

Nº 33

2024
VOL 1



ISSN 0213-1269 · e-ISSN 2253-8275

Cuestiones Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Lil_foot_ - Pixabay

Nº 33
2024
VOL 1

TEMÁTICAS EDUCATIVAS
Educational issues

La revista está suscrita a la Licencia Creative Commons (CC) Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar y construir a partir del material original.

Se podrá depositar la versión final del artículo (postprint/PDF del editor) en cualquier repositorio institucional o página web (site, blog) personal, inmediatamente después de la publicación del volumen de la revista. Para ello, deberá incluir la referencia completa del artículo en la revista Cuestiones Pedagógicas.



INDIZACIÓN Y CALIDAD

Bases de datos y directorios

| | |
|--|--|
| BIBLIOTECA DE ANDALUCÍA | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA |
| BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA | UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID |
| CROSSREF | UNIVERSIDAD DE ALICANTE |
| DIALNET | UNIVERSIDAD DE DEUSTO |
| ÍnDICEs CSIC | UNIVERSIDAD DE GRANADA |
| ERIH PLUS | UNIVERSIDAD DE LLEIDA |
| IRESIE | UNIVERSIDAD DE NAVARRA |
| LIBRIS | UNIVERSIDAD DE SEVILLA |
| PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF St. GALLEN (SUIZA) | UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO |
| PKP INDEX | UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA |
| ULRICH'S | UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI |
| WorldCat | UNIVERSITY OF GRONINGEN (PAÍSES BAJOS) |
| | UNIVERSITY OF QUEENSLAND (AUSTRALIA) |

PATROCINADORES

Patrocina

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
VI Plan Propio de Investigación y Transferencia

Colabora



CONSEJO EDITORIAL / Editorial Board

EDITOR JEFE/Editor in Chief.

- › Dr. Miguel-Ángel Ballesteros-Moscosio. Universidad de Sevilla (España)

EDITORES ASOCIADOS/ Assistant Editors

- › Dra. Verónica Cobano Palma. Universidad de Sevilla (España)
› Dra. Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla (España)
› Dra. Ángela Martín Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla (España)
› Dña. Susana Vidigal Alfaya. Universidad de Sevilla (España)
› Dr. Per Andersson. Universidad de Linköping (Suecia)

COEDITORES INTERNACIONALES / International Advisors

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)
› Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)
› Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (España)
› Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

COMITÉ CIENTÍFICO / International Advisory Board

- › Dra. Amélia Lopes. Universidad de Porto (Portugal)
› Dra. Ana Corina Fernández-Alatorre. Universidad Pedagógica Nacional (México)
› Dra. Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
› Dr. Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
› Dra. Aurora Bernal Martínez de Soria. Universidad de Navarra (España)
› Dr. Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
› Dra. Amanda Cano Ruíz Benemérita Escuela Normal Veracruzana (México)
› Dra. Alicia Civero Cerecedo. Instituto Politécnico Nacional de México D.F. (México)
› Dr. Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
› Dra. Ana Ayuste González. Universitat de Barcelona (España)
› Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM) (México)
› Dr. Alfonso Barquín Cendejas. Escuela Nacional de Antropología e Historia (México)
› Dra. Alicia de Alba. Instituto Politécnico Nacional (México)
› Dra. Belén Ballesteros Velázquez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
› Dra. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
› Dr. Chakib Chairi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
› Dr. Ernesto Colomo Magaña. Universidad de Málaga (España)
› Dra. Esther García González. Universidad de Cádiz (España)
› Dr. Diego García Peinazo. Universidad de Córdoba (España)
› Dr. Guido Benvenuto. Universidad La Sapienza (Italia)
› Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky. Universidad Pedagógica Nacional (México)
› Dra. Iliana Tamara Cibrián Llanderal. Universidad Veracruzana (México)
› Dra. Mª Ángeles Olivares García. Universidad de Córdoba (España)
› Dra. María Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid (España)
› Dra. Mª del Carmen Álvarez Álvarez. Universidad de Cantabria (España)
› Dr. Fernando Bordignon. Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
› Dra. Lourdes Belén Espejo Villar. Universidad de Salamanca (España)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.
C/ Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla (España).
Tlfno.: (+34) 95 5420587

