



# La Educación Personalizada Socialmente Responsable y los abusos del concepto por motivos comerciales

*Socially Responsible Personalised Education and the abuse of the concept for commercial reasons*

Recibido: 03/04/2024 | Revisado: 09/04/2024 | Aceptado: 27/05/2024 |  
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



**Pilar Plaza de la Hoz**

Universidad Rey Juan Carlos (España). Facultad de Educación

[pilar.plaza@urjc.es](mailto:pilar.plaza@urjc.es)

<https://orcid.org/0000-0003-3062-1062>



**Jesús Plaza-de-la-Hoz**

Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación

[jesus.plaza@unir.net](mailto:jesus.plaza@unir.net)

<https://orcid.org/0000-002-6966-4214>

**Resumen:** La educación primaria y secundaria han apostado en los últimos años por la educación personalizada. Las instituciones educativas han visto en ella un modo de educar muy acorde con la calidad a la que aspiran. En este artículo se hace una descripción de la concepción de la educación en los últimos años y se especifican las características de dicha educación como muy adecuada al concepto de persona como un alguien merecedor de exclusividad (Perochena et al. 2017). Una de las características esenciales de esa educación centrada en la persona tiene que ver con su pertenencia a un entorno social del que, no solo recibe información y formación, sino al que aporta y con el que adquiere cierta responsabilidad en la mejora de la sociedad. La responsabilidad social educativa (Porto, 2022) se aborda como una condición *sine qua non* para una verdadera personalización de la educación. Por otro lado, esta responsabilidad social no se debe limitar a ciertas actividades de solidaridad

**Abstract:** In recent years, primary and secondary education have opted for personalised education. Educational institutions have seen in it a way of educating that is very much in line with the quality to which they aspire. This article describes the conception of education in recent years and specifies the characteristics of this education as very appropriate to the concept of the person as someone deserving of exclusivity (Perochena et al. 2017). One of the essential characteristics of this person-centred education has to do with his or her belonging to a social environment from which he or she not only receives information and training, but to which he or she contributes and with which he or she acquires a certain responsibility for the improvement of society. Educational social responsibility (Porto, 2022) is seen as a *sine qua non* condition for a true personalisation of education. On the other hand, this social responsibility should not be limited to certain solidarity and voluntary activities, but

y voluntariado, sino que debe aspirar a una verdadera cultura de centro en la que todos los agentes educativos (directivos, profesores, familias, alumnos, personal no docente y personal externo) estén comprometidos (Iglesias et al. 2020). En este artículo se proponen una serie de características que deben estar presentes en las instituciones educativas socialmente responsables. Finalmente se alerta del abuso por motivos comerciales de ciertos colegios que incoan en su Proyecto educativo términos relacionados con los valores sociales utilizados no como un modo de mostrar un objetivo tendencia en la institución, sino como un modo de sumar mejores condiciones frente a posibles clientes (familias y alumnos) y especialmente como elemento diferenciador.

should aspire to a true school culture in which all educational agents (management, teachers, families, students, non-teaching staff and external staff) are committed (Iglesias et al. 2020). This article proposes a series of characteristics that should be present in socially responsible educational institutions. Finally, it warns of the abuse for commercial reasons of certain schools that include terms related to social values in their educational project, used not as a way of showing a tendency in the institution, but as a way of adding better conditions for potential customers (families and students) and especially as a differentiating element.

**Palabras clave:** Bienestar social, política socioeducativa, responsabilidad social educativa, calidad educativa, educación y desarrollo, valores

**Keywords:** Social welfare, socio-educational policy, educational social responsibility, educational quality, education and development, values.

## Introducción

En España, una buena parte de los centros educativos se definen como centros de educación personalizada (EP). Tal personalización se centra con frecuencia en la implementación de estrategias pedagógicas y aplicación de tecnologías para la mejor atención a la diversidad del alumnado. Se busca que todos los alumnos lleguen a desarrollarse académicamente por igual, alcanzando los mínimos deseables. Pareciera que tal planteamiento lograría una educación socialmente responsable, en la medida en que atiende a todos en su particularidad, esto es, personalmente.

Sin embargo, para atender personalmente a cada estudiante debiéramos procurar el desarrollo de cada alumno como persona, es decir, en todas sus dimensiones, no solo en la académica, sino también en la emocional, la afectiva, la volitiva, la ética, la cívica o la social.

