondad del nuevo modelo pedagógico y de formación europeo en el actual marco internacional presidido por los fenómenos de la globalización y el postmodernismo.

5.1.1. Impacto del proceso de Bolonia y en las titulaciones de Pedagogía en Alemania

En Alemania cada vez hay más artículos de opinión en revistas e incluso publicaciones en libros que califican este fenómeno como la muerte de la universidad

(Winter, 2009), debido a la ruptura radical para con el modelo universitario humboldtiano tan arraigado a la cultura de la Educación Superior del país. Asimismo, en el Proceso de Bolonia se pusieron muchas expectativas enfocadas a la solución de muchos de los problemas que se planteaban con los planes de estudios anteriormente vigentes (Banscherus, Gulbins, Himpele, Staack, 2009) puesto que, además, uno de los objetivos de Bolonia residía en la mejora de la competitividad internacional de los sistemas educativos europeos (Europäische BildungsministerInnen, 1999), el cual en Alemania se tradujo como una reducción en la duración de los estudios y el fomento de la empleabilidad. La implantación del proceso de Bolonia ofrece multiplicidad de oportunidades enfocada a la mejora de la situación social de los estudiantes, además surge una demanda muy fuerte en pro de que desde las propias instituciones de Educación Superior se oriente al alumnado en una mayor medida a la fase práctica del aprendizaje (Banscherus, Gulbins, Himpele, Staack, 2009).

En relación con las titulaciones de Pedagogía alemanas es posible constatar que el influjo del término *Bildung* no solamente actuó sobre las corrientes educativas y pedagógicas en Alemania durante los siglos XVIII y XIX, sino que ha ido adaptándose a lo largo del tiempo a las nuevas demandas y requerimientos de la sociedad del momento. Ello hace que, en la sociedad actual que se encuentra en constante devenir y en la que el fenómeno de la globalización resulta prácticamente incuestionable, *Bildung* no solo haya ejercido influencia en la pedagogía de Europa occidental, sino que se haya extendido hasta llegar a ocupar un lugar incluso en las corrientes educativas angloamericanas de la actualidad. Por lo tanto, incluso con la adaptación de sus titulaciones universitarias pedagógicas al EEES, se corrobora que todavía sigue coronándose como un país de influencia incuestionable en el desarrollo de la Pedagogía en Europa.

5.1.2. Impacto del proceso de Bolonia y en las titulaciones de Pedagogía en Francia

Francia constituye el principal país objeto de estudio cuyas titulaciones universitarias, tras haber sido adaptadas a las nuevas estructuras y metodologías del EEES, han sufrido menores modificaciones. Es posible comprobar que las titulaciones de primer ciclo han permanecido con una duración ascendente a tres cursos académicos, añadiéndose únicamente un curso más a las titulaciones de segundo ciclo. En relación con las metodologías basadas en competencias, en el saber hacer, metodologías en las cuales se requiere que el trabajo sea cada vez más autónomo por parte del alumnado mientras

que el profesorado desempeña funciones de guía educativo. También es posible constatar que están muy ligadas a la tradición rousseauiana del paidocentrismo, encajando a la perfección con el modelo universitario francés pre-humboldtiano, en el que la práctica educativa se antepone a la teórica en multiplicidad de aspectos.

Esta es una cuestión que se proyecta de igual manera en las titulaciones pedagógicas de las titulaciones universitarias. Se traduce en una fuerte orientación hacia la práctica educativa y hacia profesiones donde la investigación educativa ocupa un plano claramente secundario. Asimismo, compete hacer mención de la sorprendente escasez en formación universitaria sobre Pedagogía en Francia, especialmente si se toma en consideración su privilegiada posición e influencia que ejerció en otros países como, por ejemplo, España desde el siglo XVIII. Coincidiendo con Senent Sánchez (2005), el tratamiento de los estudios pedagógicos en Francia dista de alcanzar un factor común y los planteamientos difieren en considerables aspectos. Ante tal situación, simplemente queda formular una cuestión: si la Educación y la Pedagogía tienen, como veremos posteriormente, una función claramente vinculada con el desarrollo de la sociedad, de la ciudadanía, etc. ¿de qué manera se pretenden afrontar los retos sociales, culturales y educativos inevitablemente emergentes en el siglo XXI con una representación tan vana de la Pedagogía en las instituciones universitarias de Francia?

5.1.3. Impacto del proceso de Bolonia y en las titulaciones de Pedagogía en Inglaterra

Inglaterra constituye otro de los países objeto de estudio en el que el impacto del proceso de Bolonia ha sido menor. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en Francia, esto no se debe exclusivamente a la similitud en aspectos estructurales y metodológicos de las titulaciones de Educación Superior previamente vigentes, sino más bien a otras cuestiones más vinculadas con la tradicional autonomía de las universidades inglesas. Esta cuestión supone un factor determinante en el leve impacto que el proceso de Bolonia ha ejercido en las titulaciones universitarias de Inglaterra. Si se toma, por ejemplo, el caso de la *University of Cambridge* hallaríamos una institución que alberga siglos de historia, autonomía y prestigio universitario que no se ve en absoluto en la necesidad de adaptarse a estas nuevas condiciones para perpetuar su funcionamiento, reconocimiento y afluencia de estudiantes. Además, esta adaptación supondría una ruptura casi en su totalidad con su pasado y con su tradición como institución universitaria. Así pues, como ella, habrá otras muchas universidades inglesas de prestigio que compartan una situación similar y a las

que no les compense, de momento, gestionar por completo esta adaptación al EEES de la misma forma que se ha hecho en otros países.

Sin embargo, sí se considera en la presente contribución que ha habido un influjo europeo en relación con la presencia de la Pedagogía en la institución universitaria en Inglaterra. La Pedagogía constituye una disciplina de relevancia en varios países europeos mientras que, en Inglaterra, hasta hace algunas décadas, ha permanecido prácticamente enterrada. Se estima que, a raíz de homogeneizar la Educación Superior mediante la creación del EEES, han ido surgiendo y perfilándose titulaciones universitarias y que, la Pedagogía ha sido una de ellas, llegando a concebirse como disciplina universitaria a inicios del siglo XXI. Asimismo, una de las principales fortalezas halladas en Inglaterra es el carácter profesionalizante, además de académico, de las titulaciones de doctorado. No obstante, debido a la todavía juventud por la que se caracteriza la disciplina de la Pedagogía en las universidades de este país, en la actualidad siguen surgiendo nuevas titulaciones universitarias pedagógicas. Por ejemplo, para el curso académico 2019/2020 desde la *Open University* se introduce una nueva titulación *Postgraduate Diploma in Professional Studies in Education*. Así pues, es menester seguir contribuyendo a su desarrollo académico y perpetuación a través de investigaciones y contribuciones científicas pedagógicas de calidad, entre otras medidas.

5.1.4. Impacto del proceso de Bolonia y en las titulaciones de Pedagogía en España

En el caso de España, el impacto del proceso de Bolonia ha sido mayor que Inglaterra y, a pesar de las fuertes críticas recibidas, han sido menores que a las que se ha hecho alusión en Alemania. Asimismo, mostrando acuerdo con Pereyra, Luzón Trujillo y Sevilla Merino (2006) quienes expusieron, hace ya casi una década, que una de las principales limitaciones del proceso de Bolonia residía en que las universidades españolas no hubieran aprehendido, de forma plena, la nueva configuración a la que se apela en las instituciones universitarias europeas, sino que hasta hace algunos años todavía se hallaba inmersa en un limbo ambiguo en el que perseveran rasgos previos en convivencia con otros nuevos (Valle López, 2010). En la actualidad, parece ser que las barreras están siendo cada vez menores, aunque sigue latente el debate acerca de la cuestión relativa a las estructuras de las titulaciones, abogándose por la inclusión del 3+2 frente al 4+1 hoy vigente.

En relación con la situación de las titulaciones universitarias de Pedagogía, es posible observar que España es uno de los países estudiados, junto con Alemania, donde la delimitación entre titulaciones pedagógicas y de formación del profesorado está más clarificada. Esta cuestión probablemente se deba a la influencia que ejerció la Pedagogía francesa durante su momento de auge en los siglos XVIII y XIX, y la alemana durante los siglos XIX, XX e incluso todavía en la actualidad. En España se hallan titulaciones pedagógicas en los tres ciclos del EEES en las que existe equilibrio, a diferencia de otros países como Francia e Inglaterra, entre contenidos teóricos y prácticos. Esta cuestión constituye una de sus principales fortalezas. Sin embargo, probablemente una de sus principales debilidades sea la escasa influencia internacional de las aportaciones pedagógicas en España, pues tradicionalmente se ha tendido más a poner la mirada en los ejemplos de fuera en lugar de tratar de poner empeño por convertirnos nosotros en el ejemplo y exportarlo. Tal vez en España no se haya destacado por crear novedosas corrientes educativas, sin embargo, los pedagogos españoles han estado tradicionalmente muy atentos a lo que sucedía alrededor. Por lo tanto, tal vez podríamos seguir desarrollándonos y creciendo como agentes investigadores de disciplinas tales como la Educación Comparada y, quién sabe si algún día, ejercer un considerable influjo sobre otros países.

5.2. Futuros escenarios en el campo de la Educación y la Pedagogía

En la presente investigación se constata cómo, al igual que ya diversos autores y académicos han puesto de manifiesto a lo largo del tiempo con sus trabajos y contribuciones, el ámbito global de la investigación educativa constituye una compleja mezcla de formas nacionales distintivas de conocimiento y lugares de producción de conocimiento. La investigación educativa posee un perfil interdisciplinar, cultivando además sus relaciones con otras disciplinas similares como la filosofía, la sociología la historia o la psicología (Furlong y Lawn, 2010), las cuales varían en función del espacio, el tiempo, la historia y la cultura (Knaupp, Schaufler, Hofbauer y Keiner, 2014). Es decir, cada país alberga características de conocimiento que son peculiares a su propio contexto como, por ejemplo, lo sería la tradición de *Bildung* en Alemania. Adicionalmente, esto no sucede únicamente en las cuestiones relativas al conocimiento, sino que también existe una amplísima heterogeneidad y diversidad de entornos donde se realiza investigación educativa, desde las instituciones francesas radicalmente especializadas, hacia otras más estandarizadas. Esta conforma una cuestión que no debe ser pasada por alto pues, la

investigación educativa también podría verse determinada en función de la naturaleza de la propia institución educativa en la que se realicen las investigaciones.

Así pues, cuando al inicio de la investigación se hacía alusión a la etimología del término Educación, se comprobaba que albergaba dos acepciones consideradas antónimas: *educare* y *exducere*. Siguiendo directrices similares, Labaree (2017) resume las tres tensiones comunes presentes en la mayoría de las tendencias educativas y añade una cuarta, poniendo así de manifiesto que estas tensiones conforman complejidades intrínsecas que enriquecen el ámbito de la Educación y lo dotan de mucha mayor vitalidad. La primera de ellas sería aquella inmersa entre lo normativo y lo objetivo pues, por un lado, la Educación constituye una empresa cargada de valor que se focaliza en la formación de los jóvenes, fusionándolos con las normas y valores que queremos que encarnen como seres adultos; por otro lado, la Educación es considerada la máquina que proporciona el conocimiento y las competencias que se precisan en la sociedad. Por consiguiente, es menester que la investigación educativa halle ese equilibrio entre elucidar las metas educativas e ingeniar una maquinaria eficiente para la formación en competencias. La segunda se posicionaría entre el conocimiento que está incrustado en el propio contexto de la práctica educativa y el conocimiento abstraído del mismo. En otras palabras, se alude a la necesidad de alcanzar el equilibrio entre los conocimientos de naturaleza práctica y teórica, respectivamente. La tercera estaría entre las dos diferentes formas de organizar el conocimiento educativo. Así pues, una aproximación contemplaría el campo de la Educación como multiplicidad de disciplinas de conocimiento individuales y universitarias, mientras que la otra consistiría en concebir el conocimiento educativo como una disciplina propia o como una esfera interdisciplinar a partir de la cual explorar los escenarios institucionales de la escuela.

Sin embargo, una de las mayores problemáticas a las que se está enfrentando actualmente la producción del conocimiento educativo reside en, nada menos que, la creciente presión existente a nivel global para diluir estas tensiones (Labaree, 2017). Así pues, el autor añade una cuarta tensión vinculada esta vez con el propósito de la Educación. Se considera que una parte clave de la complejidad, la contradicción y la aparente ineficiencia de la Educación es que aún no ha sido posible establecer un consenso en cuanto a los objetivos que se pretenden alcanzar, cuestión que estaría, además, muy ligada a la *Hipótesis comparativa 1 En la actualidad no se ha alcanzado*

aún una europeización en relación con la disciplina de la Pedagogía, sino que cada país sigue teniendo muy presente su propia tradición pedagógica y eso sigue palpándose en las titulaciones universitarias, sin alcanzarse aún un consenso a nivel europeo.

No obstante, Labaree (2017) establece, en concreto, tres objetivos comunes. El primero haría alusión a la construcción de la nación, es decir, a la formación de los ciudadanos en las competencias y los valores necesarios para la ciudadanía. El segundo objetivo estaría centrado en el desarrollo económico, puesto que mediante la Educación se pretende transmitir competencias de utilidad necesarias para el mercado laboral propio de una sociedad con una economía creciente. Finalmente, el tercer objetivo reside en el alcance de estatus, dicho de otra manera, se alude a la necesidad de ser educados y formados para conseguir cierta posición social: “si quieres conseguir un buen trabajo, consigue una buena educación”¹⁵⁷ (Labaree, 2017, p. 280). Considerando las tensiones que persisten en la interacción entre estos objetivos indudablemente competitivos, el primero estaría vinculado al contexto político, el segundo al económico y el tercero sería individual. De esta forma, en los dos primeros la Educación es contemplada como un bien público que beneficia a toda la sociedad y no únicamente al sujeto que recibe la formación, mientras que en el tercero la Educación se contempla como un bien exclusivamente privado (Labaree, 2017).

En el contexto europeo, desde la *League of European Research Universities* (LERU), tanto el profesorado como el alumnado están cada vez más acostumbrados a mantener un continuo estado de búsqueda activa de mejora, mostrándose dispuestos a probar e introducir métodos innovadores. La participación en la investigación se concibe como un beneficio para ambos pues, si se realiza de forma práctica, aplicada, con competitividades propias del mundo real, etc. se terminaría por desarrollar un amplísimo rango de competencias y atributos precisos tanto para el ámbito laboral como la vida cotidiana, marcando una diferencia no únicamente a nivel individual, sino también en la sociedad a largo plazo (LERU, 2017).

Junto a la complejidad de establecer un consenso en relación con los objetivos de la Educación, se halla también la dificultad arraigada a las definiciones de la Pedagogía

¹⁵⁷ En inglés: “if you want a good job, get a good education”.

internacional y el impacto de sus investigaciones. Esta cuestión suscita la todavía juventud de la disciplina en pleno siglo XXI estando carente de epistemología en muchos casos, es decir, que en esta rama no existe un consenso filosófico o práctico que pueda ligarse claramente a ella (Reid y Hellstén, 2008). Por consiguiente, un replanteamiento de la Pedagogía para el siglo XXI resulta tan crucial como la identificación de las nuevas competencias que el alumnado de hoy necesita adquirir y desarrollar (Scott, 2015).

En España uno de los más claros indicadores del atraso de la Pedagogía y del perfil de profesionales pedagógicos, a pesar de su actual expansión profesional (Romero y Castelló, 2016), radica en el bajo conocimiento y reconocimiento que estos tienen de la relevancia de la disciplina y del valor de sus contribuciones (De la Herrán, 2012). No obstante, coincidiendo con Sánchez Lissen y Martín Franco “el pedagogo es un profesional multifuncional y su formación en la universidad debe ser integral y cubrir todas esas perspectivas” (2017, p. 210). Por lo tanto, si se desea alcanzar la excelencia académica en la disciplina de la Pedagogía es preciso cultivar una mayor consideración por parte de los propios académicos y profesionales de la disciplina, además de propiciar mayores y mejores cotas de popularidad en la sociedad y, en ningún caso, debería desarrollarse alejada de su dimensión internacional y comparativa sobre temáticas asociadas a la Educación (Sánchez Lissén y Martín Franco, 2017).

Tras todo el entramado presentado y, teniendo en consideración que la Educación o *Science Education* lleva concibiéndose como un programa para apoyar la renovación del talento científico desde la década de los 40 del siglo pasado (Bush, 1945), sigue estimándose necesario hoy que los investigadores educativos mantengamos la misión de seguir abogando por la investigación educativa con la finalidad de dar respuesta a esta problemática pues “Desde esta perspectiva, la educación consiste enteramente en proporcionar acceso social y preservar la ventaja social”¹⁵⁸ (Labaree, 2017, p. 277).

5.3. Conclusiones finales

A modo de colofón, cabe hacer brevemente mención de las conclusiones principales que se han extraído a partir de la presente investigación ligándolas, a su vez,

¹⁵⁸ En inglés: “From this perspective, education is all about “providing social access and preserving social advantage”.

a los objetivos específicos que se establecieron al inicio del proceso para la elaboración de la misma:

- ♣ Los estudios universitarios de Pedagogía están presentes como titulación de primer ciclo en la totalidad de los países estudiados, aunque en Francia e Inglaterra también constituyen el camino hacia la formación del profesorado de enseñanza primaria o secundaria en las enseñanzas especializadas de segundo ciclo. En el resto, Alemania y España, independientemente de las titulaciones de Pedagogía, existen otras titulaciones, desvinculadas de las expresamente pedagógicas, que son específicamente conducentes a la formación del profesorado de primaria e infantil (*Lehramt* y magisterio). Esta primera conclusión se establece siendo conscientes de que, con ella, se daría respuesta a los objetivos específicos cuarto y quinto planteados al inicio de la investigación pues, con ellos, se pretendía comparar y diagnosticar las situaciones actuales en el EEES de los planes de estudio de grado y postgrado en Pedagogía los países objeto de estudio con la finalidad de constatar las convergencias y divergencias existentes en los mismos, además de comprobar si las titulaciones universitarias de Pedagogía en los países objeto de estudio se hallan ligadas o no a los estudios relativos a la formación del profesorado (infantil, primaria y secundaria).
- ♣ Existen principalmente dos tendencias en las titulaciones de Pedagogía de primer ciclo: una es la presente en aquellos países con pocos grados de carácter pedagógico y una centralización a nivel de la denominación de los mismos (España, Francia e Inglaterra) y otra tendencia, representada por Alemania con una variedad considerable de grados pedagógicos. La presente conclusión quedaría inevitablemente vinculada a la consecución del primero de los objetivos específicos de la investigación, consistente en abordar la influencia de los conceptos pedagógicos de “*Bildung*”, “Pedagogía” y “Ciencias de la Educación” en los paradigmas educativos actualmente vigentes en la Educación Superior universitaria.
- ♣ En relación con los contenidos de las titulaciones de Pedagogía de primer ciclo también se han hallado dos tendencias. Por un lado, aquellas con contenidos de corte más generalista y exclusivamente teóricos con escasa aplicación práctica a nivel pedagógico (Francia e Inglaterra) y, por otro lado, aquellas donde existe un

equilibrio entre los contenidos teóricos y los prácticos (Alemania y España). En el caso de Francia, en algunas titulaciones de segundo ciclo también se alcanza este balance entre teoría y práctica. Con esta afirmación se daría por alcanzada una parte del cuarto objetivo específico enunciado al inicio de la investigación, a saber: comparar y diagnosticar las situaciones actuales en el EEES de los planes de estudio de grado y postgrado en Pedagogía los países objeto de estudio con la finalidad de constatar las convergencias y divergencias existentes en los mismos.