Cuestiones Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

- › Dr. Ángel De Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
› Dr. Octavio Esqueda Vazquez. Biola University (USA)
› Dr. Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca (España)
› Dra. Elisa García Mingo. Universidad Complutense de Madrid (España)
› Dra. Silvia Abad Merino. Universidad de Córdoba (España)
› Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos. Universidad de Granada (España)
› Dra. Silvana Longueira Matos. Universidad de Santiago de Compostela (España)
› Dr. David Luque Menjíbar. Universidad Rey Juan Carlos (España)
› Dr. Víctor M. Martín Solbes. Universidad de Málaga (España)
› Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
› Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
› Dra. Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro (México)
› Dr. Joaquín A. Paredes Labra. Universidad Autónoma de Madrid (España)
› Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
› Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya. Universidad Pablo de Olavide (España)
› Dra. María del Carmen Acebal Expósito. Universidad de Málaga (España)
› Dra. Mercedes Álamo Sugrañes. Universidad de Córdoba (España)
› Dr. Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia (España)
› Dra. Encarnación Sánchez Lissen. Universidad de Sevilla (España)
› Dr. Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada (España)
› Dr. Marc Depaepe. Universidad de Lovaina (Bélgica)
› Dr. Gunther Dietz. Universidad Veracruzana (México)
› Dra. Macarena Donoso González. Universidad Antonio de Nebrija (España)
› Dr. Ángel Donvito. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
› Dra. Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
› Dra. Mariana Buenestado Fernández. Universidad de Córdoba (España)
› Dra. María García-Cano Torrico. Universidad de Córdoba (España)
› Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
› Dra. Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
› Dra. Pilar Cucalón Tirado. Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Madrid)
› Dra. Mª Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba (España)
› Dra. Porfiria Bustamante de la Cruz. Universidad Autónoma de Baja California (México)
› Dr. Pedro P. Chamorro Barranco. Universidad de Córdoba (España)
› Dr. Rodolfo Cruz Vadillo. Universidad Popular Autónoma de Puebla (México)
› Dra. Susana Gala Pellicer. Universidad de Córdoba (España)
› Dra. Ligia Isabel Estrada Vidal. Universidad de Granada (España)
› Dr. Daniel Falla Fernández. Universidad de Córdoba (España)
› Dra. María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España)
› Dra. Macarena Esteban Ibáñez. Universidad Pablo de Olavide (España)
› Dr. Saif El Islam Benabdenour El Hamzaoui (Universidad Mohamed I (Marruecos)

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Editorial Universidad de Sevilla.
C/Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) 41013. Sevilla (España).
Tfno.: (+34) 954487447 - e-mail: eus4@us.es

- › Dr. Jorge Ramos Tolosa. Universitat de València (España)
- › Dr. Francesc Xavier Torrebadella i Flix. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
- › Dr. Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dr. José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Salvador Vila Merino. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Sara Lorena Anaguano Pérez. Universidad de Guayaquil (Ecuador)
- › Dra. Sonia Brito Rodríguez Universidad Autónoma de Chile (Chile)
- › Dra. Sonia García Segura. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Carmen Gil del Pino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Eva María González Barea. Universidad de Murcia (España)
- › Dr. Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Erika González García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Cristina María Gonçalves Pereira. Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)
- › Dra. Isabel María Grana Gil. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Rosa Evelia Guantay. Universidad Nacional de Salta (Argentina)
- › Dra. Ana Carolina Hecht. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Rosalva Aida Hernandez Castillo. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (México)
- › Dr. Sergio Hernández Loeza. Universidad Campesina Indígena en Red (México)
- › Dra. Mª. Guadalupe Huerta Morales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
- › Dra. Cristina V. Kleinert. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Matthew Lebrato. Lyon College (EEUU)
- › Dr. Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dr. Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
- › Dr. Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Juan de Dios López López. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Irlinda Villegas Salas. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Carlos Luis Maldonado Ramírez. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (México)
- › Dra. Elizabeth Martínez Buenabad. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla (México)
- › Dr. Luis Alejandro Martínez Canales. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (México)
- › Dra. Mª José Martínez Carmona. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona (España)
- › Dr. José Manuel Mata Justo. Universidad Lusíada de Lisboa (Portugal)
- › Dr. Antonio Matas Terrón. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Laura Selene Mateos Cortés. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Francisco Montes González. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Leonardo Montoya Peláez. Universidad de Antioquia – Medellín (Colombia)
- › Dra. Carol Morales Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- › Dra. Olga Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Verónica Moreno Uribe. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Sergio Navarro Martínez. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Elisa Navarro Medina. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Antonia Olmos Alcaraz. Universidad de Granada (España)
- › Dra. María Rosa Oria Segura. Universidad de Extremadura (España)
- › Dra. Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dra. Gabriela Ossenbach Sauter. Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (España)
- › Dr. Agustín Palomar Torralbo. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España)
- › Dra. Elisa Pérez Gracia. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Andrés Paya Rico. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universidad de Barcelona (España)
- › Dra. Paz Peña García. Centro Universitario Sagrada Familia (España)
- › Dr. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
- › Dr. Joaquim Pintassilgo. Universidad de Lisboa (Portugal)
- › Dra. Mônica Pereira dos Santos. Universidad Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
- › Dra. María de Fátima Pereira. Universidad de Porto (Portugal)