Ciertamente, el enfoque de las competencias (Delors et al., 1997; Halasz y Michel, 2011; Clément, 2021) ha ampliado los objetivos del sistema educativo, y cada vez más se reconoce la necesidad de una educación que atienda también a las emociones (Marina, 2005; Bisquerra, 2012; King y Frondoza, 2022), a los valores (Ramil y Ucha, 2020; Santamaría y Corbí, 2020; Supriadi et al., 2022), al carácter

(Nast, 2020; MacDonnell et al., 2021; Berkowitz, 2022), al fortalecimiento de las capacidades personales (Gordon y O'Toole, 2015; Sciaraffa et al., 2018; Ruitenbergh, 2019); en definitiva, a las múltiples dimensiones del sujeto discente, atendiendo, pero no exclusivamente, a la diversidad de sus inteligencias (Gardner, 1999; Stecconi, 2015; Yavich y Rotnitsky, 2020).

Por otra parte, dada la progresiva presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en nuestra sociedad y en el entorno educativo, las posibilidades que estas ofrecen para adaptar ritmos, niveles y contenidos a cada situación docente, las convierten en un instrumento muy valorado en este ámbito de la personalización (Calderero et al., 2014; Buzzi et al., 2019; Ghallabi et al., 2020; Iglesias et al., 2020).

## **Metodología**

---

Teniendo en cuenta que este es un estudio sobre todo bibliográfico, la elección de las fuentes ha sido el aspecto metodológico principal a tener en cuenta. En concreto, se ha obtenido información de bases de datos como Dialnet, Google Scholar y ProQuest Educación. En lo que respecta a la selección de publicaciones, se ha decidido un doble criterio: en primer lugar, la adecuación a los conceptos centrales de este trabajo (persona, educación personalizada y responsabilidad socioeducativa) y, en segundo lugar, se ha considerado la fecha de publicación tan reciente como sea posible. Una vez seleccionada la bibliografía relevante se ha procedido a su análisis teórico-reflexivo en vistas a la discusión sobre si este enfoque educativo es algo más que una intención de los centros que lo mencionan como fin de su tarea docente.

Por otro lado, la observación y análisis de diversos colegios se ha llevado a cabo con los datos proporcionados por Identitas asesores de educación. Los colegios han sido elegidos teniendo en cuenta su proyecto educativo en el que se oferta la responsabilidad social como un valor transmitido a los usuarios tanto a familias como a profesores y alumnos. Se han estudiado colegios de España y Latinoamérica.

## ***Educación personalizada y responsabilidad social***

En este apartado se desarrolla en primer lugar qué entendemos por educación personalizada y qué caracteriza a la persona; en segundo lugar, su relación con la responsabilidad social que supone contribuir al crecimiento de las nuevas generaciones a través del sistema educativo; finalmente, en la discusión se arroja luz sobre la realidad de las prácticas de los centros que dicen llevar a cabo una educación personalizada.

Si hablamos de personalizar la educación, parece obvia la necesidad de fortalecer en primer lugar la relación personal básica que acontece en el hecho educativo: entre docentes y alumnado (De Castro y Fiahlo, 2019; Martín y Collie, 2019; Vila, 2019) para hacernos cargo de cada problemática y ofrecer una atención que tenga en cuenta los diversos ambientes que influyen en el desarrollo completo de la persona (Bronfenbrenner, 1977; Navarro y Tudge, 2022).

Se trataría en primer lugar de 'salir del anonimato'. La relación personal requiere el reconocimiento inicial y aun constante de la condición personal de cada alumno por parte de cada profesor. Reconocer la persona del alumno incluye considerar su personalidad, su temperamento, su carácter y su capacidad de crecimiento, pues, aunque lo heredado por la biología y la genética marca modos de ser prefijados en cada uno, el carácter se adquiere y puede modificarse a partir de la experiencia, la exposición a modelos de vida del entorno y a través del propio curso de la acción.

Reconocer la índole personal de cada estudiante significa, por tanto, tener en cuenta algunas notas personales: en primer lugar, su condición única o singularidad (Perochena et al., 2017). En efecto, cada uno es alguien irrepetible, un *novum* absoluto, pues no se ha dado antes ni se volverá a dar. En segundo lugar, ese ser irrepetible tiene algo que decir también único, porque además de compartir rasgos comunes con otros humanos, su intimidad solo la posee él o ella y solo él o ella puede comunicarla. Con ello se abre paso la capacidad creativa del sujeto que no solo puede imitar o repetir lo dicho hasta ahora por otros, sino añadir algo totalmente original, de ahí su condición de creación (Robinson y Arónica, 2015). Si hablamos de comunicación es porque la persona es constitutivamente abierta; necesita ser reconocida como tal, y solo lo logra en la medida en que se da a conocer. La experiencia del aislamiento propio, de la soledad devenida o de resultar invisible para los demás nos remite a diversos modos de infelicidad, de inacabamiento. Finalmente, un ser único cuya intimidad tiende a ser comunicada personalmente requiere de un despliegue libre de esa apertura de sí mismo a los demás, lo que supone que la persona es una realidad dinámica que remite al futuro de cara a los otros, a un fin, al proyecto de vida que cada uno forja con sus decisiones (Pérez-Guerrero y Ahedo, 2020).