- ♣ Con respecto a las titulaciones pedagógicas de segundo ciclo, se ha constatado que constituyen estudios de especialización. En algunos países (España y Francia) han diferenciado dos tipologías de máster; unos de naturaleza profesional y otros de naturaleza investigadora mediante los cuales se accedería a las titulaciones de tercer ciclo o doctorado. También con esta afirmación se contribuye a dar respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación, descrito en la conclusión anterior.

- ♣ En las titulaciones pedagógicas de tercer ciclo también se han distinguido estas mismas tendencias: una investigadora y otra profesionalizante. En todos los países objeto de estudio las titulaciones de doctorado son de naturaleza investigadora y en Inglaterra además se distingue una titulación de doctorado profesional. Con esta afirmación, junto a las dos anteriores se alcanzaría por completo el ya anteriormente descrito cuarto objetivo específico de la Tesis Doctoral.

5.4. Limitaciones de la investigación

Al igual que sucede en casi cualquier investigación, independientemente de su índole y/o metodología empleada, la presente aportación también contiene algunas limitaciones de las que se ha tomado conciencia y a las que conviene hacer alusión por dos razones principales. La primera razón residiría en mostrar transparencia, a fin de garantizar la bondad de la investigación, mientras que la segunda razón haría directamente alusión a la justificación por la cual, a pesar de la existencia de tales limitaciones en la investigación, se ha considerado adecuado proseguir con la misma. Así pues, las principales limitaciones o dificultades halladas a lo largo de investigación han sido las que se detallan a continuación.

En primer lugar, cabe hacer mención a que el *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED) no constituye una institución universitaria en sí misma, sino que oferta estudios de todos los niveles educativos, a diferencia del resto de instituciones analizadas. Esta cuestión podría acarrear dificultades metodológicas relacionadas con el *tertium comparationis*, sobre todo, con la existencia y el mantenimiento de la homogeneidad en los elementos o unidades de comparación. Sin embargo, se estimó necesario la inclusión de la presente institución educativa en el estudio comparado debido a que encarna el primer operador de aprendizaje a distancia y a lo largo de la vida en Europa y en el mundo francófono y, además, engloba en su oferta formativa titulaciones superiores de primer y segundo ciclo de la Educación Superior pertenecientes a multiplicidad de disciplinas y ramas de conocimiento. Se estima, por consiguiente, que las necesidades formativas que precisa el alumnado que recurre a Educación Superior en modalidad a distancia, estarían cubiertas con la oferta educativa del CNED, de tal forma que el gobierno francés probablemente no considere necesaria la creación de una institución universitaria específica que oferte estudios universitarios a distancia.

En segundo lugar, la inclusión en la investigación de un país como Inglaterra en el que hasta tiempos muy recientes la Pedagogía ha permanecido prácticamente a la sombra, podría antojarse como otra cuestión que trajera implícitas limitaciones para la investigación. Sin embargo, se consideró que precisamente por esta cuestión debía indudablemente formar parte del estudio, a fin de dotarlo de una mayor riqueza. De esta manera, las unidades de comparación no se ceñirían únicamente a países en los que desde el siglo XVIII o se cultivara un interés social y formativo por las cuestiones relativas a la Pedagogía, sino también otros en los que la presencia de esta disciplina ha sido tradicionalmente mínima o incluso inexistente, llegando a desarrollarse progresivamente en la actualidad y con perspectivas de futuro muy prometedoras.

5.5. Futuras líneas de investigación

En el primer capítulo se hacía brevemente alusión a la tendencia en países escandinavos (Dinamarca, Noruega y Suecia) hacia la renovación de la discusión sobre las implicaciones de *Bildung* en la Pedagogía (Sjöström, Frerichs, Zuin y Eilks, 2017), apelando a su compleja y polifacética historia cultural. Es menester recordar que, en ninguna de las lenguas oficiales de los países objeto de estudio, a excepción de Alemania, existe una traducción equivalente para *Bildung*. Sin embargo, esto no es así en los países

nórdicos, así pues, Liedman (1997) pone de manifiesto cuáles son los conceptos en los países nórdicos:

Con Herder el concepto de *Bildung* alcanzó popularidad especialmente en el área de la educación, primero en el círculo cultural de los países de habla alemana y poco después también en los escandinavos (en Suecia como '*bildning*'; en Dinamarca y Noruega como '*dannelse*') [...] (p. 230).

Esta cuestión suscita un especial interés por el desarrollo y transcurso no únicamente de los movimientos y cultura de índole pedagógica arraigadas a los términos de *bildning* y *dannelse* en los países escandinavos, sino también a cómo ha sido el desarrollo de la Pedagogía en el entorno universitario de los mismos. Asimismo, durante una estancia internacional en la *Syddansk Universitet* en la ciudad de Odense (Dinamarca), tuve la oportunidad de reunirme con académicas y tratar esta temática, no únicamente en conversaciones privadas, sino también en grupos de trabajo que tuvieron lugar durante el transcurso del *10th Nordic-Baltic seminar for educational developers*. Asimismo, en Dinamarca la figura de los profesionales en Pedagogía constituye una parte integral del sistema de estado de bienestar social democrático y del sistema de creencia cultural (Brogaard-Clausen y Ringsmose, 2016).

Al igual que en alemán existía la distinción entre los términos de *Bildung* y *Erziehung*, en los países escandinavos también se contemplan distinciones similares a las que es preciso atender. De esta manera, en Suecia se hace distinción entre los conceptos de *bildning* y *utbildning*, y en danés y en noruego entre *dannelse* y *utdannelse*. En los primeros de ellos (*Bildung*, *bildning* y *dannelse*) está implícito un proceso de Educación de la persona como ser humano, donde no existe un inicio ni un final establecido, ni dentro ni fuera del entorno escolar mientras que, en los segundos (*Erziehung*, *utbildning* y *utdannelse*) la Educación de la persona suele tener un claro inicio y un final, al igual que en la educación escolar, pues se pretende conducir a educar al individuo en un ámbito profesional concreto (Varkøy, 2010). Convendría, pues, profundizar en los matices de estas distinciones conceptuales, así como en sus implicaciones educativas y posible influjo en otros países europeos.


Además de estas cuestiones, como tradición única presente desde finales del siglo XIX se halla la, en inglés denominada, *The Scandinavian folk-Bildung tradition*¹⁵⁹ que puede ser traducida como “*Bildung* para todos”. Esta tradición alberga implicaciones menos orientadas hacia el ámbito académico que la *Bildung* alemana, estando más enfocada en la política, especialmente hacia el empoderamiento de los miembros de la clase trabajadora. Ellen Key enfatizaba la relevancia del concepto tanto a nivel individual como social, pues desde la infancia debía educarse al alumnado para convertirse en ciudadanos cívicos y responsables, libres, etc. (Burman, 2014).

El modelo educativo nórdico se ha considerado desde hace décadas como un ideal en los países occidentales (Telhaug, Mediås y Aasen, 2006). Así pues, si habiendo tomado como clave el término alemán *Bildung*, se ha podido ahondar en el influjo pedagógico que ha ejercido en diversos países europeos, interesaría estudiar e investigar en investigaciones futuras las connotaciones e implicaciones pedagógicas de los términos escandinavos mencionados, así como a las corrientes pedagógicas arraigadas a ellos y su repercusión en las titulaciones académicas actuales.

¹⁵⁹ En sueco *folkbildning* y en danés *folkeoplysning*.

Chapter VI

SYNTHESIS AND FINAL CONCLUSIONS

 ontributing to the improvement of Higher Education has been one of the main goals in educational research in the last decades, not only in Spain but also in the European Union as a whole. Therefore, it is without a doubt that there is a shared interest in topics such as the one concerning this research.

The topic of Pedagogical Degrees in European universities requires continuity when collecting new qualitative and quantitative data, comparing the obtained results and identifying suitable methodologies for their study. This facilitates knowledge with regard to education and, consequently, contributes to the improvement of the European Higher Education Area. This final section closely connects to the general objectives of this dissertation, which consist of contributing to the improvement of pedagogical university degrees in the European Higher Education Area and analysing the suitability of the current pedagogical model within the European continent, paying attention to its etymological origin. In this regard, the analysis of its different contexts, as well as the philosophy and teleology of its culture and educational values enrich the comparative analysis, making it more realistic and appropriate for improving higher education in Europe and the projection of the discipline of pedagogy in this precise context.

6.1 The General Impact of the Bologna Process and its Impact on Pedagogical Degrees

From the moment at which the first group of students to earn degrees created as a consequence of the EHEA graduated and entered the workforce, new analyses and comparative reports about the different forms of implementation of the Bologna Process

in all the participating countries have emerged. Along with this, its impact was also questioned on different levels. Nevertheless, many of these publications, though useful, were confined to simple structural aspects instead of deeply analysing the possible cultural, philosophical, social and historical reasons that could have contributed to why the Bologna Process is the way it is.

The purpose of the Bologna Process was to homogenise the curriculum of university degrees in the European Union, but in spite of all the measures proposed in the last years, we agree with Valle López's (2010) results showing that the process is still far from the ideal that was initially pursued at a European level. This is because of the persistence of some considerable differences amongst countries in aspects such as a degree's duration and its academic load.

This research provides a comparative view about the current state of university degrees in pedagogy in three "laboratory countries" of the European Union. The findings will then be compared with the academic situation in Spain with the Spanish comparative perspective. Even though there are some authors who have explained that the "laboratory countries" are likely to change in the future, this research makes a positive contribution to Educational Research by providing a historical and comparative synthesis about pedagogy as an academic discipline and its projection in higher education degrees, delving into qualitative factors as well.

In this section and in the following sub-sections, we intend to achieve the second, third and sixth specific objectives established at the beginning of the research. These consist of, first, understanding and identifying the current university pedagogical paradigm of the European continent after the promulgation of the Bologna Process in 1999. Second, we must elaborate on and interpret the situation before the creation of the European Higher Education Area (EHEA) with regard to the curriculum of undergraduate and graduate degrees in the countries focused on in this study (Germany, France, England and Spain) in order to obtain a historical perspective and improve understanding of the changes produced by these adaptations. Third, is to elaborate on and give recommendations with regard to how good the new pedagogical model is in the current international framework that is dominated by the phenomena of globalisation and postmodernism.

6.1.1 The Impact of the Bologna Process in Germany and on Pedagogical Degrees

In Germany, there are more and more opinion articles and even book publications that describe the Bologna Process as the death of university (Winter, 2009) due to the radical break with the Humboldtian university model, which was rooted in the German higher education culture. With the Bologna Process emerged an array expectation focused on solving many of the problems related to the previous degree curriculum (Banscherus, Gulbins, Himpele, Staack, 2009) partly because one of the main goals of this process was to improve the international competitiveness of the European education system (Europäische BildungsministerInnen, 1999). In Germany, this goal meant reducing the length of the degree and fomenting employability. The implementation of the Bologna Process offers multiple opportunities for improving the social situation of the students. In addition, there is great demand for institutions of higher education to place increased emphasis on the practical side of learning (Banscherus, Gulbins, Himpele, Staack, 2009).

In relation to German pedagogical degrees, it becomes clear that the influence of *Bildung* was not only limited to the German educational and pedagogical trends during the eighteenth and nineteenth centuries as it has been adapted over time to the new demands and requirements of today's society. This fact, in our current, constantly changing society where the phenomenon of globalisation is practically unquestionable, means that *Bildung* has not only become influential in western European pedagogy, but also in current Anglo-American educational trends. For this reason, even after EHEA adapted pedagogical university degree programmes, it can be corroborated that Germany remains a country of unquestionable influence when it comes to the development of pedagogy in Europe.

6.1.2 The Impact of the Bologna Process in France and on Pedagogical Degrees

Of the countries examined in the study, France's university degrees suffered fewest modifications, even after adapting to the new structures and methodologies of the EHEA. The first cycle degrees have preserved their duration of three academic years and an extra year has been added to second cycle degrees. In relation to the competency-based and know-how methodologies, students are required to have more autonomy in their learning processes while teachers act as educational guides. This format is closely linked to Rousseauian child-centred learning and fits perfectly with the French Pre-Humboldtian university model, in which educational praxis precedes the theory in multiple aspects.

This issue is projected on the pedagogical university degrees in the same way in that there is a strong orientation toward practical education and professions in which educational research takes on a secondary role. In addition, it is important to mention the surprising lack of degrees in the field of pedagogy in France, especially when we consider the status and influence pedagogy has had in other countries, such as Spain ever since the eighteenth century. Agreeing with Senent Sánchez (2005), the way in which pedagogical degrees are treated in France lacks common ground and approaches also differ in many aspects. With this in mind, it is necessary to examine the following issue: if education and pedagogy play a role that is clearly linked to the development of society, citizenship, etc., how is the country going to face the social, cultural and educational challenges that naturally emerge in the twenty-first century with such a moderate representation of pedagogy in French universities?

6.1.3 The Impact of the Bologna Process in England and on Pedagogical Degrees

England is another country focused on in this study in which the impact of the Bologna Process has been minor. Nevertheless, contrary to what happened in France, this minor impact is not only due to the existing similarities in structural and methodological aspects between the previous higher education degrees and EHEA, but also with regard to other issues related to the autonomy that English universities traditionally enjoy. This supposes a determining factor in terms of the mild impact the Bologna Process has had on university degrees in England. For example, the University of Cambridge is an institution with centuries of history, autonomy and prestige unaffected by the need to adapt to these new conditions in order to perpetuate its functioning, recognition and flow of students who attend. This adaptation would bring an almost complete rupture from its past and tradition as an institution of higher education. There are many other prestigious English universities in similar situations. For such universities, it would not be beneficial to completely adapt EHEA at this point in time in the same way that it has been adapted in other countries.

However, it is considered that the presence of pedagogy in English universities has to do with European influence. Pedagogy constitutes a relevant discipline in many European countries while, in England, it remained in the shadows until a few decades ago. It is thought that due to the homogenisation of higher education with the creation of the EHEA, many university degrees have emerged, and others been perfected, amongst

them are pedagogical degrees. In this sense, pedagogy finally began to be considered an academic discipline at the beginning of the twenty-first century. One of the main strengths found in England is the professional character of the doctorate degrees as well as their academic calibre. Nevertheless, since the discipline of pedagogy is still relatively new in English universities, new types of pedagogical degrees are still arising. For example, for the 2019/2020 academic year, Open University will be introducing a new degree titled *Postgraduate Diploma in Professional Studies in Education*. For these reasons, it is necessary to keep contributing to the academic development of pedagogy and to perpetuate its study through research and high-quality pedagogical scientific contributions, among other measures.

6.1.4 The Impact of the Bologna Process in Spain and on Pedagogical Degrees

The impact of the Bologna Process in Spain has been greater than in England; despite criticism, the impact has been much milder than it was in Germany. In agreement with Pereyra, Luzón Trujillo & Sevilla Merino (2006), one of the main limitations of the Bologna Process was that Spanish universities would not have completely adopted the new configuration of European university institutions as quickly and effectively as other countries. Until only a few years ago, Spanish universities still found themselves in limbo between the characteristics of the old university system and those of the new one (Valle López, 2010). Nowadays it appears that there are fewer barriers, though the debate related to the degree's structure remains open, defending the inclusion of the 3+2 model instead of the current 4+1 model.

With regard to the situation of pedagogical degrees, Spain and Germany are the two countries being studied where the delimitation between the pedagogical and teacher training degrees is most defined. This is probably due to the influence of French pedagogy during its boom in the eighteenth and nineteenth centuries, as well as the influence of the German pedagogy during the nineteenth and twentieth centuries, and even today. In Spain there exist pedagogical degrees in the three cycles of the EHEA, which offer a balance between theoretical and practical content, contrary to what we see in other countries such as France and England. This is one of its main strengths. One of its weaknesses, however, is the lack of international influence of Spanish pedagogical contributions. This is perhaps because in Spain there is a tendency to observe foreign examples instead of creating examples itself and exporting them to other countries. Though Spain has never stood out

for creating new educational trends, Spanish pedagogues have traditionally paid close attention to what is happening around them. Therefore, perhaps Spain should carry on developing and growing as research agents in disciplines such as comparative education so that maybe one day the country will become a source of influence for other countries.

6.2 Futures in the Field of Education and Pedagogy

This research confirms how, as several authors and academics have shown over time with their work and contributions, the global context of educational research constitutes a complex mixture of many different types of knowledge and different places where knowledge is produced across a variety of countries. Educational research is interdisciplinary and cultivates relationships with other similar disciplines such as philosophy, sociology, history and psychology (Furlong & Lawn, 2010), which vary depending on space, time, history and culture (Knaupp, Schaufler, Hofbauer & Keiner, 2014). In other words, each country has its own knowledge characteristics that are particular to its individual context such as the *Bildung* tradition in Germany, for example. In addition, this does not happen only in aspects related to knowledge, but there also exists an incredibly wide heterogeneity and diversity of environments where educational research is carried out, from the radically specialised French institutions to other more general institutions. This is an element that should not be ignored as educational research could also be determined depending on the nature of the educational institution itself in which research is being done.

Therefore, when the etymology of the term, education, was mentioned previously in this paper, it was confirmed that it contained two opposite meanings: *educare* and *exducere*. Along the same lines, Labaree (2017) summarises the three common tensions present in most educational tendencies and adds a fourth one, showing that these tensions form intrinsic complexities that enrich and revitalise the field of education. The first of them is to be immersed between the normative and the objective because, on one hand, education is an enterprise full of values that focuses on training the youth, providing them with rules and values that we want them to develop and use as adults, and on the other hand, education is considered a routine way of providing knowledge and skills required by society. Therefore, it is necessary for educational research to find that balance between outlining educational goals and devising efficient resources for training particular skills. The second tension would be placed between the knowledge within the context of

educational praxis and the knowledge that has been extracted from it. In other words, there is a need to achieve a balance between practical and theoretical knowledge. The third tension is between the two different ways of organising educational knowledge. One of them considers the educational field as a mixture of individual knowledge and university disciplines, whereas the other consists of conceiving educational knowledge as a discipline itself or as an interdisciplinary sphere from which it is possible to explore institutional schooling.

One of the main problems that educational knowledge production is facing right now is the growing pressure that exists globally for alleviating these tensions (Labaree, 2017). The fourth tension added by the author is linked to the purpose of education. It is considered that one part of the complexity, contradiction and apparent inefficiency of education is that there is still no consensus with regard to its goals. This issue is closely connected to the *first comparative hypothesis: nowadays there is no Europeanisation with regard to the discipline of pedagogy, but rather each country maintains its own pedagogical tradition and that is still perceptible in university degrees, in the absence of a European agreement.*

Labaree (2017) establishes three specific common objectives. The first one alludes to the nation's construction, which accounts for training citizens in skills and values necessary for forming part of society. The second one focuses on economic development, as it is through education that it becomes possible to transfer useful competencies and skills, which are essential for the labour market of a society with a growing economy. Lastly, the third objective consists of achieving status; in other words, it refers to the necessity of being educated and trained in order to achieve a social position— “if you want a good job, get a good education” (Labaree, 2017, p. 280). Considering the tensions that persist in the interaction between these undoubtedly competitive objectives, the first can be linked to the political context, the second, to the economic context and the third to the individual context. In the first two objectives, education is seen as a public good that is positive for society as a whole and not only the individual who has been taught or trained. In contrast, the third objective exclusively considers education as a private good (Labaree, 2017).