- › Dra. Marianne Poumay. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dra. María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
- › Dra. María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Aina M. Puigserver. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dr. Nicanor Rebollo Recendiz. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- › Dr. José Manuel Ríos Ariza. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Juan Antonio Rodríguez Hernández. Universidad de La Laguna (España)
- › Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Nuria Rodríguez Martín. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Guadalupe Romero Sánchez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Inmaculada Ruiz Calzado. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Francisca Ruiz Garzón. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Julio Ruiz Palmero. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Sylvia Schmelkes. Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)
- › Dr. Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
- › Dra. Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
- › Dr. Carlos Alberto Torres. Universidad de California-Los Ángeles (UCLA)
- › Dra. Velia Torres Corona. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla (México)
- › Dra. Fanny Tubay. Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)
- › Dr. Jurjo Torres Santomé. Universidad de la Coruña (España)
- › Dr. Germán Vargas Calleja. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. Felipe Vega Mancera. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Claudia Velez de la Calle. Universidad Santo Tomás (Colombia)
- › Dra. Martha Vergara Fregoso. Universidad de Guadalajara (México)

COEDITORES / Co-editors

Vol. 2(31), 2022

COEDICIÓN EN INGLÉS

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)

COEDICIÓN EN ITALIANO

- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)

COEDICIÓN EN FRANCÉS

- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (UPO) (España)

COEDICIÓN EN PORTUGUÉS

- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

CONSEJO TÉCNICO / Board of Management

ASESORAMIENTO EN INDEXACIÓN

- › D. Victor Manuel Moya Orozco. Universidad de Sevilla (España)

REVISIÓN DE TEXTOS (NORMAS EDITORIALES)

- › Dª. Fabiola Ortega de Mora. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dª. Victoria Chacón Chamorro. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dª. Patricia Iglesias Díaz. Universidad de Sevilla (España)
- › Dª. Sandra Santiago Sillero. Universidad de Sevilla (España)

Índice

Presentación

| | |
|--|-------------|
| <i>Leticia Porto Pedrosa (Universidad Rey Juan Carlos)</i> | 9-10 |
|--|-------------|