Si la persona es única, tiene una intimidad que se manifiesta libremente en su relación con el entorno y, especialmente, con otras personas que pueden reconocerla, la condición personal del docente adquiere máxima relevancia. En efecto, el profesorado más allá de su competencia profesional, de su pericia y habilidad técnica o de su potestad reconocida por su puesto en el sistema, es sobre todo la persona de referencia principal para reconocer la singularidad de cada uno de sus alumnos, promover la apertura y creatividad de su intimidad, el despliegue libre no solo de sus capacidades, potencias y talentos, sino de su misma condición personal con vistas a la forja de un proyecto de vida único y valioso que a cada uno compete ir

construyendo. Teniendo en cuenta que esas notas son también las que constituyen la persona de cada docente, el número de relaciones personales que establecen los alumnos con sus distintos profesores a lo largo de su proceso de educación supondrá un enriquecimiento añadido y también del todo singular (Sandoval y Garro-Gil, 2017).

Si esto es así, personalizar la educación es algo más que individualizarla. Se trata, no solo de adaptar las materias, las actividades o el ritmo de exigencia a las características particulares de cada niño o niña, sino de establecer esa relación personal indicada, a modo de estrecha mentoría. La adaptación será útil y necesaria, pero de suyo es compatible con la tecnificación del proceso, con su mecanización, con su aplicación estándar, lo que no respetaría un proceso personalizador. Y es que ningún artefacto digital es capaz de reconocer la persona del alumno, ni suplir la mirada personal en la que se concitan la confianza en las posibilidades, la aceptación de lo bien hecho, la esperanza de mejora, el acompañamiento en la toma de decisiones, el agradecimiento o la admiración; la mirada del estar-uno-frente-a-otro, como afirmaba Buber (2017), en la que cada quien es considerado una totalidad existente (Donati, 2006).

Por lo dicho, una educación personalizada es compatible con cualquier estrategia pedagógica que respete el ser personal de los estudiantes; lo que transforma la educación no son las teorías, los libros o las nuevas fórmulas, sino los educadores que encarnan un modo nuevo de ser en el mundo (Palmer, 1999; Jonas y Yacek, 2024). Ciertamente, ese respeto supone un alto grado de incertidumbre, pues no puede tratarse de modo uniforme la singularidad irrepetible de cada alumno, ni forzarse su apertura personal, ni el despliegue de su intimidad, ni la libre adhesión al futuro proyecto que cada alumno quiera hacer de su vida. No obstante, la incertidumbre abre paso también a la esperanza, pues en el proceso de acompañamiento, ayuda, estímulo, ejemplo, apoyo incondicional (Pérez-Guerrero, 2022) en que consiste fundamentalmente la labor docente, siempre es posible rectificar el rumbo, poner en marcha la creatividad y dar lugar a la sorpresa (L'Ecuyer, 2012). Educar de modo personalizado es mantener siempre abierta la puerta al asombro.

En la infancia es clave la relación educativa personal que establece el alumnado con el docente por su peso emocional (Mastromatteo et al., 2021; Zee et al., 2021; Chen et al., 2021). Posteriormente, con la entrada en la adolescencia acontece la progresiva forja de la identidad personal y social con vistas a la madurez (Albarello et al., 2018; Verhoeven et al., 2019; Quiroga et al., 2021), por lo que entre los 12 y los 17 años es oportuno considerar que el proceso de personalización educativa adquiere matices propios. Después, en la etapa universitaria o en la Formación Profesional superior, pueden afianzarse no solo las habilidades, hábitos y competencias incoadas, para aquellos que sigan en el sistema, sino el modo aprendido de ver y vivir la relación docente. Por tanto, es en la Educación previa donde la incidencia de una educación personalizada socialmente responsable puede

tener más impacto en la formación del alumnado.

En su libro sobre la excelencia académica y la forja del carácter, Elbot y Fulton (2008), proponen un modelo de cuatro mentalidades. En primer lugar, la mentalidad de dependencia, asumida sobre todo en los inicios del aprendizaje, con sus virtudes anejas de aceptación, humildad y respeto por lo recibido de la tradición, de los padres y de los maestros; en un segundo plano, el desarrollo de la iniciativa y la responsabilidad de alcanzar las propias metas, configura la mentalidad independiente, al hilo del ejercicio de la propia libertad; una tercera mentalidad, la de interdependencia, añade a las anteriores la inteligencia colectiva, la capacidad de colaboración y la energía del cuidado por el bienestar de todos. Pues bien, el cuarto modelo de mentalidad que une lo mejor de los tres anteriores es, en opinión de estos autores, el de integración, que da la sabiduría necesaria para no quedar encorsetado en los estrechos límites de los previos modos de obrar. Aplicado análogamente a las notas personales, el logro de una vida plena requiere reconocer los lazos de dependencia que nos unen a nuestros orígenes, advertir que nuestra intimidad única es capaz de desplegarse de modo libre e independiente, pero que precisa la colaboración con las demás personas con las que compartimos apertura y responsabilidad (Pérez-Guerrero y Millán, 2021).