In the context of the League of European Research Universities (LERU) professors and students are becoming increasingly accustomed to maintaining a constant state of an active search for improvement, demonstrating willingness to try to introduce innovative methods. Participating in research is considered an advantage for both, since whether practical or applied, with competition characteristic of the real world, etc., it develops a wide range of useful skills and attributes, both for the working world and in daily life. Thus, the difference is not only at the individual level, but also on the societal level in the long-term (LERU, 2017).

Together with the complexity of coming to an agreement with regard to the objectives of education, there also exist uncertainty related to the definition of international pedagogy and the impact of its research. This issue suggests that due to the relative newness of the discipline, emerging in the twenty-first century, in many cases it lacks epistemology. In other words, there is neither philosophical nor practical agreement in this field (Reid & Hellstén, 2008). As a result, it is crucial that twenty-first century pedagogy is reconsidered and new skills that students need to acquire and develop nowadays (Scott, 2015) are identified.

In Spain, one of the clearest indicators of the shortcomings of pedagogy and professional pedagogical profiles is that despite its current professional spread (Romero & Castelló, 2016), there is a lack of knowledge and recognition shown toward these professionals in terms of the discipline and the value of its contributions (De la Herrán, 2012). Nevertheless, as Sánchez Lissen & Martín Franco “the pedagogue is a multifunctional professional and its formation at university must be whole and meet the all these expectations” (2017, p. 210). Therefore, if the desire is to achieve academic excellence in the discipline of pedagogy, it is important for schools and professionals of the field to cultivate a higher degree of consideration toward it and to promote its popularity in society. This issue would be developed apart from its international and comparative dimensions of topics associated with education (Sánchez Lissen & Martín Franco, 2017).

Following the presentation of these ideas and considering that education or science education has existed since the 1940s as a programme to support the renewal of scientific talent (Bush, 1945), it is still considered necessary that educational researchers

continue defending educational research with the purpose of providing a solution to this problem, since “From this perspective, education is all about providing social access and preserving social advantage” (Labaree, 2017, p. 277).

6.3 Final Conclusions

It is important to summarise the main conclusions that have been extracted from this research and link them to the specific objectives that were established at the beginning of the paper.

- ♣ University pedagogical studies exist as degrees in the first cycle of higher education in all the countries studied. Nevertheless, in France and England such studies also exist in primary and secondary teacher training in the second cycle of higher education. In Germany and Spain, apart from pedagogical degrees, there are also others that are specific to teacher training (*Lehramt* and *magisterio*) and which are not linked to pedagogical studies. We establish this first conclusion being aware that, with this, it would be possible to give an answer to the fourth and fifth specific objectives that were set out at the beginning of the research. The purpose was to compare and identify the current situations in the EHEA in relation to the first and second cycles of pedagogical degrees in the countries studied in order to verify the convergences and divergences between them and confirm whether or not these pedagogical degrees are linked to other education degrees related to teacher training (early childhood education, primary education, secondary education).
- ♣ There are two main trends in the first cycle pedagogy degrees: the first of them exists in countries with few degrees of pedagogical character and a centralisation at the level of their denomination (Spain, France and England); the second trend is represented by Germany, which has a considerable variety of denominations for their pedagogical degrees. This conclusion clearly links to the achievement of the first specific objective of the research, consisting of addressing the influence of the pedagogical concepts of "*Bildung*", "pedagogy" and "educational sciences" in the current educational paradigms of higher education.

- ♣ In relation to the contents of first cycle pedagogy degrees, we have also found two tendencies. On one hand, there are those with general contents that are exclusively theoretical and lack practical application (France and England) and, on the other hand, there are those with a balance between the theoretical and practical contents (Germany and Spain). In some of the second cycle degrees in France it is also possible to find this balance between theory and praxis. This confirms part of the fourth objective: to compare and identify the current situations in the EHEA in relation to the first and second cycles of pedagogical degrees in the countries studied in order to verify the similarities and differences between them.
- ♣ With regard to second cycle pedagogical degrees, it has been verified that they constitute specialised degrees. In some countries (Spain and France) there are two different kinds of master's degrees—some are of a professional nature and others are research-based—through which it is possible to access the third cycle or doctorate degrees. This conclusion contributes to the fourth specific objective of this research, which was described in the previous point.
- ♣ In the third cycle of pedagogical degrees it is also possible to distinguish the same trends: research *versus* professional. In all the countries studied, doctorate degrees are research-based in nature. England goes a step further to include a professional doctorate degree. This, in concert with the two previous ideas, achieves the fourth objective of the dissertation.

6.4 Research Limitations

As is characteristic of research, regardless of its nature, topic and/or methodologies, this contribution also contains certain limitations. It is important to discuss them for two main reasons. The first is to demonstrate transparency in order to guarantee the validity of the research, and the second is to explain why, despite the existence of these research limitations, it was considered worthwhile to carry out the investigation. Having already explained this, it is time now to proceed to detailing the limitations and difficulties that were found while conducting this research.

Firstly, it is important to mention that the *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED) is not a university itself, but that it offers study programmes for all educational levels, contrary to the rest of the analysed institutions. This issue could bring methodological difficulties related to the *tertium comparationis*, especially with the existence and the maintenance of homogeneity in the elements or units of comparison. However, it was believed necessary to include in this comparative analysis due to the fact that the CNED is the first distance and life-long learning institution in Europe as well as in the French-speaking context. It offers first and second cycle degrees in multiple disciplines and fields of knowledge. Therefore, it is thought that the training necessities the students who choose distance learning in higher education would be covered with the CNED's educational offer. In this sense, the French government would probably not consider the creation of a specific distance university that offers higher education degrees necessary, because they already have the CNED.

Secondly, the decision of including a country like England in this research where, until recently, pedagogy was practically non-existent, could also be perceived as an issue with implicit limitations for the investigation. Nevertheless, it was thought that it should be included in the study for that precise reason as a way to enrich it. This way, the objects of comparison are not limited to those countries that have had a social and educational interest in topics related to pedagogy since the eighteenth century, but also to include others in which the presence of this discipline has been traditionally weak or even non-existent, progressively developing in the present and with very promising prospects for the future.

6.5 Future Lines of Research

In the first chapter, we noted the tendency of the Scandinavian countries (Denmark, Norway and Sweden) to renew the discussion of the implications of *Bildung* in pedagogy, attending to its complex and multifaceted cultural history (Sjöström, Frerichs, Zuin & Eilks, 2017). It is important to remember that, with the exception of Germany, there is no accurate translation of *Bildung* in any of the official languages of the countries studied. This difficulty does not exist, however, in the Nordic countries because they have their own terms, so Liedman (1991) explains the equivalent concepts in those countries:

Chapter VI. Synthesis and final conclusions

With Herder the concept of *Bildung* became popular especially in the area of education, first in the German speaking cultural circuit and shortly thereafter also in the Scandinavian [in Sweden as '*bildning*'; in Denmark and Norway as '*dannelse*'] [...] (p. 230).

This issue generates a special interest in the development and trajectory not only in relation to the pedagogical approaches and culture surrounding the concepts of *bildning* and *dannelse* in the Scandinavian countries, but also in how pedagogy has developed in these countries. Additionally, during an international research stay at the University of Southern Denmark (*Syddansk Universitet*) in Odense, I met with academics and discussed this topic in private conversations and also in working groups that took place during the 10th Nordic-Baltic seminar for educational developers. In Denmark, the role of the pedagogy professionals constitutes an essential part of a social-democratic welfare state system and cultural belief system (Brogaard-Clausen & Ringsmose, 2016).

Just as there is a difference between the terms *Bildung* and *Erziehung* in German, there are similar distinctions between the concepts in the Scandinavian countries. In Swedish there is a difference between the concepts of *bildning* and *utbildning*, and in Danish and Norwegian this difference is between *dannelse* and *utdannelse*. In the first of them (*Bildung*, *bildning* and *dannelse*) it is an education process of the individual as a human being, where there is no established beginning or end, neither inside nor outside the school context. In the second ones (*Erziehung*, *utbildning* and *utdannelse*) the person's education normally has a clear start and an end, just as is the case with school education—it is intended to educate the individual in precisely in a professional context (Varkøy, 2010).

In addition to these issues, there is this only tradition since the end of the 19th century called The Scandinavian Folk-Bildung Tradition¹⁶⁰. This tradition has some implications less orientated to the academic context than the German *Bildung*, being more focused on politics and policies instead, specially to the empowerment of the working classes. Ellen Key highlighted the relevance of the concept both in an individual and a social level, because it is important to educate students since childhood in order to become civic, responsible and free citizenships (Burman, 2014).

¹⁶⁰ *Folkbildning* in Swedish and *folkeoplysning* in Danish.

The Nordic education model has been considered for decades as an ideal in the western countries (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). So, if having considered the German concept *Bildung* as a key, it has been possible to delve into the pedagogical influence that had in many European countries, it would be very interesting to study and analyse in future research works the future pedagogical connotations and implications of the above mentioned Scandinavian concepts, as well as the pedagogical approaches which are linked to them and its repercussion in the current academic degrees.

Referencias

- 3+2: el modelo universitario que se sigue en Europa. (2016). En *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de <https://www.uoc.edu/porta/es/news/actualitat/2016/058-modelo-universitario.html>
- 40 Jahre FernUniversität. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/geschichte/index.shtml>
- 40 Jahre FernUniversität: Die richtige Universität zur richtigen Zeit. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/aktuelles/2014/12/01-am-40-jahre-fernuni-peters.shtml>
- 40 Jahre FernUniversität: Einzige Konstante ist der Wandel. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/aktuelles/2015/09/am-einzige-konstante-ist-der-wandel.shtml>
- 40 Jahre FernUniversität: Feste Fundamente. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/aktuelles/2015/08/am_feste_fundamente.shtml
- A to Z of subjects. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.openuniversity.edu/courses/atoz>
- About us. (2018). En *Sorbonne Université*. Recuperado de <https://www.sorbonne-universite.fr/en/university/about-us>
- Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 23 de abril de 2015, por el que se aprueba la normativa de doctorado aprobada por el Consejo de Gobierno de fecha 6 de noviembre de 2012. *Boletín Oficial de la Universidad Complutense de Madrid*, núm. 14. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/bouc/pdf/2150.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2005). *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. 1 y 2. Madrid: ANECA.

- Aguilera, M. (2010). Bolonia entra en las aulas. *Crítica*, 969, p. 3. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/03bf4d8eabadb888af703827454d0b86-969-La-Universidad-y-sus-contradicciones---Despu--s-de-Bolonia--qu-----sept.oct%202010.pdf
- Akademische Fristen und Termine. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/interessierte/info/akademischefristen>
- Albert, M. J. (2007). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Alexander, R. (2002). *Contribution to the celebration of the life and work of Brian Simon (1915-2002)*. University of Leicester. Recuperado de <http://www.robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2014/05/Simon-memorial.pdf>
- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), pp. 7-33. doi: 10.1080/0305764042000183106
- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. En R. Cowen y A. M. Kazamias (Eds). *International Handbook of Comparative Education*. (pp. 923-942). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Alfred Oftedal Telhaug, Odd Asbjørn Mediås & Petter Aasen (2006) The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245-283, DOI: 10.1080/00313830600743274
- Aljets, B. (2015). *Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Allgemeines zur Humboldt-Universität zu Berlin. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/humboldt-universitaet-zu-berlin>
- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 23(8), pp. 199-213. doi: 10.22201/issue.20072872e.2017.23.3018

- Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt Universität zu Berlin. (2016). *Erste Änderung der fachspezifischen Studienordnung für den Masterstudiengang „Erziehungswissenschaften“ (AMB Nr. 40/2014)*. Berlin: Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin. Recuperado de https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/studium_neu/studiengaenge/62_2016_erste-aenderung_spo_ma_-erziehungswissenschaften_druck.pdf
- Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt Universität zu Berlin. (2016). *Promotionsordnung der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät*. Berlin: Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin. Recuperado de <https://fakultaeten.hu-berlin.de/de/ksb/karriere/promotionen/51-2016-promoordnung-ksbf-druck.pdf>
- Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin. (2014). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Erziehungswissenschaften*. Berlin: Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin. Recuperado de https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2014/40/40_2014_AMB_MA%20Erziehungswissenschaften_1_DRUCK.pdf
- Andersen, D. G. (1983). Differentiation of the EdD and PhD in Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 55-58. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718303400311>
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 119-138. doi: 10.1080/07294360.2014.973373
- Archer, M. S. (1982). Theorising about the Expansion of Educational Systems. En M. S. Archer (Ed.), *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*. Beverly Hills, London: Sage.
- Arrêté du 16 janvier 1976 relatives au deuxieme cycle des etudes universitaires. *Journal Officiel de la Republique Française*, p. 528. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000637518

- Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat. En *Legifrance Le service public de la diffusion du droit*. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032587086&dateTexte=20160901>
- Arrêté du 27 février 1973 relatif au diplôme d'études universitaires générales. *Journal Officiel de la République Française*, p. 2366. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?numJO=0&dateJO=19730303&pageDebut=02366
- Arrêté du 30 mars 1992 relatif aux études de troisième cycle. *Journal Officiel de la République Française*, núm. 80, p. 4850. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000722909&categorieLien=id>
- Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise. *Journal Officiel de la République Française*, núm. 15, p. 5679. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000748934&dateTexte=&categorieLien=id>
- Arribas Alonso, Y., Ochoa Mendoza, I. y Sánchez Godoy, T. (2009). Hacia la Universidad Digital 2010. Las TIC como palanca de cambio. *Telos*, 78. Recuperado de <http://goo.gl/0sbHbB>
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), pp. 245-267
- Aufgaben und Struktur. (2017). En *Hochschulrektorenkonferenz*. Recuperado de <https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/>
- Aufgaben. (2014). En *Wissenschaftstat*. Recuperado de <https://www.wissenschaftsrat.de/ueber-uns/aufgaben.html>
- Aufgaben. (2017). En *Kultusministerkonferenz*. Recuperado de <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>
- Auriol, L. (2007). *Labour market characteristics and international mobility of doctorate holders: results for seven countries*. STI Working Paper, 2007/2. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/310254328811>

- Auriol, L., Felix, B., & Schaaper, M. (2010). *Mapping Careers and Mobility of Doctorate Holders: Draft Guidelines, Model Questionnaire and Indicators – Second Edition – the OECD/UNESCO Institute for Statistics/ EUROSTAT Careers of Doctorate Holders Project*. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2010/01. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kmlfbn2ddtd-en>
- Auzmendi, E. Bezanilla, M. J. et al. (2002). El perfil del Pedagogo. En Maiztegui, C. y Santibáñez, R. (Coords.). *El futuro del educador. Perfiles Profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio*. Deusto: Universidad de Deusto. Pp., 27-42.
- B.A. Bildungswissenschaft. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/babw/>
- BA (Honours) Education Studies (Primary). (2017). En *The Open University*. <http://www.openuniversity.edu/courses/qualifications/q94?>
- Bachelor- und Masterstudiengänge an der Humboldt-Universität zu Berlin. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/merk/ba_html
- Bain, A. (1977). Education as a Science. En R. C. Robertson *Mind, A Quarterly Review of Psychology and Philosophy* (pp. 1-21).
- Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K., Staack, S. (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway—quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barnett, R. y Bengtson, S. (2017). Universities and Epistemology: From a Dissolution of Knowledge to the Emergence of a New Thinking. *Education Sciences*, 7, p. 38. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci7010038>
- Bauer, W. (1997). Education, bildung and post-traditional modernity. *Curriculum Studies*, 5(2), pp. 163-175. doi: 10.1080/14681369700200012
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillman, K.-J., y Weiß, M. (Eds.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Beade, I. P. (2011). En torno a la idea de Educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos filosóficos*, 13(25), pp. 101-120. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/signosf/v13n25/v13n25a4.pdf>
- Beck, U. (2015). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus—Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becka, E. E., Solbrekkea, T. D., Sutphenb, M. y Fremstada, E. (2015). When mere knowledge is not enough: the potential of bildung as self-determination, co-determination and solidarity. *Higher Education Research & Development*, 34, 445-457.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), pp. 481-496.
- Bergen communiqué (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the goals*.
- Berlin communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area*.
- Berliner Zeitung - Torsten Harmsten - Der Bundesbildungsminister legt sein Reformkonzept "Hochschulen für das 21. Jahrhundert" vor Rüttgers bläst zum Aufbruch. Recuperado de <http://www.berliner-zeitung.de/der-bundesbildungsminister-legt-sein-reformkonzept--hochschulen-fuer-das-21--jahrhundert--vor-ruettgers-blaest-zum-aufbruch-16754840>
- Berndtson, E. (2013). Contradictions of the Bologna process: academic excellence versus political obsessions. *European Political Science*, 12, pp. 440-447. doi:10.1057/eps.2013.24
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogical discourse. Class, codes and control*. Vol 4. London: Routledge.
- Berry, J. (2014, diciembre 16). Why we need teachers who are fully qualified [Blog] . Recuperado de <https://reclaimingschools.org/2014/12/16/why-we-need-teachers-who-are-fully-qualified/>
- Bianchin, M. (2012). Bildung, meaning and reasons. *Verifiche: Rivista Trimestrale di Scienze Umane* 41, 73-102.
- Biesta, G. (2002). How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), pp. 377-390. Doi: 10.1111/1467-9752.00282