Uniendo las dos mentalidades, inicial y final, descritas previamente, ninguno somos solo lo recibido, sino que aportamos personalmente y, sobre todo, aportamos al mundo que nos acoge y ayuda a crecer. En ese sentido, cada persona es relacional en sí misma, tiende por su radical apertura, a dar y recibir a y de los demás, una reciprocidad no meramente simétrica o igualitaria, sino creativa y expansiva (Putnam, 2001), pues cada uno aporta en singular y de modo exclusivo lo que puede y lo que solo él o ella puede aportar. Ello implica más que interdependencia, crecimiento mutuo, dado que la persona es más que el individuo y antes incluso que seamos individuos somos ya sociales (Pérez-Adán, 2019).

En este sentido, hablar de educación personal es hablar de educación en la responsabilidad, pues más allá del ideal de autonomía de la modernidad, la persona se construye de modo relativo a las demás personas de las que depende para humanizarse (Plaza-de-la-Hoz, 2022). Es más, cada una de ellas se experimenta como un don incondicionado al que ha de responder a su vez con el don de sí, para y con los demás. Dado que tal correspondencia no es automática, se hace necesario incentivar la cooperación benevolente que posibilite el crecimiento personal; más aún, en un contexto como el contemporáneo de abundancia material y de bienes superfluos que ahogan tantas veces la dimensión de don de la existencia (Schmid, 2010) abocando a la disolución de los vínculos sociales y a la pérdida de sentido (Bauman, 2008).

Se trata de una responsabilidad con los otros que compromete de modo vital a cada persona, que se incoa ya en el ámbito familiar, pero que se proyecta en la comunidad de referencia y aun en la sociedad global. Poner rostro al otro —tratarlo como persona, según lo ya indicado—, implica vivir no solamente la justicia en las relaciones, sino la solidaridad de la escucha y el intercambio recíproco de lo que se da y recibe constituyendo el bien común, de tal forma que unos y otros se hacen deudores mutuamente al entregarse (Schilliger, 2020).

Así pues, en contraste con la adaptación individualizadora de los procesos de aprendizaje, la apuesta por una educación personalizada eleva la dialéctica de derechos y beneficios a la de responsabilidades y servicio, como la de éxito e independencia a la de vida lograda y relaciones con sentido. Cuando en la dinámica de enseñanza-aprendizaje la persona se prioriza frente a los resultados, el compromiso solidario enriquecido por la reciprocidad de la relación personal (Barlocchi, 2019) conduce a la empatía profunda, una comprensión de las necesidades del otro que alcanza todas sus dimensiones, en una donación gratuita y mutua, pues requiere que también el docente crezca como persona.

## Resultados y discusión

---

El espacio social es el lugar donde se produce el encuentro de los diferentes agentes sociales y educativos, el sitio en el que el ser humano se desarrolla, interactúa con otros, aprende a respetar las opciones diversas. En este sentido, es lo social lo que permite a la persona humana desarrollar muchas de sus potencialidades y valores en el mutuo involucrarse con otros a los que interpela y de los que se enriquece (Delors, 1997; Vázquez, 2010; Chaparro et al., 2015).

El concepto de Responsabilidad social educativa ha tomado una gran relevancia en los últimos años asociado a investigaciones y estudios científicos en diversos contextos e instituciones; muchos de ellos están vinculados con la formación universitaria (Touriñán, 2010; Navarro et al., 2012; Lastre y De la Rosa, 2016; Gaete, 2018).

Los centros educativos desde siempre han sido muy conscientes de su importante papel a la hora de educar en esas virtudes sociales, preparar a sus alumnos para introducirse en la sociedad, formar parte de ella y de algún modo transformarla. Así Savater (1997) comenta cómo la verdadera educación debe ayudar a “comprender que, si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y, en cierta medida, opción nuestra” (p. 36). En este sentido se ha trabajado a lo largo de los años para ir incorporando en la vida de los alumnos las virtudes sociales esenciales para desenvolverse en el futuro.