- Biesta, G. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy Culture and Society Culture & Society*, 2, pp. 175-192. doi: 10.1080/14681366.2011.582255
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), pp. 46-57. doi: 10.7764/PEL.51.1.2014.5
- Biesta, G. (2016). Who's Afraid of Teaching? Heidegger and the Question of Education ('Bildung'/'Erziehung'). *Educational Philosophy and Theory*, 48(8), pp. 832-845. doi: 10.1080/00131857.2016.1165017
- Blanckaert, C., Blondiaux, L., Loty, L., Renneville, M. y Richard, N. (1999). La Discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du s'écialisme (XIX-XXe siècle). En J. Boutier, J. C. Passeron y J. Revel. (Eds.). *Qu'est-ce qu'une discipline?* (pp. 117-150). Paris: Editions EHESS.
- Blumenberg, H. (2007). *Theorie der Unbegrifflichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blyth, A. (1982). Response and Autonomy in the Study of Education: a personal account of three decades. *British Journal of Educational Studies*, 30(1), 7-17. <https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973609>
- Boffo, S. y Dubois, P. (2005). The Weakness of University Legislative Bodies: The Cases of France and Italy. *International Review of Administrative Sciences*, 71(1), pp. 35-54. doi: <https://doi.org/10.1177/0020852305051682>
- Böhm, W. (1995). *Teoría y práctica. El problema básico de la Pedagogía*. Madrid: Dykinson
- Bologna declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999.
- Brändle, T. (2016). Only a Matter of Education Policy Ideals? German Professors' Perception of the Bologna Process. *Higher Education Quarterly*, pp. 0951-5224. doi: 10.1111/hequ.12095
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2014). Introduction. En M. Bray (Dir.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp. 1-12). Hong Kong, Comparative Education Research Centre University of Hong Kong.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona.
- Brogaard-Clausen S., Ringsmose C. (2017) The Professional Identity of the Danish Pedagogue: Historical Root in an Education with Focus on Democracy, Creativity, Dannelsen and a 'Childhood Logic'. En: Ringsmose C., Kragh-Müller G. (Eds) *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. Vol 15 (pp. 237-252). Springer, Cham. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_14
- Bruno-Jofré, R. y Tröhler, D. (2014). Introducción Sección Especial: el viaje peripatético de la educación en un mundo globalizado y "educacionalizado". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), pp. 1-5. doi:10.7764/PEL.51.1.2014.13
- Bucharest communiqué (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area.
- Burman, A. (2011). Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning? [Answer on the question: What is civic-Bildung?] En A. Burman (Ed.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv [Dare to know! About the opportunities for Bildung in a time of mass education]* (pp. 9–31). Huddinge: Södertörns högskola
- Bush, V. (1945). Science the endless frontier: A report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development, July 1945. Washington, DC: US Government Printing Office. Recuperado de <http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25, 123-148. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100005
- Cambridge through the centuries. (2017). En *About the university, University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.cam.ac.uk/about-the-university/history/timeline>
- Capano, G. y Regini, M. (2014). Governance Reforms and Organizational Dilemmas in European Universities. *Comparative Education Review*, 58(1), pp. 73-103. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/672949>

- Carañana, J. P. (2012). La misión de la universidad en la edad media: servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 34(2). Recuperado de <http://bit.ly/1PqyOC4>
- Castle, G. (2013). My self, my other: Modernism and postcolonial Bildung in Assia Djébar's Algeria Quartet. *Modern Fiction Studies*, 59(3), pp. 629–648. doi: 10.1353/mfs.2013.0041
- Centre national d'enseignement à distance (CNED). (2015). En *France Diplomatie*. Recuperado de <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/services-aux-citoyens/preparer-son-expatriation/scolarité-en-français/article/enseignement-a-distance>
- Centre National d'Enseignement à Distance. (2016). *Accompagner la réussite scolaire et professionnelle de tous. Rapport d'activité 2016*. Recuperado de <http://modules.cned.fr/flipbookRA/2016/mobile/index.html#p=1>
- Chiang, K. H. (2012). Research and Teaching Revisited: a pre-Humboldtian or post-Humboldtian phenomenon? The cases of France and the UK. *European Journal of Education*, 47(1), pp. 139-152. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01513.x>
- Clark, B. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education*, 68, pp. 241–255. doi: 10.2307/2960040
- CNED en chiffres. (2018). En *Les sites CNED*. Recuperado de <http://www.cned.fr/le-cned/institution/chiffres-cned/>
- CNED en mots. (2018). En *Les sites CNED*. Recuperado de <http://www.cned.fr/le-cned/institution/missions-cned/>
- Colleges and polytechnics. (2017). En *National Archives*. Recuperado de <http://www.nationalarchives.gov.uk/cabinetpapers/themes/colleges-polytechnics.htm>
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin.
- Comisión Europea. (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/comuniv2006_en.pdf
- Comisión Europea/Eurydice. (2010). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Cornu, B. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, 6(3), pp. 289-307, DOI: 10.3402/edui.v6.28649
- Course directory. (2017). En *Graduate admissions, University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.graduate.study.cam.ac.uk/courses>
- Course types. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/courses/types>
- Courses. (2017). En *Undergraduate study, University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/courses>
- Cowen, R. (2009b). Then and now: Unit ideas and Comparative Education. En R. Cowen y A. M. Kazamias (Eds), *International Handbook of Comparative Education*, (pp. 1277-1294). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cowen, R. Performativity, Post-modernity and the University. *Comparative Education*, 32(2), pp. 245-258. doi: <https://doi.org/10.1080/03050069628876>
- Crespo, M. (1999). La transformación de la universidad cara al siglo XXI y la función de la enseñanza. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, pp. 11-23. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7266/6934>
- Crook, D. (2002). Educational Studies and Teacher Education. *British Journal of Educational Studies*, 50(1), pp. 57-75. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3122405>
- Crook, D. (2011). Standards in English Education: an Enduring Historical Issue. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 61-88.
- Cross Report (1888). *Final Report of the Commissioners appointed to inquire into the Elementary Education Acts, England and Wales*. London: HM Stationery Office
Recuperado de <https://archive.org/details/elementaryeducat00gearich/page/n5>
- Culture & Civilization: The first English translation of Mendelssohn's answer to the question "What is Enlightenment?" Part II. (2014). En *Persistent Enlightenment*. Recuperado de <https://persistentenlightenment.com/2014/04/20/mendelssohn2/>
- Dale, R. (2007). Specifying Globalization Effects on National Policy. En B. Lingard y J. Ozga (Eds.), *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Das moderne Original der Reformuniversität. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/geschichte>

- Daten und Zahlen zur Humboldt-Universität. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/humboldt-universitaet-zu-berlin/daten-und-zahlen>
- De Alba, A. (1990). Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En De Alba, A. *Teoría y Educación: en torno al carácter científico de la educación*.
- De Boer, H., File, J., Huisman, J., Seeber, M., Vukasovic, M. y Westerheijden, D. (2017). Structural reforms in European Higher Education: concluding reflections. En H. de Boer, J. File, M. Seeber, M. Vukasovic y D. Westerheijden, *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education: Processes and Outcomes*. Cham: Springer International Publishing.
- De la Herrán, A. (2012). Algunos condicionantes del desarrollo de la Pedagogía que afectan al pedagogo. En: A. De la Herrán. (Coord.). *Apuntes de Pedagogía: la figura del pedagogo, hoy*. Madrid: Colegio Profesional de la Educación. p. 22-25.
- De la Orden, A., Garduño, L., Asensio, I., Mafokozi, J., González, C. y Muñoz, A. (2002). Funciones de la Universidad. *Revista de Educación*, 328, pp. 267-281. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281510861.pdf?documentId=0901e72b8125940f>
- De la Torre, E., Gómez-Sancho, J. M. y Pérez-Esparrells, C. (2017). Comparing university performance by legal status: a Malmquist-type index approach for the case of the Spanish higher education system. *Tertiary Education and Management*, 23(3), pp. 206–221. doi: <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1296966>
- Décret n° 73-226 du 27 février 1973 décrets relatifs auz diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. *Journal Officiel de la République Française*, p. 2365. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?numJO=0&dateJO=19730303&pageDebut=02365
- Decreto 2310/1972, de 18 de agosto, por el que se crea la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1972/09/09/pdfs/A16506-16507.pdf>

- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), pp. 7-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03050060020020408>
- Deem, R. (2006). Conceptions of Contemporary European Universities: to do research or not to do research? *European Journal of Education*, 41(2), pp. 281-304. doi: 10.1111/j.1465-3435.2006.00260.x
- Deimann, M. y Farrow, R. (2013) Rethinking OER and their Use: Open Education as Bildung, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14, 344-360. doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1370>
- Department for Education. (2016). *White Paper Educational Excellence Everywhere*. Department for Education. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508447/Educational_Excellence_Everywhere.pdf
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2013). *Excellence Initiative at a Glance. The Programme by the German Federal and State Governments to Promote Top-level Research at Universities*. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Recuperado de http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/exin_broschuere_en.pdf
- Deutscher Verlag der Wissenschaften. (1976). *Die Humboldt-Universität zu Berlin: Bilder aus Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Die BLK: Rückblick auf 37 Jahre im Dienst von Bund und Ländern. (2017). En *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Recuperado de <http://www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm>
- Dima, A. M. y Vasilache, S. (2016). Trends in the internationalization of European higher education in a convergence perspective. *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society*, 11(2), pp. 449-457. doi: 10.1515/mmcks-2016-0008
- Distance and Online Courses. (s.f.). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.openuniversity.edu/courses>
- Doctor of Education. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/doctoral/edd/>

- Doctor of Philosophy (PhD). (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/postgraduate/research-degrees/degrees-we-offer/doctor-of-philosophy-phd>
- Doctor of Philosophy. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/doctoral/phd/>
- Doctorado Curso 2016/2017. (2017). En *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://www.ucm.es/estudios/doctorado>
- Doctorado Educación. (2017). En *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://educacion.ucm.es/info-doctorado>
- Doctorate in Education (EdD). (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/postgraduate/research-degrees/degrees-we-offer/doctorate-in-education-edd>
- Doctorate in Education (EdD). (2017). *The Doctorate in Education at the Open University*. [Video podcast]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qnzlae4axQg&feature=youtu.be>
- Dorey, P. (2014). 'Well, Harold insists on having it!' - The political struggle to establish The Open University, 1965-67. *Contemporary British History*, 29(2), pp. 241-272. doi: 10.1080/13619462.2014.981160
- Dörpinghaus, A. (2015). Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), pp. 464-480. doi: 10.3262/ZP1504464
- Dreyer, S. (s.f.). Was bedeutet Bildung in Deutschland? En *Bildungsexperen.de*. Recuperado de <https://www.bildungsexperen.net/wissen/was-bedeutet-bildung-in-deutschland/>
- École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris. (2018). *Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 4 mentions, 23 parcours*. Recuperado de http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file_fields/2018/04/16/mastermeefmars2018web.pdf
- École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris. (2018). *Master MEEF - Mention Encadrement Éducatif*. Recuperado de http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/cpe_2.pdf

- École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris. (2018). *Master MEEF Mention pratiques et ingénierie de la formation parcours métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Recuperado de http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file_fields/2018/03/09/pifashv2.pdf
- École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris. (2018). *Master MEEF Mention pratiques et ingénierie de la formation parcours ingénierie de la formation et médias numériques*. Recuperado de http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file_fields/2018/03/09/pifnumerique.pdf
- École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris. (2018). *Master MEEF Mention pratiques et ingénierie de la formation parcours Formation de formateurs*. Recuperado de http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file_fields/2018/03/09/piffdf.pdf
- Education and Educational Technology. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/postgraduate/research-degrees/research-areas/education-and-educational-technology>
- Education Futures. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/postgraduate/research-degrees/topic/education-futures>
- Education Reform Act. (1988). http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf
- Education, Globalisation and International Development. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/themes/globalisation/>
- Education, Policy and International Development. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/undergrad/development/>
- Education, Policy and International Development: Track Content. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/undergrad/development/content/>
- Education. (2017). En *The University of Cambridge*. Recuperado de <https://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/courses/education>
- Educational Research. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/themes/edres/>

- Egido Gálvez, I.; Fernández Díaz, M. J. y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17 (2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: en repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262
- Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Finanzreformgesetz) Vom 12. Mai 1969. Recuperado de http://www.documentarchiv.de/brd/1969/grundgesetz-aenderung_ges21.html
- Ellwein, T. (1992). *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Mein: Hain.
- Erziehungswissenschaften. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/sgb/erz>
- Euler, P. (2003). Bildung als „kritische“ Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(3), pp. 413-421.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European University Association. (2005). *European Doctoral Programmes for the Knowledge Society*. Belgium: European University Association. Recuperado de http://eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_report.1129278878120.pdf
- Excellence Initiative 2005-2017. (2017). En *Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Recuperado de http://www.dfg.de/en/research_funding/programmes/excellence_initiative/
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 59(23), pp. 215-225. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/8717>
- Facts and figures 2015/2016. (2016). En *The Open University*. Recuperado de [http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/uk_fact_figures_1516_pdf\(1\).pdf](http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/uk_fact_figures_1516_pdf(1).pdf)

- Facts and Figures 2017. (2017). En *Planning and Resource Allocation Office, University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.prao.admin.cam.ac.uk/data-analysis-planning/facts-figures/facts-and-figures-2017>
- Facts and figures. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/facts-and-figures>
- Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften. (2017). *Video zum Studiengang. Stand: Sommersemester 2017. Der BA Bildungswissenschaft* [Video podcast]. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/babw/einstieg/schaukasten/>
- Fehér, M. I. (2001). The Humboldtian idea of a University. The bond between philosophy and the humanities in the making of the modern university. *Neohelicon*, 28(2), pp. 33-37. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1013869719861>
- Fejes, A. (2008a). Standardising Europe: The Bologna Process and new modes of governing learning and teaching. *Learning and Teaching The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 1(2), 25–49. doi: <http://dx.doi.org/10.3167/latiss.2008.010203>
- Fejes, A. (2008b). European citizens under construction: The Bologna Process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 515–530. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00362.x
- Fellenz, M. R. (2016). Forming the Professional Self: Bildung and the ontological perspective on professional education and development. *Educational Philosophy and Theory*, 48(3), 267-283. doi: 10.1080/00131857.2015.1006161
- Fernández, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernuniversität in Hagen. (2017). *Master-Arbeit im M.A. "Bildung und Medien: eEducation"*. Recuperado de http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/mabm/wp-content/uploads/sites/6/2017/06/170619_Info_Masterarbeit.pdf
- FernUniversität. (2017). *Lehrendenportraits. Audio-Podcast: Fünf Fragen an... Prof. Dr. Uwe Elsholz*. [Audio podcast]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=156&v=XXE0FjPLUQY
- Filmer, P. (1997). Disinterestedness and the Modern University. En A. Smith y F. Webster (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE y Open University.

- Floud, J. (1965). L'Évolution Pédagogique en France. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 4(2), pp. 250-252. Doi: 10.2307/1384145
- Franzel, S. (2014). Recycling Bildung: From the Humboldt-Forum to Humboldt and Back. *A Journal of Germanic Studies*, 50(3), 379-397.
- Fritzell, C. (2006). A Late-Modern Concept of Bildung. *Pedagogical Communication*, 2, p. 17.
- Frølich, N., Coate, K., Mignot-Gerard, S. y Knill, C. (2010). Einheit von Forschung und Lehre: Implications for State Funding of Universities. *Higher Education Policy*, 23, 195-211. doi: 10.1057/hep.2010.2
- Furlong, J y Whitty, G. (2017). Knowledge traditions in the study of education. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education: an international exploration*, (pp. 13-57). Oxford: Symposium Books.
- Furlong, J. (2013). *Education – an Anatomy of the Discipline: rescuing the university project?* London: Routledge.
- Furlong, J. y Lawn, M. (Eds.) (2010). *Disciplines of education: Their role in the future of education research*. London: Routledge.
- García Garrido, J. L. (1982). *Educación Comparada: Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (2006). Reformas educativas en el este y el oeste de Europa: una visión de conjunto. *Revista Española de Educación Comparada*, 1, pp. 9-27. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7199>
- García Garrido, J. L. y García Ruíz, M. J. (2012). La metodología de la Educación comparada: del positivismo al postmodernismo. En J. L. García Garrido, M. J. García Ruíz y E. Gavari Starkie. *La Educación Comparada en tiempos de Globalización*. Madrid: UNED.
- García Garrido, J. L. (2013). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.
- García Garrido, J. L., García Ruíz, M. J. y Gavari Starkie, E. (2012). *La Educación Comparada en tiempos de globalización*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Ruíz, M. J. (2011). Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. *Revista de Educación*, 356, pp. 509-529.

- García Ruíz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 41-80.
- García Ruíz, M. J. (2012b). La universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento. *Educación XXI*, 15(1), pp. 179-193. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.155>
- Gauthier, P. L. (1999). Evolución de la Educación en Francia. Diez años de reformas: 1990-2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, pp. 185-207. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7273>
- Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/geschichte/abriss>
- Gesetzes über die Errichtung einer Fernuniversität in Nordrhein-Westfalen – FUEG – vom 26. November 1974 (http://www.archive.nrw.de/LAV_NRW/jsp/edition.jsp?id=1&archivNr=185&naviId=4238&expandId=560&suchId=2)
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Giner de los Ríos, F. (1990). Qué debe ser la universidad española del provenir. En T. Rodríguez Lecea (Ed.), *Escritos sobre la Universidad española. Antología (1893-1904)*. Madrid: Espasa Calpe.
- González Hernández, A. (1999). La enseñanza superior en la nueva sociedad del saber. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, pp. 37-58. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7268/6936>
- Gotor, V. (2010). Los retos de la universidad española. *Crítica*, 969, pp. 19-21.
- Grado y Doble Grado Curso 2016/2017. (2017). En *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://www.ucm.es/estudios/grado>
- Graduate Study: Doctoral Programme. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/doctoral/>
- Graduate Study: Masters Full-time Programme. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/studyfulltime/>

- Graduate Study: Masters Part-time Programme. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/studyparttime/>
- Graduate Study: Masters Programme. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/>
- Gregory, M. (1995). Implications of the Introduction of the Doctor of Education Degree in British Universities: can the EdD reach parts the PhD cannot? *The vocational Aspect of Education*, 47(2), pp. 177-188. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0305787950470206>
- Griéger, P. (1972). *Pedagogía general*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A.
- Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS). (2018). En *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris*. Recuperado de <http://www.espe-paris.fr/article/groupement-dinteret-scientifique-gis>
- Grunert, C. y Ludwig, K. (2016). Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), pp.886-907.
- Gruschka, A. (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Vorgelegt nach längerer Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen: Budrich.
- Gur-Ze'ev, I. (2002). Bildung and Critical Theory in the Face of Postmodern Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), pp. 391-408. doi: 10.1111/1467-9752.00283
- Hager, F. P. (1998). Pestalozzi ou la nécessité de philosopher. En M. Soëtard y C. Jamet, *Le pédagogue et la modernité. À l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de J.H. Pestalozzi (1746-1827)*, (pp. 171-92). Bern: Peter Lang.
- Hall, W. D. (1976). *Education, Culture and Politics in Modern France*. Oxford: Pergamon Press.
- Hamann, J. (2011). 'Bildung' in German human sciences: the discursive transformation of a concept. *History of the Human Sciences*, 24(5), pp. 48–72.

- Hansen, K. H. (2008, enero 10). Rewriting Bildung for Postmodernity: Books on Educational Philosophy, Classroom Practice, and Reflective Teaching. [Essay Review de los libros *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*, de L. Løvlie, K. P. Mortensen y S. E. Nordenbo; *Looking Into Classrooms. Papers on Didactics*, de P. Menck; y *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, de I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts]. *Curriculum Inquiry*, 38(1), 93-115. doi: 10.1111/j.1467-873X.2007.00399.x
- Hardy, I., Salo, P., y Rönnerman, K. (2015). Bildung and educational action research: resources for hope in neoliberal times. *Action Research*, 23(3), pp. 383-398, doi: 10.1080/09650792.2015.1012175
- Hartwig, L. (2004). *OECD IMHE-HEFCE Project on International Comparative Higher Education Financial Management and Governance*. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Hayhoe, R. y Li, J. (2010). The Idea of a Normal University in the 21st Century. *Frontiers of Education in Education*, 5(1), 74-103. doi: <https://doi.org/10.1007/s11516-010-0007-0>
- Heinze, T., y Krücken, G. (2012). *Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Henkel, M. y Kogan, M. (1993). Research training and graduate education: the British macro structure. En B. R. Clark (Ed.), *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan* (pp.71–114). University of California Press: Berkley.
- Herbst, M. (2015). European Higher Education. *The European Legacy*, 22(4), pp. 486-490. doi: 10.1080/10848770.2017.1291886
- Hernández Díaz, J. M. (1997). La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas. *Aula*, 9, pp. 19 – 44. Recuperado de
- Higher Education and Research Act. (2017). Recuperado de http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/pdfs/ukpga_20170029_en.pdf
- Hillebrandt, F. y Pellert, A. (2016). Studienordnung für den Studiengang „Bildung und Medien: eEducation“ mit dem Abschluss „Master of Arts (M.A.)“ an der FernUniversität in Hagen vom 28. Juli 2008 (Stand: 16. November 2016). Recuperado de http://www.fernuni-hagen.de/KSW/download/ordnungen/aktuell/sto_mabm.pdf

- Hillebrandt, F. y Pellert, A. (2017). Studienordnung für den Studiengang „Bildungswissenschaft“ mit dem Abschluss „Bachelor of Arts (B.A.)“ an der FernUniversität in Hagen vom 24. Mai 2005 (Stand: 15. März 2017). Recuperado de http://www.fernuni-hagen.de/KSW/download/ordnungen/aktuell/sto_babw.pdf
- Hillebrandt, F., y Hoyer, H. (2016). *Promotionsordnung der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen vom 18. Januar 2016*. Hagen: FernUniversität. Recuperado de http://www.fernuni-hagen.de/KSW/download/ordnungen/aktuell/ksw_promo_0116.pdf
- Hilliard, F. (1969) Universities and the education of teachers. *Educational Review*, 21(2), pp. 83-97. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0013191690210201>
- History of the Open University. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/researchprojects/historyofou/>
- Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist. *Juris GmbH Juristisches Informationssystem für die Bundesrepublik Deutschland*. Recuperado de <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf>
- Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist. Recuperado de <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. En B. Engler (Ed.), *Disziplin-discipline* (pp. 27-46). Fribourg: Academic Press.
- Holmes, B. (1986). Paradigm Shifts in Comparative Education. En P. G. Altbach y G. P. Kelly, *New Approaches to Comparative Education*. Chicago y London: The University of Chicago.
- Hordern, J. (2017). Bernstein's sociology of Knowledge and Education(al) Studies. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education: an international exploration*, (pp. 191-210). Oxford: Symposium Books.

- Horlacher, R. (2004). Bildung - A construction of a history of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 23, pp. 409-426. doi: <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4452-1>
- Horlacher, R. (2014). What is Bildung? The Everlasting Attractiveness of a Fuzzy Concept in German Educational Theory. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), pp. 35-45. doi: 10.7764/PEL.51.1.2014.4
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Hoskin, K. (1993). Education and the Genesis of Disciplinary: the unexpected reversal, en E. Messer-Davidow, D. R. Shurrway y D. J. Sylvan (Eds.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity*, pp. 271-304. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Houssaye, J. (2014). Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 275-283. Recuperado de <https://goo.gl/W2LRFp>
- How the University and Colleges work. (2017). En *About the university, University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.cam.ac.uk/about-the-university/how-the-university-and-colleges-work>
- Huarte Cuéllar, R. (2012). Kant y Herbart: dos visiones de la Pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX. *Fermentario*, 6, pp. 1-34. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/viewFile/95/52>
- IDEX “Super”. (2018). En *Sorbonne Université*. Recuperado de <https://www.sorbonne-universite.fr/en/university/about-us/idex-super>
- Institutional strategic plan. (2018). En *Sorbonne Université*. Recuperado de <https://www.sorbonne-universite.fr/en/university/about-us/institutional-strategic-plan>
- Ipland García, J. (1999). *El concepto de Bildung en el Neohumanismo alemán*. Huelva: Hergue Editora Andaluza
- Iyanga Pendo, A. (2001). *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Jaeger, W. (1945). *Paideia: The ideals of Greek culture*. New York, NY: Oxford University Press.

- Jarausch, K. H. (1997). The Humboldt Syndrome: West German Universities, 1945–1989. En M. G. Ash, *German Universities Past and Future: crisis or renewal?*, pp.33–49. Providence, RI: Berghahn Books.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea.
- Jörissen, B., y Marotzki, W. (2008). Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“: Artikulation, Partizipation, Syndikation. En F. von Gross, W. Marotzki y U. Sander (Eds.) *Internet Bildung Gemeinschaft* (pp. 203–225). Verlag für Sozialwissenschaften. Doi: 10.1007/978-3-531-90793-2_10
- Judge, H. (1982). *American Graduate Schools of Education: a view from abroad*. New York: Ford Foundation.
- Kerlinger, F. N. (1965). The EdD and the PhD. *Teachers College Record*, 66(5), pp. 434-439. Recuperado de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=2438>
- Kerlinger, F. N. (1968). The Doctoral Training of Research Specialists. *Teachers College Record*, 69(5), pp. 477-483. Recuperado de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=2006>
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university*. Massachusetts: Harvard University Press.
- King, R. (2004). *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive Didaktik. En B.B. Gundem y S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (pp. 307–330). New York: Peter Lang.
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. En I. Westbury, S. Hopmann, y K. Riquarts (Eds.) *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 85–108). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P. Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. y Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: DIPF/ Bonn: BMBF. Recuperado de https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf
- Knaupp, M., Schaufler, S., Hofbauer, S., Keiner, E. (2014). Education research and educational psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an analysis of scholarly journals. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(1), 83-108. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/33983374.pdf>

- Koller, H. C. (2003). Bildung and Radical Plurality: Towards a redefinition of Bildung with reference to J.-F. Lyotard. *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), pp. 155-165. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1469-5812.00016>
- Köller, O. (2014). Entwicklung und Ertrgänge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. En R. Fatke y J. Oelkers (Eds). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, pp. 102-122. Weinheim: Beltz Juventa.
- Komenan, A. G. (1987). *World Education Indicators, Education and Training Series Report*. Washington: The Worldbank.
- Köring, K. W. (1795). *Bemerkungen über den Begriff von der Erziehung in Rücksicht auf die Beurtheilung des Werthes öffentlicher und Privaterziehungsanstalten*. Hannover.
- Krauss, G. (1996). *Forschung im unitarischen Staat. Abhängigkeit und Autonomie der staatlich finanzierten Forschung in Frankreich*. Campus: Frankfurt am Mein.
- Krotsch, P. (1998). La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. En R. Castronovo (Coord.), *Integración y Desintegración en el mundo del siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Krücken, G., Kosmützky, A., y Torcka, M. (2007). *Towards a Multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld: Transaction Publisher.
- Krull, W. (2005). Exporting the humboldtian university [Reseña del libro *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, de R. C. Schwinges (ed.)], *Minerva*, 43, 99–102. doi: <https://doi.org/10.1007/s11024-004-6633-z>
- Kuhlee, D. y Winch, C. (2017). Teachers' knowledge in England and Germany: the conceptual background. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.) *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration* (pp. 231-254) Oxford: Symposium Books.
- Kultusministerkonferenz y Hochschulrektorenkonferenz. (2016). *Europäische Studienreform Gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz* (Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.11.2015 sowie der Kultusministerkonferenz vom 08.07.2016). Recuperado de https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_07_08-Europaeische-Studienreform.pdf

- Kultusministerkonferenz. (1996-1997). *Allgemeine Bestimmungen für Magisterprüfungsordnungen (Magistra Artium / Magister Artium)*. Recuperado de http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_07_08-Bestimmungen-Magisterpruefung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (1998-2000). *Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen - Fachhochschulen*. Bonn. Recuperado de http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_09_18-Muster-Rahmenordnung-Diplom-FH.pdf
- Kultusministerkonferenz. (1998-2000). *Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen - Universitäten und gleichgestellte Hochschulen*. Bonn. Recuperado de http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_10_16-Muster-Rahmenordnung-Diplom-Uni.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelorund Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). Recuperado de https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Kumar, K. (1997). The Need for Place. En A. Smith y F. Webster (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE y Open University Press.
- Kurian, G. T. (1988). *World Education Encyclopedia*. Vol. 1-3. New York y Oxford: Facts on File Publications.
- Kwiek, M. (2004). The emergent educational policies under scrutiny. The Bologna process from a central European perspective. *European Educational Research Journal* 3(4), pp. 759-776. doi: <https://doi.org/10.2304/eej.2004.3.4.3>
- Kwiek, M. (2005). The university and the state in a global age: renegotiating the traditional social contract? *European Educational Research Journal*, 4(4), pp. 324–342. doi: <https://doi.org/10.2304/eej.2005.4.4.1>
- Lawn, M. y Furlong, J. (2009). The disciplines of Education in the UK: between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, 35(5), pp. 541-552. doi: <https://doi.org/10.1080/03054980903216283>

- Kyvik, S. (2009). *The dynamics of change in higher education: expansion and contraction in an organisational field*. Dordrecht: Springer.
- Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.
- Lawton, D. (1974). Curriculum Studies Department and Interdepartmental Cooperation. Memorandum, February. Department of Curriculum Studies (DCS) papers, IOE.
- Le CNED à l'international. (2018). En *Les sites CNED*. Recuperado de <http://www.cned.fr/le-cned/international/le-cned-international/>
- Leisyte, L., Enders, J. y de Boer. (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Higher Education*, 58(5), pp.619-635. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9213-1>
- Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/humboldt-universitaet-zu-berlin/leitbild>
- Lelièvre, C. y Nique, C. (1991). *L'école des présidents – de Charles De Gaulle a François Mitterand*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Léna, P. J. (2002). Science education in France: 'La main à la pâte. The Challenges for Science. Education for the Twenty-First Century Pontifical Academy of Sciences, *Scripta Varia*, 104-117. Vatican City. Recuperado de www.pas.va/content/dam/accademia/pdf/sv104/sv104-lena.pdf
- LERU. (2017). *Excellent education in research-rich universities*. LERU Recuperado de <http://www.enaee.eu/wp-assets/enaee/uploads/2012/01/LERU-Position-Paper-Excellent-Education.pdf>
- Les diplômes universitaires: comment ça marche? (2015). En *La voix l'Etudiant*. Recuperado de <http://www.lavoixletudiant.com/etudes/la-poursuite-detudes/luniversite/21094/les-diplomes-universitaires/>
- Leuven communiqué. (2009). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Boletín Oficial del estado núm.* 187, p. 12525. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 209, p.24034 Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, p. 16241. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Licence (L3). (s. f.). En *Campus numérique FORSE Formations et Ressources en Sciences de l'Éducation*. Recuperado de http://www.sciencedu.org/index.asp?id=forma_licence
- Licence. (2018). En *Les sites CNED*. Recuperado de <http://www.cned.fr/etudiant/cursus-universitaire/licence>
- Liedman, S. E. (1997). *I skuggan av framtiden – Modernitetens idéhistoria [In the shadow of the future – History of modernity]*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. *Journal Officiel de la République Française*. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>
- Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. *Journal Officiel de la République Française*, p. 7035. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000687666
- Loi n° 94-639 du 25 juillet 1994 modifiant l'article 21 de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. *Journal Officiel de la République Française*, núm. 172, p. 10831. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000732647&categorieLien=id>
- Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur. *Journal Officiel de la République Française*, p. 10579. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000693185
- Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. *Journal Officiel de la République Française*, p. 431. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000692733

- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. *Journal Officiel de la République Française*, p.8860. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000509314
- Loi no 92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale. *Journal Officiel de la République Française*, núm. 167, p. 9734. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT0000000722434&categorieLien=id>
- London communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.
- Lörz, M., Quast, H., y Roloff, J. (2015) Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie*, 44(2), pp. 137-155.
- Love, K. (2008). Higher education, pedagogy and the 'customerisation' of teaching and learning. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 15–34.
- Løvlie, L., Mortensen, K. P. y Nordenbo, S. E. (2003). *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*. Willey-Blackwell.
- Løvlie, L., Mortensen, K.P. & Nordenbo, S.E. (Eds) (2002). Educating humanity: Bildung in postmodernity. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), Special Issue.
- Luengo Navas, J. (2002). La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación. En M. M. del Pozo Andrés, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtza, *Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación*, (pp. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- M.A. Bildung und Medien: eEducation. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/mabm>
- MA in Online and Distance Education. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/postgraduate/qualifications/f10>

- Maassen, P. y Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), pp. 757-769. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9360-4>
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios sociales*, 7, 1-23. Recuperado de <https://goo.gl/Kfpk4b>
- Malet, R. (2005). De l'Etat-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*, 19 pp. 165-188. doi: 10.3917/cdle.019.0165
- Malet, R. (2017). From Science to Sciences de l'Éducation in France: past and present in the construction of a discipline. En G. Whitty y J. Furlong (Eds). *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration* (pp. 61-73) Oxford: Symposium Books.
- Maravall, J. M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Mares, R. (2014). Redefining pedagogy in England nowadays. En I Boldea (Ed.). *Identities in metamorphosis. Literature, discourse and multicultural dialogue. Section: psychology and education sciences*. (pp. 176-181). TîrguMureş, România: Archipelag XXI Press.
- Masschelein, J. y Ricken, N. (2005). Bildung and critique. En I. Gur-Ze'ev (Ed.). *Critical Theory and Critical Pedagogy today. Toward a New Critical Language in Education*, (pp. 208-225). Haifa: University Press Haifa.
- Master 1 Sciences humaines et sociales – mention sciences de l'éducation. (s. f.). En *Campus numérique FORSE Formations et Ressources en Sciences de l'Éducation*. Recuperado de http://www.sciencedu.org/index.asp?id=forma_master_un
- Master 2 MIFEF (ex MARDIF). (s. f.). En *Campus numérique FORSE Formations et Ressources en Sciences de l'Éducation*. Recuperado de http://www.sciencedu.org/index.asp?id=forma_master_rech
- Máster Curso 2016/2017. (2017). En *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://www.ucm.es/estudios/master>
- Máster Investigación en Educación. (2017). En *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <https://educacion.ucm.es/master-investigacion-educacion>
- Master of Education. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/med>

- Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. (2017). En *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://www.ucm.es/masterformacionprofesorado>
- Master. (2018). En *Les sites CNED*. Recuperado de <http://www.cned.fr/etudiant/cursus-universitaire/master>
- Masters degree in Education. (2017). En The Open University. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/postgraduate/qualifications/f70>
- McCulloch, G y Cowan, S. (2017). *A Social History of Educational Studies and Research*. London: Routledge.
- McCulloch, G. (2002). Disciplines contributing to education? Educational studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies* 50(1), pp. 100–10. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00193>
- McCulloch, G. (2017). Education: an applied multidisciplinary field? En G. Whitty y J. Furlong (Eds). *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration* (pp. 211-229) Oxford: Symposium Books.
- McLean, M. (1990). *Britain and a single Market Europe*. London: Kogan Page & The Institute of Education, University of London.
- Melgarejo Moreno, I. y Rodríguez Rosell, M. M. (2014). El nuevo entorno educativo de Bolonia: ágoras transformadas por el esquema Tecno-Holista. *Historia y Comunicación Social*, 19, pp. 797-812. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45003
- Mendoza, C. (2004). La pedagogía como ciencia: notas para un debate. *Educación y postgrado*, 9(2), 229-240. Recuperado de <https://goo.gl/4HtqaR>
- Menze, C. (1981). Formación. En Speck, J., Wehle, G. *Conceptos fundamentales en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Messner, R. (2016). Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA - ein schwieriges Verhältnis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 23-44. doi: [10.1007/s11618-016-0706-2](https://doi.org/10.1007/s11618-016-0706-2)
- Meyer, M.A., Meyer, H., y Ren, P. (2017). The German didaktik tradition revisited. En J. Chi-Kin Lee y K. J. Kennedy (Eds.), *Theorizing teaching and learning in Asia and Europe. A conversation between Chinese curriculum and European Didactics* (pp. 179–216). London: Routledge.
- Mialaret, G. (2010). *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France.

- Mignot-Gérard, S. y Musselin, C. (2002). More Leadership for French Universities, but Also More Divergences between the Presidents and the Deans. En M. Dewatripont, F. Thys-Clément, y L. Wilkin (Eds.), *European Universities: Change and Convergence*. Brussels: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche CNED. (2008). *L'histoire du CNED. Depuis 1939*. Recuperado de <http://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf>
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (s. f.). *L3 Licence Sciences de l'Éducation 3 année*. Recuperado de <http://www.cned.fr/DocumentationPage.aspx?d=8EDULDIX18>
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (s. f.). *Master I Sciences humaines et sociales mention sciences de l'éducation*. Recuperado de <http://www.cned.fr/DocumentationPage.aspx?d=8EDUMDIX18>
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (s. f.). *Master international francophone en éducation et formation (MIFEF ex MARDIF)*. Recuperado de <http://www.cned.fr/DocumentationPage.aspx?d=8MAIFDIX18>
- Mollenhauer, K. (1970). *Erziehung und Emanzipation*. Munich: Juventa.
- Moreu Calvo, A. y Vilanou Torrano, C. (2009). La historia de la Pedagogía en la Universidad de Barcelona: programa de la asignatura, correspondiente al curso 1958-59, que impartía Joaquín Carreras Artau. *Historia de la Educación*, 30, 287-306. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121074/1/La_Historia_de_la_Pedagogia_en_la_Univer.pdf
- MPhil in Education (Educational Research). (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <https://www.graduate.study.cam.ac.uk/courses/directory/ededmpeer>
- MPhil in Education (Globalisation and International Development). En *University of Cambridge*. Recuperado de <https://www.graduate.study.cam.ac.uk/courses/directory/ededmpegd>
- Münch, R. (2013). The Bologna process in the German system of higher education: from occupational monopolies to the global struggle for educational prestige. *European Political Science*, 12, pp. 424-431. doi: 10.1057/eps.2013.22

- Münch, W. (1908). A general view of German pedagogy for the benefit of foreigners. *The School Review*, 16(7), pp. 439-452. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1076587>
- Muñoz-Cantero, J. y Mato-Vásquez, M. (2014). El proyecto docente en la Universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 40, pp. 320-334. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100011>
- Nassif, R. (1983). *Pedagogía general*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Nelson, J. K. y Coorough, C. (1994). Content Analysis of the PhD versus EdD Dissertation. *The Journal of Experimental Education*, 62(2), pp. 158-168. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20152407>
- Newman, J. H. (1996). *The idea of a university*. New Haven: Yale University Press.
- Nóvoa, A. (1987). *Les temps des professeurs*. Lisbon: INIC.
- Nuestra Historia. (2016). En *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,499271&_dad=portal&_schema=PORTAL
- OECD. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*. Paris: PISA, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Oelkers, J. (1999) Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme, *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, pp. 461-483.
- Oelkers, J. (2014). Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, pp.85-101.
- Oferta de Grados Universitarios Oficiales 2016/2017. (2016). En *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1643102&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Oferta de Másteres Universitarios Oficiales (EEES) 2016/2017. (2016). En *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1113796&_dad=portal&_schema=PORTAL

- Oferta de Programas de Doctorado 2016/2017. (2016). En *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,27268401&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Olesen, M. N. (2009). Bildung as a Powerful Tool in Modern University Teaching. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864813.pdf>
- Olmos de Montañez, O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente. *Paradigma*, XXIX(1), 7-29. Recuperado de <https://goo.gl/KfqLM1>
- Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics of the European university. En P. Maassen y J. P. Olsen, (Eds.). *University dynamics and European integration* (pp. 25-54). Dordrecht: Springer.
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 310, p. 141836. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/12/26/pdfs/BOE-A-2011-20181.pdf>
- Osgood, S. (1966). Higher Education in France today. A Balance Sheet. *The Journal of Higher Education*, 37(2), pp. 68-75. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1979342>
- Osterhammel, J. (2006). *Approaches to Global History and the Question of the "Civilizing Mission"*. Global History and Maritime Asia Working and Discussion Paper Series. Working Paper 3. Recuperado de http://www.geocities.jp/akitashigeru/PDF/DiscussionPaper2006_01_14Osterhammel.pdf
- Östling, J. (2015). The swansong of the Mandarins: Humboldt's idea of the university in early post-war Germany. *Modern Intellectual History*, 13(2), 387-415. doi:10.1017/S1479244314000808

- Otero Urtaza, E. (2003). La irrupción de la Pedagogía en la Universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la Cátedra de Pedagogía Superior. *Revista de Educación*, 332, 249-263. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3321411443.pdf?documentId=0901e72b81256aeb>
- Palomero Pescador, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 21-41. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1222125826.pdf
- Parcours Formation de formateurs. (2018). En *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris*. Recuperado de <http://www.espe-paris.fr/article/parcours-formation-formateurs>
- Parcours Ingénierie de la formation et médias numériques. (2018). En *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris*. Recuperado de <http://www.espe-paris.fr/article/parcours-ingenierie-formation-medias-numeriques>
- Parcours Métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. (2018). En *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris*. Recuperado de <http://www.espe-paris.fr/article/parcours-metiers-ladaptation-scolarisation-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers>
- Parreira do Amaral, M. (2015). Trends, challenges and potential of international and comparative education today. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 259-281. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367213422>
- Pedagogía. (2017). En *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://www.ucm.es/estudios/2016-17/grado-pedagogia>
- Pepin, B. (1998, septiembre). *Curriculum, cultural traditions and pedagogy: understanding the work of teachers in England, France and Germany*. Presentado en la European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000872.htm>
- Pereyra, M. A., Luzón Trujillo, A. y Sevilla Merino, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, p. 113-143.