Desde la segunda mitad del siglo XX, momento en el que la educación personalizada irrumpe en el panorama educativo en España (a través de los estudios de Víctor García Hoz, 1985, y sus seguidores), muchos colegios han incorporado al diseño de su proyecto educativo ser un colegio con educación personalizada que incluye un alto compromiso con los valores solidarios y de consecución del bien común (Barlocchi, 2019).

En este lugar del artículo vamos a analizar hasta qué punto estos principios personalizados relacionados con la responsabilidad social educativa que se incorporan a los proyectos educativos de muchos colegios (en concreto en la definición de los valores), en muchos casos, no tienen unas consecuencias prácticas. Esto constituye un abuso por parte de las instituciones educativas en lo que se refiere a ofertar unos valores que, en muchos casos, no se ponen en práctica.

Para este análisis nos basaremos en los indicadores que recoge Martínez-Domínguez (2019 y 2021) partiendo de los 7 temas propuestos desde la Norma ISO 26000 (ISO, 2010) que sirvan de indicadores para los centros. En la Figura 1 se esquematizan esos temas desde un enfoque holístico y basado en la interdependencia de aquellos a los que van dirigidos, esto es, a los agentes educativos.

### Figura 1

*Materias de RSEdu con. Fundamento en la ISO 26000*



*Nota:* Adaptado de *RSEdu. Responsabilidad social educativa* (Capítulo 5, pág. 53) por Martínez-Domínguez et al., 2022.

En el centro del esquema se sitúa el gobierno de la institución educativa. Sólo si hay una conciencia clara de querer incorporar la responsabilidad social desde las instancias gubernamentales se podrá efectuar de una forma real y concreta una efectiva responsabilidad social de amplio alcance.

Analicemos ahora hasta qué punto esos temas son asumidos como objetivos en las instituciones cuyo proyecto apuesta por un planteamiento centrado en la persona.

Respecto al gobierno de la institución educativa, Martínez-Domínguez et al. (2022) consideran que el proyecto educativo debería proponer estrategias y objetivos concretos en este sentido; las asociaciones de padres y madres tendrían que estar comprometidas con estos temas. Paradójicamente, los colegios que proponen una educación basada en valores dan poca importancia a detallar virtudes sociales y acciones concretas tanto en el Proyecto educativo como en las actuaciones de sus asociaciones de padres y madres. Tampoco se observa que haya una cultura de centro en el que se tenga en cuenta este asunto en los distintos niveles de dirección, familias, profesores y alumnos. En este mismo sentido, el consejo de dirección de la institución debería incentivar a aquellos miembros de la comunidad educativa que estuvieran comprometidos con lo social, así como destinar recursos financieros y presupuestarios a esta finalidad. Por otro lado, la igualdad de oportunidades a la hora de acceder a cargos de gobierno dentro de la institución debería respetarse, así como incentivar las políticas de conciliación familiar. Un centro con un gobierno comprometido socialmente debería tener en cuenta los cauces de participación de todos los agentes educativos, así como los procesos consultivos y democráticos y una evaluación periódica de los procedimientos decisorios.

Si tenemos en cuenta los asuntos relacionados con los derechos humanos, cabría preguntarse si existe la debida diligencia a la hora de evaluar si se dan las condiciones para vivir y educar en los derechos humanos, si existen medios para poder ajustar y reenfocar las actividades con impacto social negativo. De este modo, se puede ver si hay una sistematización o protocolo definido por parte de la institución para actuaciones en situaciones de riesgo para los derechos humanos (situaciones de acoso, de abuso, de violencia, etc.); no solo para asumir las responsabilidades institucionales frente a la administración sino y, sobre todo, para evitar la complicidad que se produciría por una excesiva burocratización de los expedientes que hacen que no se actúe con eficacia frente al problema. Se ha de observar el esfuerzo por atender a los grupos vulnerables y en situación de discriminación y cómo se compensan estas situaciones de forma positiva y constructiva. ¿Cómo respeta la institución todos los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales? Muy principalmente debería atender, en cuanto a condiciones laborales de los trabajadores, a todo aquello que haga referencia a los derechos fundamentales, así como lo relacionado con los derechos de las familias y los menores.

Otro de los temas que se proponen en la Norma ISO 26000 (ISO, 2010) es lo relacionado con la calidad en las prácticas laborales: los procesos de contratación, los procedimientos disciplinarios y de atención a las reclamaciones, las condiciones de horarios y desarrollo profesional de los trabajadores y la remuneración. Muchas de estas condiciones vienen establecidas por las leyes generales de la administración educativa; no obstante, un centro socialmente comprometido no debería aspirar a

cumplir solo mínimos y debería atender a establecer unas condiciones inmejorables si quiere convertirse en un referente de responsabilidad social educativa.