- Peters, R. (1965). The Place of Philosophy in the Training of Teachers. En Department of Education and Science, *Conference on the Course in Education in the Education of Teachers, 16th to 21st March, 1964*, pp. 1-9. DES, London.
- Petrie, H. (1976). Do you see what I see? The Epistemology of Interdisciplinarity Inquiry. *Educational Researcher*, 5(2), 9-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X005002009>
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Schöningh.
- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. New York: Bloomsbury Academic.
- Philpott, K., Dooley, L., O'Reilly, C., Lupton, G. (2011). The entrepreneurial university: examining the underlying academic tensions. *Technovation*, 31(4), 161–170. doi: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2010.12.003>
- Piercy, G. (2014). Becoming oneself: dimensions of Bildung' and the facilitation of personality development. *Studies in Continuing Education*, 36(3), 380-382, DOI: 10.1080/0158037X.2014.919723
- Pierinho, R. (2014). Humboldt Meets Schumpeter? Interpreting the 'Entrepreneurial Turn' in European Higher Education. *Higher Education Dynamics*, 45, pp. 291-310. doi: 10.1007/978-3-319-21512-9_15
- Pikkarainen, E. (2012). Signs of Reality – The idea of General Bildung by J. A. Comenius. En P. Siljander, A. Kivelä y A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp.19-29). Rotterdam: Sense Publishers.
- Plowden Report (1967). <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Policy and strategy. (2018). En *Sorbonne Université*. Recuperado de <https://www.sorbonne-universite.fr/en/university/about-us/policy-and-strategy>
- Pöhlitz, K. H.L. (1806). *Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt*. Teil I/II. Leipzig.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge and Keagan Paul. Recuperado de <https://de.scribd.com/doc/181167970/CONJECTURES-AND-REFUTATION-Karl-Popper-1963-pdf>
- Postgraduate Diploma in Professional Studies in Education. (2018). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.openuniversity.edu/courses/postgraduate/qualifications/e88>

- Prague communiqué (2001). Towards the European higher education area.
- Présentation du master MEEF - Mention Encadrement Éducatif. (2018). En *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris*. Recuperado de <http://www.espe-paris.fr/article/presentation-master-meef-mention-encadrement-educatif>
- Présentation du Master MEEF - Mention PIF. (2018). En *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris*. Recuperado de <http://www.espe-paris.fr/article/presentation-master-meef-mention-pif>
- Présentation du master MEEF. (2018). En *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Académie de Paris*. Recuperado de <http://www.espe-paris.fr/article/presentation-master-meef-0>
- Pritchard, R. (2004) Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education*, 30(4), pp. 509-528, Doi: 10.1080/0305498042000303982
- Programa de Doctorado en Educación Curso 2016/2017. (2017). En *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,53719581&_dad=portal&_schema=PORTAL&idtitulacion=9603
- Promotion & Habilitation. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de http://www.fernuni-hagen.de/swn/promotion_habilitation.shtml
- Promotion und Habilitation. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/KSW/angebot/promotion.shtml>
- Promotion. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <https://www.fernuni-hagen.de/studium/studienorganisation/promotion.shtml>
- Prost, A. (1997). *Education, société et politiques*. Paris: Editions du Seuil.
- Quelle est la nomenclature des diplômes par niveau? (2017). En *Service-Public Le site officiel de l'administration française*. Recuperado de <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F199>
- Quintana Cabanas, J. M. (1995). El concepto de formación (Bildung) en el pensamiento alemán. En Quintana Cabanas, J. M. *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación* (pp. 33-45). Madrid, Dykinson.

- Quintana Cabanas, J. M. (1999, noviembre). *Educación en la postmodernidad y crisis de valores*. Contribución presentada en el XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La educación obligatoria. Competencias básicas del alumno". Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://redsite.es/docu/18site/a2quinta.pdf>
- Quintana Cabanas, J. M. (2007). El concepto de naturaleza y de estado de naturaleza en Pestalozzi. *Revista Española de Pedagogía*, 236, pp. 89-108. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23766004>
- Räsänen, R. (2006). *Quality Education – A Small Nation's Investment for Future* (Oulu, Faculty of Education). Teaching material for teacher education. Documento no publicado
- Rau, J. (2000, diciembre). Rede von Bundespräsident Johannes Rau zum 25-jährigen Jubiläum der FernUniversität Hagen am 1. Dezember 2000. En *Die Bundesregierung*. Recuperado de https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2000/88-2_Rau.html
- Rauschenberg, A. (2013). PISA Macht Bildung? En K. Müller-Roselius y U. Hericks (Eds.), *Bildung- Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (pp. 133–145). Opladen: Budrich.
- Raventós Santamaría, F. (1999). Universidades o <<Multiversidades>>. Algunas reflexiones para el futuro. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, pp. 25-36. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7267/6935>
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 298, p.36639. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1987/12/14/pdfs/A36639-36643.pdf>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 138, p. 43307. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf>

- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 29, p. 8088. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/03/pdfs/BOE-A-2015-943.pdf>
- REAL: About the Centre. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/about/>
- Regulation of higher education. (s. f.). En *Universitiesuk.ac.uk*. Recuperado de <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/Pages/regulation.aspx> Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. *Journal Officiel de la République Française*. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009&dateTexte=&categorieLien=id>
- Reichenbach, R. (2014). Humanistic Bildung: regulative idea or empty concept? *Asia Pacific Education Review*, 15, 65-70. doi: 10.1007/s12564-013-9298-1
- Reid, A. y Hellstén, M. (2008). The Future of Research in International Pedagogies. En A. Reid y M. Hellstén (Eds.). *Researching International Pedagogies*. Springer Science + Business Media B.V. pp. 295-300. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8858-2_18
- Reihlen, M. y Wenzlaff, F. (2016). Institutional Change of European Higher Education: The Case of Post-War Germany. *Higher Education Dynamics*, 47, pp. 19-48. doi: 10.1007/978-3-319-32678-8_2
- Reindal, S. M. (2013). Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking. *Studies in philosophy and education*, 32(5), 533-549. doi: 10.1007/s11217-012-9344-1
- Reseña Histórica. (2017). En *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <http://www.ucm.es/resena-historica>
- Resnik, J. (2007). The democratisation of the education system in France after the Second World War: A neo-weberian glocal approach to education reforms. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), pp. 155-181. doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00372.x

- Rincón, V. y Barrutia, J. (2017). International Demand For Spanish University Education: an analysis in the context of the European Higher Education Area. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 52(1), pp. 104-117. Doi: 10.1111/ejed.12198
- Rodríguez de Lecea, T. (Ed.) (1990). *Escritos sobre la Universidad*. Madrid: Edición de Teresa Rodríguez de Lecea.
- Roessler, W. (1975). Zweihundert Jahre "Pädagogik". En W. Böhm y J. Schriewer (Dir.). *Geschichte der Pädagogik und Systematische Erziehungswissenschaft* (pp. 237-249). Stuttgart: Klett.
- Romero López, M. A. (2017). European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, pp. 1505-1512. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.237
- Romero Rodríguez, J. M., y Castelló Quintana, A. (2016). Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo. *Revista Qurriculum*, 29, 21-34. Recuperado de https://www.pedagogs.cat/doc/Pedagogia_perfil_pedagogo.pdf
- Roselius, K. y Meyer, M. A. (2018). Bildung in globalizing times. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, pp. 217-240. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0821-3>
- Ruhlof, R. (1997). Bildung heute. *Pädagogische Korrespondenz*, 21, pp. 23-31.
- Ruiz Carnicer, M. A. (2017). "Nada humano me es ajeno" Una aproximación a la historiografía sobre la historia de la Universidad española. *CIAN - Revista de Historia de las Universidades*, 20(1), pp. 193-220. Doi: <https://doi.org/10.20318/cian.2017.3733>
- Salomon G. (2014). A Two-Track Doctorate in Education. En M. Ibarrola y L. W. Anderson (Eds.). *The Nurturing of New Educational Researchers* (pp. 65-72). Rotterdam: SensePublishers. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-94-6209-698-1_5
- Sánchez Lissen, E. y Sánchez Franco, M. (2017). Los estudios de Pedagogía en la universidad española: valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro. *Revista Espaço do Currículo*, 10(2), pp. 191-212. doi: 10.15687/rec.v10i2.35426
- Sánchez-Barrioluengo, M. (2014). Articulating the 'three-missions' in Spanish universities. *Research Policy*, 43(10), 1760-1773. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2014.06.001>

- Sanmartín, O. R. (2015, enero 30). ¿Por qué son tan polémicas las carreras universitarias de tres años? *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/01/30/54caa093268e3e73128b4580.html>
- Santos, P. (2016). Moving the Universities to the «Third Mission» in Europe, New Impulses and Challenges in Doctoral Education. *Foro de Educación*, 14(21), pp. 107-132. doi: 10.14516/fde.2016.014.021.006
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Scheurman, W. (2014). “Globalization”. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/globalization/>
- Schimank, U. (2005). New Public Management and the Academic Profession: Reflections on the German Situation. *Minerva*, 43(4), pp. 361–75. doi: 10.1007/s11024-005-2472-9
- Schimank, U. y Winnes, M. W. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy*, 27(6), pp. 397–408. doi: <https://doi.org/10.3152/147154300781781733>
- Schmoll, H. (2005, mayo 13). Gleichheitswahn mit Folgen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schneider, K. (2012). The subject-object transformations and ‘Bildung’. *Educational Philosophy and Theory*, 44, pp. 302–311.
- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la Educación y el papel de la Investigación Comparada. *Educación y Ciencia*, 1(1), pp. 21-58.
- Schriewer, J. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2017). Between the Philosophy of Self-cultivation and Empirical Research: educational studies in Germany. En G. Whitty y J. Furlong (Eds). *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration* (pp. 75-100) Oxford: Symposium Books.

- Schriewer, J. y Keiner, E. (1993). Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. En J. Schriewer, E. Keiner y C. Charle (Dir.). *Sozialer Raum und akademische Kulturen/À la recherche de l'espace universitaire européen. Studien zur europäischen Hochschul - und Wissenschaftsgeschichte in 19 und 20. Jahrhundert/Études sur l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles* (pp. 277-341). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Scott, C. L. (2015). *The futures of Learning 3: What kind of Pedagogies for the 21st century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No 15]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>
- Scott, P. (2000). Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), pp. 3-10. doi: <https://doi.org/10.1177/102831530000400102>
- Sebá L., H. (2001). El pensamiento pedagógico del cardenal Newman. Tres planteamientos sugestivos para la educación del siglo XXI. *Theologica Xaveriana*, 137, pp. 75-83. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1910/Resumenes/Resumen_191018189005_1.pdf
- Senent Sánchez, J. M. (2005). Los estudios de pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 95-133. doi: 10.5944/reec.11.2005.7947
- Shattock, M. (2008). The Change from Private to Public Governance of British Higher Education: Its Consequences for Higher Education Policy Making, 1980–2006. *Higher Education Quarterly*, 62(3), pp. 181–203. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00392.x>
- Shattock, M. (2009). *Entrepreneurialism in universities and the knowledge economy: diversification and organizational change in European higher education*. London: SRHE y Open University Press.

- Shulman, S., Golde, C. M., Bueschel, A. C., Garabedian, K. J. (2006). Reclaiming Education's Doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, 35(3), pp. 25-32. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Chris_Golde/publication/242550887_Reclaiming_Education's_Doctorates_A_Critique_and_a_Proposal/links/00b7d53a21ef0aabc4000000.pdf
- Sianes-Bautista, A. (2017). "Bildung": concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, pp. 99-111. doi: 10.5944/reec.30.2017.18850
- Simancas González, E. y García López, M. (2016). Historia de un secuestro: de la Iglesia a la Marca. Evolución histórica de la universidad en España. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 133, pp. 173-190. Recuperado de <http://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2953/2829>
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), pp. 455-470. doi: 10.1080/03050060500317810
- Simon, B. (1978). Educational Research: which way? *Research Intelligence*, 4(1), pp. 2-7. <https://doi.org/10.1080/0141192780040101>
- Simon, B. (1981) Why no pedagogy in England? En B. Simon y W. Taylor (Eds). *Education in the eighties: the central issues*. (pp. 124–145). London: Batsford.
- Simon, B. (1990). The Study of Education as a University Subject. En J. B. Thomas (Ed.). *British Universities and Teacher Education: a century of change*, pp. 125-142.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G., y Eilks, I. (2017) Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), pp. 165-192, Doi: 10.1080/03057267.2017.1384649
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smeby, J. C. y Trondal, J. (2005). Globalisation or europeanisation? International contact among university staff. *Higher Education*, 49, pp. 449-466. doi: 10.1007/s10734-004-2826-5
- Smith, A. y Webster, F. (Eds.). (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE y Open University.

- Snaza, N. (2015). Toward a genealogy of educational humanism. En N. Snaza y J. Weaver (Eds.), *Posthumanism and educational research*. London: Routledge.
- Sorbonne Université. (2018). *Offre de Formation*. Recuperado de https://www.sorbonne-universite.fr/sites/default/files/upload/2018-01/Brochure-Offre-de-formation_Sorbonne-Universite_1.pdf
- Sorbonne Université. (2018/2019). *Service des Étices Doctorales. Dossier de Demande D'admission en Thèse*. Recuperado de http://lettres.sorbonne-universite.fr/IMG/pdf/dossier_inscription_su_lettres_-_2018-2019_automne.pdf
- Sorbonne University Alliance. (2018). En *Sorbonne Université*. Recuperado de <https://www.sorbonne-universite.fr/en/university/about-us/sorbonne-university-alliance>
- Stables, A. (2017). Epistemology and Education. *Education Sciences*, 7(2), p. 44. doi: 10.3390/educsci7020044
- Studienangebot Bachelor 2017/2018. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/bakomplett>
- Studienangebot Master of Arts Master of Science. 2017/2018. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/makomplett>
- Studienangebot. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot>
- Studiengänge des Instituts für Erziehungswissenschaften. (2017). En *Humboldt-Universität zu Berlin*. Recuperado de https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/studium/studien-und-pruefungsordnungen/copy2_of_standardseite
- Study at Cambridge. (2017). En *University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.cam.ac.uk/study-at-cambridge>
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 59(18), 1281-1304. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a12.pdf>
- Taylor, C. A. (2016). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education*, 74(3), pp. 419-435. doi: 10.1007/s10734-016-9994-y

- Taylor, W. (1965). The University Teacher of Education in England. *Comparative Education*, 1(3), pp. 193-201. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0305006650010306>
- Technology-enhanced learning. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/postgraduate/research-degrees/topic/technology-enhanced-learning>
- Tenorth, H. E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), pp. 650-661. Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4833/pdf/ZfPaed_2004_5_Tenorth_Bildungsstandards_und_Kerncurriculum_D_A.pdf
- Tenorth, H. E. (2014). Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Nevelestudomány*, 3, 5-21. Recuperado de http://nevelestudomány.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomány_2014_3_5-21.pdf
- Tenorth, H. E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – Ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 45-71. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0707-1>
- Terhart, E. (2014). Review of John Furlong: Education – an anatomy of the discipline. Rescuing the university project? *Journal of Education for Teaching*, 40(5), pp. 633 – 638. doi: 10.1080/20607476.2014.948586
- The Further and Higher Education Act. (1992). Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1992-further-higher-education-act.pdf>
- The MAODE Qualification Director. (2017). *Pathways through the Masters in Online and Distance Education (MAODE) modules*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/courses/Courses/media/Courses/Qualification/Infographics/Pathways-through-the-MAODE-modules.pdf>
- The OU story. (2017). En *The Open University*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/ou-story>
- The Robbins Report. (1963). <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins1963.html>

- The University's mission and core values. (2017). En *About the university, University of Cambridge*. Recuperado de <http://www.cam.ac.uk/about-the-university/how-the-university-and-colleges-work/the-universitys-mission-and-core-values>
- Thom, I. y Weining, K. (2010). *Mittendrin. Eine Universität macht Geschichte*. Berlin: Akademie Verlag.
- Thomas, J. (1990). *British Universities and Teacher Education*. London: Falmer.
- Thompson, C. (2005). The non-transparency of the self and the ethical value of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 39, pp. 519–533.
- Tiana Ferrer, A. (2016, noviembre 2). 4+1, 3+2 y otras consideraciones. [Blog]. Recuperado de <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/11/02/41-32-otras-consideraciones/>
- Tibble, J. W. (1966). *The Study of Education*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Torre Puente, J. C. (2010). Las pedagogías de Bolonia. *Crítica*, 969, pp. 40-44
- Tröhler, D. (2013). Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán. En D. Tröhler *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales* (pp. 225-238). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tröhler, D. (2016). Los fundamentos religiosos de la Bildung como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental. *Historia de la Educación*, 35, pp. 123-143. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201635123143>
- Tubbs, N. y Grimes, J. (2001). What is Education studies. *Educational Studies*, 27(1), pp. 3-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03055690020002080>
- Turner, L. y Auer, P. (1992). *The Political Economy of New York Organization. Different roads, different outcomes*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Unceta Satrustegui, A. (2011). La educación superior en tránsito: ¿Es Bolonia la ruta idónea para la innovación? *ARBOR, Ciencia, pensamiento y cultura*, 187(752), 1119-1131. doi: 10.3989/arbor.2011.752n6008
- University of Cambridge. (2017). *Education, Globalisation and International Development Programme Modules*. Recuperado de <https://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/themes/globalisation/EGIDProgrammeSummaryforWebsite17-18.pdf>

- University of Cambridge. (2017). *Masters in Education, Globalisation and International Development Admissions Written Tasks*. Recuperado de <https://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/themes/globalisation/EGIDApplicationWrittenTask18-19a.pdf>
- University of Cambridge. (s.f.). Educational Research. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/masters/downloads/education-research-v3.pdf>
- Unsere Bachelorstudiengänge. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/bachelor.shtml>
- Unsere Masterstudiengänge. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/master.shtml>
- Valdivia, S. V. y Fernández, M. E. (2013). Fundamento de la metodología comparativa en educación. En M.A. Navarro y Z. Navarrete (Coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (pp. 63-75). Tamaulipas, México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Valle López, J. M. (2010). El Proceso de Bolonia: España frente a otros países europeos. *Crítica*, 969, pp. 45-48.
- Valle López, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón*, 67(1), pp. 11-21. doi: 10.13042/Bordon.2015.67101
- Valle López, J. M. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, Extraordinario, pp. 12-33. Doi: 10.4438/1988-592x-re-2013-ext-255
- Valle López, J. M. y Matarranz, García, M. (2015). La Unión Europea: un protagonismo de excepción en la pedagogía del siglo XXI. *Padres y maestros*, 363, pp. 68-71. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i363.y2015.012>
- Varkøy, Ø. (2010). The concept of 'Bildung'. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85-96. doi: 10.2979/pme.2010.18.1.85
- Veiga, A. (2012). Bologna 2010. The moment of truth? *European Journal of Education*, 47(3), pp. 378-391.
- Vergara Ciordia, J. (2014). La educación en la antigua Grecia. En Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. *Historia de la Educación: de la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Madrid: Dyckinson.

- Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag). Recuperado de <http://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/EinigVtr.pdf>
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>
- Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, 328, pp.205-223. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281210861.pdf?documentId=0901e72b8125940c>
- Villa Pacheco, B. (2005). Sobre el lugar común: La Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la Universidad. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, pp. 273-281.
- Villar Ezcurra, A. (2010). Historia de la Universidad en España. *Crítica*, 969, pp. 28-32
- Virginia Martín, A. (2006). El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación. (Tesis Doctoral). Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113590/cs39-martina284.pdf?sequence=1>
- Vögtle, E. V. y Martens, K. (2014). The Bologna Process as a template for transnational policy coordination. *Policy Studies*, 35:3, 246-263, DOI: 10.1080/01442872.2013.875147
- Von Hildebrand, D. y Barrio Maestre, J. M. (2006). ¿Existe alguna legalidad o autonomía propia de la pedagogía? *Educación y Educadores*, 9(1), 87-101. Recuperado de <https://goo.gl/oiGU6b>
- What is the Difference Between EdD and PhD in Education? (s.f.). En *Education Degree*. Recuperado de <https://www.educationdegree.com/articles/edd-and-phd-differences>.
- Whitney, M., Ordorika, I., Martínez, J. M. (2013). Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (Coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (29-46). México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

- Wilkesmann, U., y Schmid, C. J. (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winter, M. (2009). Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsbericht 1/2009. Wittenberg. Recuperado de http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf
- Winter, M. (2010). Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. *Das Hochschulwesen*, 58, (2), pp. 45-55. Recuperado de <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1954.pdf>.
- Wnęk, J. (2017). Die Wahrnehmung der Pädagogik Johann Friedrich Herbart in Polen. *The Person and the Challenges*, 7(2), pp. 59–79. doi: <http://dx.doi.org/10.15633/pch.2182>
- Yagci, Y. (2014). Setting policy agenda for the social dimension of the Bologna Process. *Higher Education Policy*, 27, pp. 509-528. doi:10.1057/hep.2013.38
- Zahlen und Daten. (2017). En *FernUniversität in Hagen*. Recuperado de <http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/zahlen.shtml>
- Zelić, T. (2017). Bildung and the historical and genealogical critique of contemporary culture: Wilhelm von Humboldt's neo-humanistic theory of Bildung and Nietzsche's critique of neo-humanistic ideas in classical philology and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(6-7), pp. 662-671. doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1374841>

Índice de tablas

	Página
Tabla 1. Cuadro comparativo de los presupuestos metodológicos de la Educación Comparada en el positivismo y en el enfoque moderno-tardío o postmoderno.	42
Tabla 2. Dicotomía entre <i>Erziehung</i> y <i>Bildung</i> .	49
Tabla 3. Globalismo, globalidad y globalización.	64
Tabla 4. Panorama de las ciencias de la educación.	96
Tabla 5. Evolución cronológica del Proceso de Bolonia (1998 – 2012).	143
Tabla 6. Yuxtaposición de la tendencia pedagógica predominante en los países objeto de estudio.	322
Tabla 7. Yuxtaposición de la denominación predominante en los países objeto de estudio para referirse a la Pedagogía.	324
Tabla 8. Yuxtaposición de la tradición universitaria predominante en los países objeto de estudio.	326
Tabla 9. Yuxtaposición de la institucionalización de la Pedagogía en los países objeto de estudio.	329
Tabla 10. Yuxtaposición de las titulaciones pedagógicas de primer ciclo en las universidades de los países objeto de estudio.	334
Tabla 11. Yuxtaposición de las titulaciones pedagógicas de segundo ciclo en las universidades de los países objeto de estudio.	338
Tabla 12. Yuxtaposición de las titulaciones pedagógicas de tercer ciclo en las universidades de los países objeto de estudio.	339
Tabla 13. Yuxtaposición de la Educación Comparada en las titulaciones pedagógicas en las universidades de los países objeto de estudio	341

Índice de figuras

	Páginas
Figura 1. Trayectoria de <i>Bildung</i> , <i>Erziehung</i> y <i>Aufklärung</i> S. XIX	51
Figura 2. Dimensiones de Globalización	64
Figura 3. Dimensiones de <i>Bildung</i>	67
Figura 4. Cuadro general de la Pedagogía	95
Figura 5. Clasificación de las Ciencias de la Educación	99
Figura 6. Estructura de tres ciclos en Europa (1999 – 2009)	147
Figura 7. Existencia de programas de primer y segundo ciclo combinados	149
Figura 8. Duración mínima en ECTS de estudios de primer y segundo ciclo	150
Figura 9. Duración de los estudios de tercer ciclo a tiempo completo	153
Figura 10. Porcentajes de denominaciones titulaciones pedagógicas universitarias en Alemania (<i>Bachelor</i> y <i>Master</i>)	163

Índice de siglas

- ALF:** Aprendizaje, Colaboración y Formación Online.
- ANECA:** Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- BA:** Bachelor of Arts.
- BED:** Bachelor of Education.
- BERA:** British Educational Research Association.
- BOE:** Boletín Oficial del Estado.
- BSc:** Bachelor of Science.
- BTEC:** Business and Technology Education Council.
- CAFFA:** Certificar d’Aptitude è la Fonction de Formateur Académique.
- CAFIPEME:** Certificar d’Aptitude è la Fonction de Professeurs des Écoles Maître Formateur.
- CATS:** Credit Accumulation and Transfer Scheme.
- CCOO:** Comisiones Obreras.
- CELSA:** Centre d’Études Littéraires et Scientifiques Appliquées.
- CIEP:** Centre International d’Etudes Pédagogiques.
- CREET:** Centre for Research in Education and Educational Technology.
- CRUE:** Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CNE:** Comité National d’Évaluation.
- CNED:** Centre National d’Enseignement à Distance.
- CPU:** Centre des Présidents d’Université.
- CSIF:** Central Sindical Independiente y de Funcionarios.
- DCS:** Department of Curriculum Studies.
- DEA:** Diplôme d’Études Approfondies.
- DESS:** Diplôme d’Études Supérieures Spécialisées.
- DEUG:** Diplôme d’Études Universitaires Générales.
- DFG:** Deutsche Forschungsgesellschaft.
- DGfE:** Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.
- DU:** Diplômes Universitaires.

ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System.

EdD: Education Doctor.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EIAH: European Investment Advisory Hub.

ESPE: École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

FHEQ: Frameworks for Higher Education Qualifications.

FORSE: Formations et Ressources en Sciences de l'Éducation.

FU Hagen: FernUniversität in Hagen.

GCSE: General Certificate of Secondary Education.

GIS: Groupement d'Intérêt Scientifique.

HNCs: Higher National Certificates.

HNDs: Higher National Diplomas.

HRK: Hochschulrektorenkonferenz.

HU/ HU Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

IDEX: Initiatives d'excellence.

I+D+I: Investigación, Desarrollo e Innovación.

INRP: Institut National de Recherche Pédagogique.

ISPEF: Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation.

ITT: Initial Teacher Training.

IU: Izquierda Unida.

IUFMs: Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

KMK: Kultusministerkonferenz.

L1: Licence 1.

L2: Licence 2.

L3: Licence 3.

LEID: Leadership, Educational Improvement and Development.

LERU: League of European Research Universities.

LGE: Ley General de Educación.

LP: Leitungspunkte.

LRU: Ley de Reforma Universitaria.

M1: Master 1.

M2: Master 2.

MA: Master of Arts.

MAODE: Master of Arts in Online and Distance Education.

MARDIF: Master Recherche à Distance Francophone.

MECES: Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

MED: Master in Education.

MEEF: Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

MIFEF: Master International Francophone en Éducation et Formation.

MPhil: Master of Philosophy.

MSc: Master of Science.

NEE: Necesidades Específicas Especiales.

OER: Open Educational Resources.

OU: Open University.

PAU: Prueba de Acceso a la Universidad.

PGCE: Postgraduate Certificate in Education.

PhD: Philosophy Doctor/Doctor of Philosophy.

PIF: Pratiques et Ingénierie de la Formation.

PISA: Programme for International Student Assessment.

PSOE: Partido Socialista Obrero Español.

QAA: Quality Assurance Agency.

QTS: Qualified Teacher Status.

RD: Real Decreto.

RREEFOR- ESPE: Réseau de Recherche en Éducation, Enseignement & Formation de l'ESPE.

SALT: Subject Aspects of Learning and Teaching.

SCSE: Standing Conference on Studies in Education.

SHS: Sciences de l'Homme et Société.

SIAL: Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.

STES: Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza.

SU: Sorbonne Université.

TFG: Trabajo Final de Grado.

TFM: Trabajo Final de Máster.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UCAS: Universities and Colleges Admissions Service.

UCM: Universidad Complutense de Madrid.

UE: Unión Europea.

UERS: Unités d'Enseignement et de Recherche.

UGT: Unión General de Trabajadores.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UPMC: Université Pierre et Marie Curie.

WICD: Well-being, Inclusion, Creativity and Diversity.

WRK: Westdeutscher Rektorenkonferenz.

Índice de términos

Términos alemanes

Abitur: Examen final que se realiza tras es *Gymnasium* o bachillerato que da lugar a un diploma que da acceso a estudios de Enseñanza Superior y Universitaria (*Allgemeine Hochschulreife*).

Allgemeinbildung/allgemeine Bildung: Educación general.

Allgemeinen Bestimmungen für Magisterprüfungsordnungen: Normativa mediante la cual se regulaban las titulaciones de Magister.

Allgemeine Hochschulreife: Certificado de madurez general que se obtiene tras haber realizado el *Abitur* y mediante el cual se puede acceder a la Educación Superior y Universitaria.

Aufklären: Clarificar.

Aufklärung: Aclaración.

Bachelor: Denominación de la titulación universitaria correspondiente con el primer ciclo de la Educación Superior, posterior al Proceso de Bolonia.

Bachelorarbeit: Trabajo final para obtener el título de *Bachelor*.

Betreuer: Supervisor.

Bild: Cuadro, ilustración, imagen.

Bilden: Formar, educar.

Bildung: Concepto acuñado por Wilhelm von Humboldt (S. XVIII) cuya traducción literal hace alusión a “formación” o “Educación”. En este trabajo se entiende como un proceso que el individuo o el ser deberá perseguir hasta lograr su forma propia (Ipland García, 1999).

Bildungswissenschaft: Ciencias de la Formación.

Bund: Estado federal.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Comisión del Estado Federal y los Estados Federados para la planificación educativa y la financiación de la investigación fue el foro permanente de discusión para todos los

gobiernos federales y estatales sobre cuestiones de educación y financiación de la investigación desde 1970 hasta 2007.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Ministerio Federal de Justicia y Protección al Consumidor.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Ministerio federal de educación e investigación.

Crossover – Zentrum für beruflich Qualifizierte: Crossover - Centro para cualificados profesionales de la *Humboldt-Universität zu Berlin*.

Das Juristische Informationssystem für die Bundesrepublik Deutschland: El sistema de información jurídica de la República Federal de Alemania es un organismo proveedor de servicios de información legal y editor de publicaciones en línea.

Deutsche Forschungsgesellschaft: Sociedad alemana de Investigación.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V.: Sociedad alemana para las Ciencias de la Educación.

Diplom: Denominación de la titulación universitaria correspondiente con el primer ciclo de la Educación Superior, anterior al Proceso de Bolonia. Normalmente para estudios científicos y de naturaleza técnica.

Diplomarbeit: Trabajo final para obtener el título de *Diplom*.

Diplomprüfung: Examen final para obtener el título de *Diplom*.

Disputation: Defensa oral de la Tesis Doctoral.

Dissertation: Tesis Doctoral.

Einigungsvertrag: Tratado de Unificación del 31 de agosto de 1990 entre la República Federal de Alemania y la República Democrática Alemana sobre la disolución de la RDA, su consiguiente adhesión a la República Federal de Alemania.

Einsamkeit: Soledad.

Empirische Bildungsforschung: Investigación educativa empírica.

Erleuchten: Iluminar, alumbrar.

Erstgutachter: Primer revisor.

Erziehen: Educar, criar.

Erziehung: Educación.

Erziehungswissenschaft: Ciencia de la Educación.

Excellence Initiative: Iniciativa de excelencia. Proyecto de la *Deutsche Forschungsgesellschaft* mediante el que se pretende promocionar las investigaciones de alto nivel y mejorar la calidad de las universidades y centros de investigación alemanes.

Fachhochschule: Escuela Superior de Especialización, dedicada a un área profesional concreta.

Fachlicher Wahlpflichtbereich: Módulo optativo relacionado con la materia.

Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften: Facultad de Ciencias Sociales y culturales.

FernUniversität in Hagen: Universidad a distancia en Hagen.

Formieren: Formar.

Freiheit: Libertad.

Friedrich-Wilhelm-Universität: Antigua denominación de la Humboldt-Universität zu Berlin.

Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden: Comunidad de profesorado y alumnado.

Gesamthochschule: Centro de Educación o Escuela Superior Integrada o, estos centros fueron creados en la década de los 70 a fin de integrar varias especialidades y atender a la formación de nuevas profesiones.

Gesellschaft für empirische Bildungsforschung: Sociedad de investigación empírica educativa.

Gesetzes über die Errichtung einer Fernuniversität in Nordrhein-Westfalen – FUEG – vom 26 November 1974: Ley sobre la Fundación de una Universidad a Distancia en Renania del Norte y Westfalia – FUEG – del 26 de noviembre de 1974.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: Ley Fundamental para la República Federal de Alemania.

Grundstudium: Primera etapa de una titulación universitaria en la que se abordan los contenidos básicos y esenciales.

Gut: Bien, bueno. Para calificaciones “notable”.

Gymnasiallehre: Profesorado de Educación Secundaria (*Gymnasium*).

Gymnasium: Centro de Educación Secundaria de más alto nivel en Alemania, similar al bachillerato.

Habilitation: Capacitación para acceder a una cátedra universitaria.

Hauptstudium: Etapa de una titulación universitaria posterior al *Grundstudium* en la que se abordan los contenidos de especialización.

Hochschule: Escuela Superior.

Hochschulrahmengesetz: Ley de Educación Superior en Alemania.

Hochschulrektorenkonferenz: Conferencia de rectores, asociación alemana de universidades y centros de educación superior reconocidos estatalmente que tiene la función de representarlos.

Hochschulstudium: Estudios Superiores.

Humboldt-Universität zu Berlin: Universidad Humboldt de Berlín.

Institut für Bildungsforschung: Instituto de investigación educativa.

Kernfach: Materia troncal obligatoria.

Kernstudium: Plan de estudios básico o central.

Kombinationsbachelor: Titulación de *Bachelor* de modalidad combinada.

Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption: Titulación de *Bachelor* de modalidad combinada con la opción de magisterio.

Kombinationsbachelor ohne Lehramtsoption: Titulación de *Bachelor* de modalidad combinada sin la opción de magisterio.

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät: Facultad de Ciencias Sociales, culturales y de la Educación.

Kultusministerkonferenz: Conferencia de Ministros de Educación.

Kunsthochschule: Escuela Superior de Bellas Artes.

Land/Länder: Estado(s) federado(s).

Lehrfreiheit: Libertad de cátedra.

Lehramt: Titulación de Enseñanza Superior en Alemania enfocada a obtener una cualificación que capacite para el ejercicio docente en la enseñanza primaria y secundaria.

Lernfreiheit: Libertad de aprendizaje.

Lernung: Aprendizaje.

M.A. Abschlussarbeit: Trabajo final para obtener el título de *Master of Arts*.

Magister: Denominación de la titulación universitaria correspondiente con el primer ciclo de la Educación Superior, anterior al Proceso de Bolonia. Normalmente para estudios de letras y humanidades.

Magisterarbeit: Trabajo final para obtener el título de *Magister*.

Magisterprüfung: Examen final para obtener el título de *Magister*.

Master: Titulación universitaria correspondiente con el segundo ciclo.

Masterarbeit: Trabajo final para obtener el título de *Master*.

Mittel: Medio.

Musterrahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen an Fachhochschulen: Ordenanza por la cual se regulaban las titulaciones de *Diplom* cursados en las *Fachhochschule*.

Musterrahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen: Ordenanza por la cual se regulaban las titulaciones de *Diplom* cursados en las Universidades o instituciones equivalentes.

Pädagogik: Pedagogía.

Pädagogik als Wissenschaft: Pedagogía como ciencia.

Pädagogische Akademien: En la República de Weimar (y recuperadas a partir de 1945), eran centros no pertenecientes a la Educación Superior, que precedieron a las *Pädagogischen Hochschulen*, enfocados a la formación del profesorado.

Pädagogischen Hochschulen: Centros de Educación Superior enfocados a estudios de Pedagogía y Educación.

Pflichtbereich: Módulo o área obligatoria.

Praktikum: Prácticas.

Praktikumsmodul: Módulo de prácticas.

Probstudium: Modalidad de acceso a la universidad u otro tipo de estudios que consiste en cursar la titulación en cuestión durante un periodo de prueba de un año.

Promotion: Denominación de los estudios correspondientes con el tercer ciclo de la Educación Superior, estudios de doctorado.

Promotionsausschuss: Comité de doctorado.

Promotionskommission: Comisión de doctorado.

Promotionsordnung: Documento por el que se regulan los estudios de doctorado.