Otro tema importante en este examen de la conciencia social de las instituciones son todas aquellas cuestiones que atañen al medio ambiente y su cuidado: prevención de la contaminación, uso sostenible de los recursos, mitigación del cambio climático y actuaciones en este sentido y, por supuesto, todo lo relacionado con la protección del medio ambiente y la biodiversidad. ¿Hay una concienciación y una preocupación real por estos temas dentro la comunidad educativa? ¿En qué indicadores precisos se manifiesta y cómo se mide?

Otro tema esencial se refiere a la práctica justa de operaciones, es decir: “a la conducta ética de una institución educativa en su oferta y demanda con otras organizaciones, la administración pública, las familias o personas singulares” (Martínez-Domínguez et al., 2022, pág. 22). Hablamos de mecanismos de anticorrupción, participación política responsable, competencia justa, mecanismos éticos en la contratación de servicios, seguimiento adecuado de los servicios educativos que se ofrecen y respeto a los derechos de propiedad.

Un tema esencial, dado que la institución educativa se centra en la atención a las familias y al alumnado, es todo aquello relacionado con los estudiantes y sus familias. No debiera limitarse a ofrecer unos escasos cauces de participación y consulta o unas pocas tutorías, sino más bien un tender a la excelencia en cuanto al marketing y la información objetiva e imparcial, una verdadera protección de la salud y la seguridad de las familias y los alumnos; una atención al consumo sostenible y, de forma especial, dado que suelen ser colegios en los que la persona es central, todo aquello relacionado con la atención personalizada en tutorías y reuniones con los padres y el apoyo de la institución para la resolución de problemas. En estos casos, se debe determinar de forma precisa los mecanismos de privacidad y protección de datos, así como el libre acceso a los servicios esenciales.

Finalmente, respecto a la participación activa y el desarrollo de la comunidad habría que analizar los modos en los que el centro participa en comunidades cercanas, en cuanto a educación y cultura, en creación de empleo y desarrollo de habilidades, facilitación de acceso a la tecnología, fomento de estilos saludables y participación en la transformación social a corto, medio y largo plazo.

Teniendo en cuenta lo que se ha expuesto hasta ahora y sabiendo que lo esencial de la responsabilidad social de las instituciones educativas es la conciencia de su importancia y la decisión de incorporar estos criterios sociales a sus proyectos y organizaciones, así como el ánimo de rendir cuentas del impacto de esas actividades en sus comunidades (Porto-Pedrosa, 2022), no parece que los colegios que incorporan a su Proyecto Educativo conceptos que pueden asimilarse a la Responsabilidad social educativa tengan un interés real y práctico en llevar a término

los criterios que hemos expuesto más arriba. De hecho, si se considera que en las instituciones se invierte en lo que se considera más valioso (inversión económica, de tiempo, de recursos), se observa que hay un gran número de colegios cuya inversión anual se dirige más bien a las metodologías, a las mejoras materiales e incluso, en algunos casos extremos, a mejorar el ranking respecto a otros colegios de su misma zona.

## Conclusiones

---

Por todo lo expuesto hasta este momento, sobre la base de la experiencia acumulada de asesoramiento experto (Identitas, AEP S.L., 2017), se aprecia un descuido institucional de algunos colegios cuyo proyecto educativo se centra en la educación personalizada, en lo que se refiere a las cuestiones relativas a la responsabilidad social educativa. Este tema debería ser un aspecto recurrente en estos colegios dado que la educación personalizada, al menos en teoría está esencialmente vinculada con la formación de la persona como alguien único e irrepetible. La persona, según García Hoz (1985), es esencialmente social y su educación debe tener este componente para que se pueda decir que es integral e integradora.

Si esta situación no se da de hecho, aunque aparezca en la descripción de la visión, misión y valores de la institución, se llega a la conclusión de que las cuestiones de responsabilidad social se utilizan como un reclamo para conseguir mayor proyección en las familias, posibles clientes de la institución, es decir, la motivación para incorporar al proyecto educativo los valores sociales tiene un fuerte componente comercial. Esto constituye claramente un abuso pues se desvirtúa el modelo de excelencia convirtiéndolo en una mera medalla sin mérito comprobado. Paradójicamente, se constata el hecho de que algunos colegios que se describen como instituciones comprometidas socialmente se limitan a tener algunas actividades solidarias o de voluntariado (Identitas AEP S.L., 2017).

Por todo ello, desde este escrito se insta a las instituciones educativas a que profundicen y concreten acciones en las que ese compromiso se haga real. En este sentido se podría sugerir que se analice el proyecto educativo y se concreten los modos en que esa responsabilidad educativa se llevará a cabo. Las instituciones educativas pueden pedir asesoramiento al Observatorio de RSEdu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El Observatorio RSEdu es un observatorio social propiedad de la Asociación Española de Educación Sensible, diseñado por el grupo de investigación de alto rendimiento FERSE (Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa) y asesorado en sus orígenes por la investigación de Carlos Pujadas de la Universidad Austral de Argentina y la colaboración de la ONG Cooperación Internacional. (Martínez-Domínguez et al., 2022, p. 104).