Promotionsordnung der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin: Documento por el que se regulan los estudios de doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales, culturales y de la Educación de la *Humboldt-Universität zu Berlin*.

Prüfungsportal: Portal o plataforma (digital) de exámenes.

Prüfungskommission: Comisión examinadora.

Schwerpunkt: Prioridad, énfasis, especialización.

Sommersemester: Semestre de verano (1 abril – 30 septiembre).

Spezialisiert: Especializado.

Staatsexamen/Staatsprüfung: Examen de carácter estatal que deberán superar los candidatos que deseen ejercer su labor profesional en determinados ámbitos (medicina, docencia, abogacía, ...).

Studienphase: Fase o etapa de estudios.

Studienportal: Portal o plataforma (digital) de estudios.

Studierendensekretariat: Secretariado de estudiantes.

Themenbezogen: Relacionado con el tema.

Überfachlicher Wahlpflichtbereich: Módulo optativo interdisciplinar.

Übung: Ejercicio, práctica.

Universität: Universidad.

Universitätspädagogik: Pedagogía universitaria.

Unterricht: Enseñanza.

Virtueller Studienplatz: Lugar virtual de estudios.

Voraussetzung: Hipótesis.

Vordiplom: Título que se obtiene al haber finalizado el *Grundstudium* de un *Diplom* que, aunque no capacita al estudiante para el ejercicio profesional, le permite continuar estudiando el siguiente nivel de la titulación.

Vorsitzende: Presidentes.

Wahlpflicht: Optativo.

Weiterbildung: Formación continua.

Westdeutscher Rektorenkonferenz: Conferencia de rectores de Alemania occidental.

Wintersemester: Semestre de invierno (1 de octubre – 31 de marzo).

Wissenschaftliche Pädagogik: Pedagogía científica.

Wissenschaftsrat: Consejo científico, fundado en 1957. Constituye el principal órgano consultivo de políticas que se encarga de elaborar recomendaciones para el desarrollo de la Educación Superior, la investigación y la construcción de nuevas universidades.

Zeitschrift für Pädagogik: Revista de Pedagogía. Una de las revistas científicas pedagógicas más influyentes e importantes, creada en 1955.

Ziel: Objetivo, finalidad.

Zugangsprüfung: Examen de acceso.

Zweifach: Materia secundaria.

Zwischenprüfung: Examen que se realiza al haber finalizado el *Grundstudium* de un *Magister* que, aunque no capacita al estudiante para el ejercicio profesional, le permite continuar estudiando el siguiente nivel de la titulación.

Términos franceses

Académie: Cada distrito o autoridad educativa en que se divide el territorio francés.

Académie des Sciences: Institución francesa creada en 1666 encargada principalmente de desempeñar funciones de naturaleza investigadora.

Arrêté du 16 janvier 1976 relatives au deuxième cycle des études universitaires: Orden de 16 de enero de 1976 relativa al segundo ciclo de estudios universitarios.

Arrêté du 30 mars 1992 relatif aux études de troisième cycle: Orden de 30 de marzo de 1992 sobre estudios de tercer ciclo.

Centre Internatuinal d'Etudes Pédagogiques: Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, no tan orientado a la investigación en sí, sino al perfeccionamiento de especialistas en diversas áreas científicas vinculadas a la educación.

Comité national d'évaluation: Organismo nacional cuya misión radicaba en evaluar la Educación Superior mediante sus instituciones, universidades y *Grandes Écoles*.

Conseil des études et la vie universitaire: Consejo de estudios y la vida universitaria es un organismo fundado en 1984 proporcionado por el estatuto de las universidades francesas con el consejo científico.

Décret n° 64-857 du 19 août 1964 dans le cadre du troisième cycle d'enseignement: Decreto n° 64-857 del 19 de agosto de 1964 en el marco del tercer ciclo de enseñanza.

Décret n° 95-2607 du 25 décembre 1995, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux d'études supérieures spécialisées: Decreto n° 95-2607, del 25 de diciembre de 1995, por el que se establece el marco general del sistema de estudios y las condiciones para la obtención de diplomas nacionales de educación superior especializados.

Diplôme d'études approfondies: Diploma de estudios avanzados, titulación académica enmarcada en el tercer ciclo de la Educación Superior, anterior al Proceso de Bolonia.

Diplôme d'études supérieures spécialisées: Diploma de estudios superiores especializados es una titulación de naturaleza profesional enmarcada en el tercer ciclo de la Educación Superior, anterior al Proceso de Bolonia.

Diplôme d'études universitaires générales: Diploma de Estudios Universitarios generales era la denominación de la titulación universitaria correspondiente con el primer ciclo de la Educación Superior, anterior al Proceso de Bolonia.

Doctorat: Estudios de Doctorado.

Écoles normales d'instituteurs: Escuelas normales de formación de docentes de enseñanza primaria y secundaria.

États généraux de l'université: Condiciones generales de la universidad.

Grandes Écoles: Prestigiosas instituciones o centros de Educación Superior.

Institut National de Recherche Pédagogique: Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, cuya función residía en reunir e interpretar los resultados de investigaciones educativas a fin de darles difusión entre la comunidad educativa.

Instituts universitaires de formation des maîtres: Institutos Universitarios de Formación de Maestros.

Instituts universitaires professionnalisés: Institutos universitarios de enseñanza profesional.

Licence: Titulación universitaria correspondiente con el primer curso del segundo ciclo de la Educación Superior.

Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur: Ley n° 68-978 del 12 de noviembre de 1968 de Orientación de la Enseñanza Superior.

Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente: Ley n° 71-575, del 16 de julio de 1971, sobre la Organización de la Formación Profesional Continua en el ámbito de la Educación Permanente.

Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur: Ley n° 84-52 del 26 de enero de 1984 sobre la Enseñanza Superior.

Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale: Ley n° 92-678 del 20 de julio de 1992 sobre la validación de las Cualificaciones Profesionales para la concesión de diplomas y diversas disposiciones relativas a la Educación Nacional.

Maîtrise: Titulación universitaria correspondiente con el segundo curso del segundo ciclo de la Educación Superior.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative: Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deportes o Ministerio de Educación Nacional.

Unités d'enseignement et de recherche: Unidades de enseñanza e investigación (facultad, instituto, departamento) en las que se divide una Universidad desde la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior (1968).

Université Impériale: Instituciones universitarias en Francia creadas por Napoleón.

Términos ingleses

A Plan for Polytechnics and Other Colleges: Un Plan para Politécnicos y Otros Centros de Educación Superior, publicado en 1966, recomendaba la designación de Centros de Educación Superior a politécnicos regionales con el mayor potencial para formar una red nacional de educación técnica.

Advanced diplomas: Titulación universitaria en Reino Unido correspondiente con el segundo ciclo, anterior al Proceso de Bolonia.

Bachelor/Bachelor of Arts (B. A.)/Bachelor of Science (B. S.): Denominación de la titulación universitaria correspondiente con el primer ciclo de la Educación Superior. Es un tipo de *undergraduate programme*.

Binary System: Sistema binario, vigente en Reino Unido hasta la última década del siglo XX en el que en la Educación Superior coexistían las universidades y otras instituciones de Educación Superior no universitarias.

British Educational Research Association: Asociación británica de investigación educativa, fundada en 1973. Organismo interdisciplinar de filiación abierta para todos aquellos vinculados e interesados en la investigación pedagógica.

British Journal of Educational Studies: Revista británica de estudios de educación, fundada en 1952.

BTEC Higher National Certificates: Titulación universitaria de *sub-degree* financiada por *Edexcel* que se organizaban en unidades de estudio y cuya duración es de dos años a tiempo parcial.

BTEC Higher National Diplomas: Titulación universitaria de *sub-degree* financiada por *Edexcel* que se organizaban en unidades de estudio y cuya duración es de dos años a tiempo completo.

Business School: Escuela de negocios.

Centre for Research in Education and Educational Technology: Centro de Investigación en Educación y en Tecnología Educativa, pertenece a la Open University.

Certificate of Higher Education: Titulación universitaria de *sub-degree* normalmente especializada en una única materia que comprende el primer curso de un *degree*.

Civic universities: Institución universitaria de Inglaterra de finales del siglo XIX asociadas a industrias locales y antecesoras a las *'redbrick' universities*.

Coaching: En el ámbito académico “preparación”.

Co-determination: Determinación conjunta con los demás.

College: Facultad o Institución de Enseñanza Superior en Reino Unido en la que se puede obtener el *Bachelor*.

Colleges of education: Facultades o Instituciones de Enseñanza Superior especializada en Educación en Reino Unido.

Committee on Higher Education: Comité de Educación Superior que se encargó de la elaboración del Robins Report.

Credit Accumulation and Transfer Scheme: Plan de acumulación y transferencia de créditos de Reino Unido, anterior al Proceso de Bolonia y aún vigente.

Cross Report: Informe publicado en 1988 por la *Cross Comission*.

Curriculum partnership: Titulaciones cuyo plan de estudios está elaborado en común junto con otra institución.

Dearing Report: Publicado en 1997, constituye una serie de informes de destacada importancia sobre el futuro de la Educación Superior en el Reino Unido.

Degree programmes: Programas de titulaciones universitarias.

Department of Curriculum Studies: Departamento creado en 1972 especializado encargado del desarrollo de la teoría educativa y curricular, y de alentar a otros departamentos a contribuir a la labor educativa.

Diploma of Higher Education: Titulación universitaria de *sub-degree* normalmente especializada en una única materia que comprende los dos primeros cursos de un *degree*.

Dissertation: Tesis Doctoral.

Doctor of Education: Titulación de tercer ciclo de naturaleza profesional que conduce al título de doctor en Educación.

Doctor of Philosophy/Philosophy Doctor: Titulación de tercer ciclo de naturaleza académica que conduce al título de doctor.

Doctoral courses: Titulaciones de tercer ciclo que conducen al doctorado.

Easter Term: Trimestre de semana santa, el tercero en algunas universidades de Reino Unido entre las que se encuentra la *University of Cambridge* (abril - junio).

Education Department's Code: Publicación del *Education Department* por la cual se procedía a la creación de los *college* de formación del profesorado en 1890.

Educational research: Investigación educativa.

Educational studies: Estudios de educación.

E-Learning: Aprendizaje dirigido y obtenido mediante medios digitales.

E-Portfolio: Portafolio digital.

European Credit Transfer and Accumulation System: Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, pertenece al Proceso de Bolonia.

European Research Area: Sistema de programas de investigación científica que integra los recursos científicos de la Unión Europea (UE).

Fast track: Vía rápida. Modalidad de estudio por la que excepcionalmente un estudiante puede cursar y finalizar una titulación en un periodo de tiempo inferior al habitualmente estipulado.

First degree: Denominación del nivel de titulaciones universitarias en Inglaterra correspondientes con el primer ciclo de la Educación Superior. También son *undergraduate degree*.

Frameworks for Higher Education Qualifications: Marcos para las calificaciones de educación superior.

Her Majesty's Most Honourable Privy Council/Privy Council of the United Kingdom/Privy Council: Es un cuerpo oficial de consejeros de la soberanía del Reino Unido, cuya membresía engloba principalmente a altos cargos políticos que son o han sido miembros de la House of Commons o la House of Lords.

Higher degree: Titulaciones de postgrado que han de realizarse bajo la supervisión de uno o varios miembros académicos. Engloba los *master degrees* y los *doctorates*. Sinónimo de *Postgraduate degree*.

Higher Education and Research Act 2017: Legislación de Educación Superior actualmente vigente en Reino Unido.

Higher Education: A Net Framework White Paper: Libro Blanco publicado en 1991 que introdujo cambios en las cinco áreas principales que sellaban el sistema binario entre instituciones superiores universitarias y no universitarias, a saber: la financiación de la enseñanza; la financiación para investigación; el grado de atribución de poderes y la garantía de calidad; los títulos institucionales y su gobierno; el modo y las condiciones de pago.

Honoris Degree: Grado de Honor. Constituye una variante de la titulación de *Bachelor* que contiene un mayor volumen de carga lectiva y concede un nivel de estudio superior al *Bachelor* ordinario.

Initial Teacher Training: Formación inicial del profesorado.

Labour Party: Partido laborista.

League of European Research Universities: Liga de Universidades de Investigación Europeas (LERU) constituye un grupo de universidades europeas dedicadas a la

investigación que, a su vez, se hallan comprometidas con los valores de la enseñanza de elevada calidad en un entorno competitivo de investigación internacional.

Lent term: Trimestre de cuaresma, el segundo en algunas universidades de Reino Unido entre las que se encuentra la *University of Cambridge* (enero - marzo).

Master of Philosophy: Titulación universitaria de postgrado correspondiente con el segundo ciclo, de naturaleza académica y preferente para la posterior realización del Doctor of Philosophy/Philosophy Doctor.

Master/Master courses/Master of Arts (M. A.)/Master of Science (M. S.): Titulación universitaria de postgrado correspondiente con el segundo ciclo.

Michaelmas term: Primer trimestre académico en Reino Unido (septiembre/octubre – Navidad).

Minister for the Arts: Ministro de las artes.

National Committee of Inquiry into Higher Education: Comité Nacional de Investigación sobre la Educación Superior que dio lugar a la publicación del *Dearing Report* en 1997.

Office for Students: Organismo creado a partir del Higher Education and Research Act 2017, cuya función es regular las universidades en Inglaterra.

Open Educational Resources: Recursos educativos abiertos, son cualquier tipo de material educativo (escrito, audiovisual, digital,...) con dominio público o cuya licencia es abierta.

Overseas versions: Estudios en el extranjero.

Postgraduate certificate: Certificado de postgrado es una titulación de postgrado y de especialización con una duración entre 1 y 2 años. Su nivel es algo inferior al de los *diploma*.

Postgraduate degree: Titulaciones de postgrado que han de realizarse bajo la supervisión de uno o varios miembros académicos. Engloba los *master degrees* y los *doctorates*. Sinónimo de *Higher degree*.

Postgraduate diploma: Diploma de postgrado es una titulación de postgrado y de especialización con una duración entre 1 y 2 años. Su nivel es superior al de los *certificate*.

Postgraduate level: Denominación del nivel de titulaciones universitarias en Inglaterra correspondientes con el segundo ciclo de la Educación Superior.

Primary: Educación primaria.

Public Expenditure White Paper: Libro blanco del gasto público, publicado en 1981 y en él se trataba la reducción de gastos y financiación pública, que también afectó a las universidades.

Quality Assurance Agency for Higher Education: Agencia para la garantía de la calidad en Educación superior, constituye es un organismo independiente que verifica los estándares y la calidad en la Educación Superior en Reino Unido.

Redbrick universities: Término utilizado originalmente para referirse a nueve *civic universities* que fueron fundadas en las principales ciudades industriales del norte y centro de Inglaterra en el siglo XIX.

Research for Equitable Access and Learning: Centro de investigación de la *University of Cambridge* para el acceso y el aprendizaje equitativo.

Robins Report: Informe Robins, documento de 1963 donde se recogían los principios básicos que guiaron el desarrollo y la enseñanza universitaria.

Royal Charter: Es un documento formal emitido por la monarquía de Reino Unido como cartas de patente, que otorga un derecho o poder a una persona física o institución. En este trabajo, se hace referencia al poder de algunos organismos o instituciones para convertirse en universidades.

Sandwich courses: Titulación de *Bachelor* que además incluye un año adicional de prácticas profesionales.

Self-determination: Autodeterminación.

Solidarity: Solidaridad.

Standing Conference on Studies in Education: Conferencia permanente sobre estudios en educación, organismo fundado en 1951 que dio lugar a la creación de la *British Journal of Educational Studies* en 1952.

Students Library of Education: Serie de libros académicos sobre Educación que fue lanzada por Routledge y Kegan Paul y escritos por especialistas procedentes de diversas disciplinas. Fue de gran apoyo para la institucionalización de la Educación en Reino Unido.

Sub-degree: Es un tipo de titulación universitaria de menor nivel que un *degree* o *Bachelor*, pues únicamente comprende el primer o los dos primeros años de duración de los mismos. Aquí se encuentran los *Certificates and Diplomas of Higher Education* y *BTEC Higher National Diplomas and Certificates*.

Take-off phase: Primera fase del proceso de desarrollo de los estudios educativos y su institucionalización (Archer, 1982; Schriewer, 2009).

The Development of Higher Education into the 1990s White Paper: Libro blanco publicado en 1985 en el que se atendía al rol de la Educación Superior para con la formación de personal cualificado.

The Education Reform Act: La Ley de Reforma Educativa de 1988 es considerada la legislación educativa individual más importante en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte desde el *Butler Education Act* (1944).

The Further and Higher Education Act: Ley de Educación Superior de 1992 que trajo consigo cambios en la financiación y la administración de la Educación Continua y Superior en Inglaterra y Gales.

The Open University: La Universidad abierta (Universidad a distancia de Reino Unido).

Tripos: Exámenes de Educación de la University of Cambridge.

Tutorial system: Metodología predominante en la University of Cambridge consistente en la tutorización u orientación individualizada del alumnado durante sus estudios en la misma.

Undergraduate advanced diploma: Titulación universitaria avanzada perteneciente al primer ciclo de la Educación Superior.

Undergraduate programme/level: Denominación del nivel de titulaciones universitarias en Inglaterra correspondientes con el primer ciclo de la Educación Superior. También son *first degree*.

Ungraduate courses: Titulaciones universitarias en Inglaterra enmarcadas en el primer ciclo de la Educación Superior.

Universities and Colleges Admissions Service: Organismo cuya función es recibir la información relativa a las universidades en las que el alumnado desea estudiar y remitírsela a las mismas, a fin de poder continuar con el proceso de selección del alumnado.

University of Cambridge: Universidad de Cambridge.

Términos grecolatinos

Agogía: Término griego “conducción”, “dirección”.

Cum laude: Término latino, “aprobado con elogios”, en este estudio hace referencia a una calificación de “bien” en las Tesis Doctorales en Alemania.

Educare: Término latino “criar”.

Exducere: Término latino “extraer”.

In varietate, concordia: Unida en la diversidad. Lema de la Unión Europea.

Magna cum laude: Término latino, “aprobado con un gran elogio”, en este estudio hace referencia a una calificación de “notable” en las Tesis Doctorales en Alemania.

Non rite: Término latino, “no debidamente”, en este estudio hace referencia a una calificación equivalente al “insuficiente” las Tesis Doctorales en Alemania.

Non sufficit: Término latino, “no debidamente”, en este estudio hace referencia a una calificación equivalente al “insuficiente” las Tesis Doctorales en Alemania.

Paideia: Término griego relativo a la educación y la formación.

Paidós: Término griego “niño”.

Practicum: Prácticas.

Rite: Término latino, “debidamente”, en este estudio hace referencia a una calificación equivalente al “suficiente” las Tesis Doctorales en Alemania.

Summa cum laude: Término latino, “aprobado con distinción”, en este estudio hace referencia a una calificación de “sobresaliente” en las Tesis Doctorales en Alemania.

Tertium Comparationis: Término latino empleado por los comparatistas que hace alusión a los distintos criterios de comparación que subyacen a la yuxtaposición de información en las investigaciones o estudios de Educación Comparada (García Garrido, 1982).

Thesis: Tesis (doctoral o de máster).

“There is no gate, no lock, no bolt that you can set upon the freedom of my mind”

Virginia Woolf