La práctica de la Responsabilidad Social educativa no solo debe ser un objetivo tendencia, sino que se han de suscribir los medios materiales, organizativos, didácticos, grupales y personales que se pondrán en marcha para conseguir la finalidad deseada.

El proyecto educativo debe ser conocido por todos los agentes educativos así como el modo en que ese proyecto se concreta en las diferentes acciones: en las tutorías, en la atención a las familias, en las cuestiones laborales, en los distintos modos de asumir y afrontar situaciones en las que pueden ser conculcados los derechos humanos (*bullying*, discriminación de cualquier tipo, etc.). Por otro lado, la participación de las instituciones en el progreso social de la zona donde esté ubicado, sería un modo concreto de asumir la personalización de la responsabilidad social: por ejemplo, se podrían hacer proyectos de aprendizaje-servicio o aplicar metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas. Los colegios que han optado por este tipo de actuaciones no solo han mejorado en el rendimiento académico de los alumnos sino que han desarrollado más profundamente los valores que proclaman en su proyecto educativo (Identitas AEP S.L., 2017).

En el proceso será fundamental la participación de los padres, los profesores y los alumnos y la comunicación tanto interna como externa. La eficacia del proyecto educativo se plasmará en una evaluación inicial, formativa y final. Con ello, no solo mejorará la imagen que como institución se muestra a la sociedad, sino que se producirá un cambio real en todos los agentes educativos: familias, alumnos, profesores, personal no docente. Y a largo plazo, un cambio real en la sociedad.

## Referencias

- Albarello, F., Crocetti, E. y Rubini, M. (2018). I and Us: A Longitudinal Study on the Interplay of Personal and Social Identity in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(4), 689-702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>
- Barlocci, A. (2019). Economía de Comunión: de la gratuidad a un nuevo paradigma económico. En *Economía y salud social. Más allá del capitalismo*, (pp. 261-286). Eunsa.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Berkowitz, M.W. (2022). Implementing and Assessing Evidence-Based Character Education. *Journal of Education*, 202(2), 191-197. <https://doi.org/10.1177/00220574211026908>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder.

- Buzzi, M.C., Buzzi, M., Perrone, E. y Senette, C. (2019). Personalized technology-enhanced training for people with cognitive impairment. *Universal Access in the Information Society*, 18(4), 891-907. <https://doi.org/10.1007/s10209-018-0619-3>
- Calderero, J.F., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R.M. y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131-151.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), 20-41.
- Chen, S., Lindo, N.A., Blalock, S., Yousef, D. y Smith, L. (2021). Teachers' Perceptions of Teacher-Child Relationships, Student Behavior, and Classroom Management. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 153-167. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.11.1.11>
- Clément, P. (2021). The Introduction of Competence-Based Education into the Compulsory School Curriculum in France (2002-2017): Hybridity and Polysemy as Conditions for Change. *Comparative Education* 57(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845062>
- De Castro, R. M. y Fialho, D.I. (2019). Education and Attachment: Guidelines to Prevent School Failure. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(10), 1-17. <https://doi.org/10.3390/mti3010010>
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Donati, P.P. (2006). *Repensar la sociedad*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Elbot, Ch. y Fulton, D. (2008). *Building an Intentional School Culture. Excellence in Academics and Character*. Corwin Press.
- Gaete, R. (2018). Conciliación Trabajo-Familia y Responsabilidad Social Universitaria: Experiencias de mujeres en cargos directivos en universidades chilenas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 81-100.
- García-Hoz, V. (1985). *Educación personalizada* (6ª ed.). Rialp.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Basic Books.
- Ghallabi S., Essalmi F., Jemni M. y Kinshuk. (2020). Learner modeling in cloud computing. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5581-5599. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10185-5>
- Gordon, J. y O'Toole, L. (2015). Learning for well-being: creativity and inner diversity. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 333-346. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.904275>
- Halasz, G. y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>

- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J.L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Identitas AEP S.L. (2017). *Acreditación de calidad de la educación personalizada*. <https://educarpersonas.com/calidad/#pedagogicas>
- ISO (2010). *Guía de responsabilidad social*. ISO 26000 <http://www.iso.org/iso/home/standards/iso26000.htm>
- Jonas M.E. y Yacek, D.W. *On the Edge of Their Seats: What the Best Teachers Do to Engage and Inspire Their Students*. Post & Lintel Books.
- Lastre, K. y De la Rosa, L. (2016). Relationship between learning strategies and the academic performance of Colombian student. *Revista Encuentros*, 14(1), 87-101.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial.
- Martín, A. J., y Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Martínez-Domínguez, L.M. (2019). Mostrar la Responsabilidad Social Educativa en las webs institucionales de los centros Educativos. En: *Comunicación y Tecnología: oportunidades para la participación y la democratización de las organizaciones*. Editorial AISOC.
- Martínez-Domínguez, L.M. (2021). Indicadores de Responsabilidad Social Educativa para centros escolares dentro del marco de la ISO 26000. En G. Ostos Mota, *Oportunidades para la participación y la democratización de las organizaciones en el siglo XXI* (pp. 97-131). Dykinson.
- Martínez-Domínguez, L.M., Plaza de la Hoz, P., Porto, L. y De la Rubia, M.I. (2022). *Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara.
- Mastromatteo, L.Y., Zaccoletti, S., Mason, L. y Scrimin, S. (2021). Physiological Responses to a School Task: The Role of Student-Teacher Relationships and Students' Emotional Appraisal. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1146-1165. <https://doi.org/10.1111/bjep.12410>
- Nast, T. (2020). The 11 principles of character. Overview. *Journal of Character Education*, 16(2), 11-18.
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M. y Espina, A. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos. *Revista Calidad en la Educación* (36), 123-147.
- Navarro, J.L. y Tudge, J.R.H. (2022). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Current Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
- Palmer, P. (1999). The grace of great things: Reclaiming the sacred in knowing, teaching and learning. In S. Glazer (Ed.), *The heart of learning: Spirituality and education* (pp. 15-22). Penguin-Putnam.

- Pérez-Adán, J. (2019). *Sociología de la moral*. Ideas y libros ediciones.
- Pérez-Guerrero, J. (2022). *Educación mirando a los ojos*. EUNSA. Astrolabio
- Pérez -Guerrero, J. y Ahedo, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista complutense de educación*, 31(2), 153-161. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.61992>
- Pérez-Guerrero, J. y Millán, E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 457-473. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-06>
- Perochena, P., Matilde, G. y Calderero, J.F. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación*, 26(50), 162-181. <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.009>
- Plaza-de-la-Hoz, J. (2022). Vínculos que liberan: ¿es solidaria la familia? En J. Ahedo, C. Caro y B. Arteaga-Martínez (eds.), *La familia: ¿es una escuela de amistad?* (pp. 77-89). Dykinson.
- Porto, L. (2022). Responsabilidad Social Educativa y Libertad en la Educación. En P. Santos Rodríguez, *Libertad y responsabilidad educativas: claves para renovar el diálogo social*, (pp. 249-261). Tirant Lo Blanc.
- Putnam, R. (2001). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B. y Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-26. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.19.2.4448>
- Ramil, R.V. y Ucha, Á.S.P. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación educativa*, (30), 113-125.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Vintage Español.
- Ruitenbergh, C. (2019). Plus ça Change: The Persistence of 'Skill Talk' in Competency Discourse. *Philosophical Inquiry in Education*, 26(2), 124-136.
- Sandoval, L.Y. y Garro-Gil, N. (2017). La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa. *Estudios sobre Educación*, 32, 135-154. <https://doi.org/10.15581/004.32.135-15>
- Santamaría R.M. y Corbí, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 317-337. <https://doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Sciaraffa, M.A., Zeanah, P.D. y Zeanah, C.H. (2018). Understanding and Promoting Resilience in the Context of Adverse Childhood Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 343-353. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0869-3>
- Schilliger, S. (2020). Challenging who counts as a citizen. The infrastructure of solidarity contesting racial profiling in Switzerland. *Citizenship Studies*, 24(4), 530-547. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1755176>

- Supriadi, U., Supriyadi, T., Abdussalam, A., y Rahman, A.A. (2022). A Decade of Value Education Model: A Bibliometric Study of Scopus Database in 2011-2020. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 557-571.
- Stecconi, C. (2015). Potencialidades y aplicaciones de las inteligencias múltiples. *European Scientific Journal*, 103-119.
- Touriñán, J. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7(1), 7-36.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197.
- Verhoeven, M; Poorthuis, A.M.G. y Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31(1), 35-63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Vila, E.S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- Yavich, R. y Rotnitsky, I. (2020). Multiple Intelligences and Success in School Studies. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 107-117. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p107>
- Zee, M., Rudasill, K.M. y Bosman, R.J. (2021). A Cross-Lagged Study of Students' Motivation, Academic Achievement, and Relationships with Teachers from Kindergarten to 6th Grade. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1208-1226. <https://doi.org/10.1037/edu0000574>