Monográfico

| | |
|---|----------------|
| La Responsabilidad Social Educativa en las enseñanzas no universitarias: una Revisión Sistemática <i>Luis Manuel Martínez Domínguez (Universidad Rey Juan Carlos)</i> | 13-28 |
| Buena Gobernanza, Transparencia y Calidad en las Facultades de Comunicación) <i>María Pilar Cousido, Ángel Luis Rubio y Cristóbal Fernández Muñoz (Universidad Complutense de Madrid)</i> | 29-48 |
| Responsabilidad Social Corporativa, sostenibilidad y educación universitaria <i>Isabel de la Torre Prados (Universidad Autónoma de Madrid) y Leticia Porto Pedrosa (Universidad Rey Juan Carlos)</i> | 49-68 |
| Educación para el desarrollo sostenible y Responsabilidad Social Educativa. Una mirada histórica desde la persona <i>Esther Ruiz Simón (Universidad Rey Juan Carlos)</i> | 69-82 |
| La tesis de incommensurabilidad de teorías: Sinergias entre valores éticos y Responsabilidad Social Educativa <i>Soraya Oronoz (Universidad Rey Juan Carlos y ESERP Digital Business & Law School)</i> | 83-110 |
| Aprendizaje situado: Sinergia pedagógica efectiva en la praxis pedagógica universitaria <i>Chess Emmanuel Briceño Nuñez (Universidad Nacional Abierta. Brasil)</i> | 111-130 |
| El Aprendizaje-Servicio como manifestación dinámica de la Responsabilidad Social Educativa <i>Marta Gómez Gómez (Universidad Rey Juan Carlos)</i> | 131-146 |
| La implicación de los futuros docentes con la Responsabilidad Social Educativa <i>Mar Lugo-Muñoz (Universidad de Cádiz) y Emilio Lucio-Villegas Ramos (Universidad de Sevilla)</i> | 147-166 |
| La Educación Personalizada socialmente responsable y los abusos del concepto por motivos comerciales <i>. Pilar Plaza de la Hoz. (Universidad Rey Juan Carlos) y Jesús Plaza-de-la-Hoz (Universidad Internacional de la Rioja)</i> | 167-182 |

| | |
|--|----------------|
| Televisión, Redes Sociales y Responsabilidad Social Educativa: una necesidad imperiosa | 183-200 |
| <i>Mª Isabel de la Rubia Rivas (Universidad Rey Juan Carlos)</i> | |

Misceláneas

| | |
|--|----------------|
| Estudio Sobre Comprensión Lectora En Estudiantes Universitarios, Basado En El Test Cloze | 203-226 |
| <i>Diana Ruiz Onofre y Patricio Moreno-Gudiño (Universidad Politécnica Estatal del Carchi)</i> | |
| Inteligencia emocional y dificultades de aprendizaje en estudiantes con Trisomía 21 | 227-246 |
| <i>Marta Vega Díaz e Higinio González-García (Universidad Internacional de la Rioja (UNIR))</i> | |
| Estrategias para el aprendizaje y motivación en el área de la salud | 247-262 |
| <i>María del Socorro Rodríguez Guardado y Martha Leticia Gaeta González (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (UPAEP))</i> | |
| Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de secundaria: factores influyentes | 263-284 |
| <i>Marta Vega Díaz (Universidad Internacional de la Rioja (UNIR))</i> | |

Presentación



Dra. Leticia Porto Pedrosa

Universidad Rey Juan Carlos

leticia.porto@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0003-1306-5471>

Este Monográfico sobre Responsabilidad Social Educativa recoge aportaciones de primer nivel sobre investigaciones actuales y de gran calado científico en nuestros días. Investigadores de universidades nacionales e internacionales colaboran en este Número 33 de la *Revista Cuestiones Pedagógicas* con estudios de naturaleza teórica y práctica sobre la realidad educativa, en los que se argumenta sobre algunos de los principales desafíos a los que nos enfrentamos en Europa y América Latina, especialmente en el contexto ecuatoriano y brasileño.

Los artículos que se publican toman en cuenta múltiples enfoques del concepto de la Responsabilidad Social Educativa en las organizaciones y el impacto que genera desde una visión macro (sociedad) y micro (ciudadano). En este marco, las instituciones educativas constituyen el máximo referente en defensa de la responsabilidad social dado su papel protagónico en la configuración del sistema social.

El primero de los artículos, titulado “*La Responsabilidad Social Educativa en las enseñanzas no universitarias: una revisión sistemática*”, resalta la necesidad de sensibilizar a las instituciones educativas no universitarias sobre la importancia de desarrollar la responsabilidad social de manera integral, con el respaldo de la ISO 26000 y las metas que marcan los Objetivos para el Desarrollo Sostenible.

Desde el ámbito universitario, el artículo sobre “*Buena Gobernanza, Transparencia y Calidad en las Facultades de Comunicación y las metas que marcan los objetivos del Desarrollo sostenible*” aporta una radiografía sobre el panorama español actual hacia la búsqueda de los máximos niveles de calidad y el QS World Ranking. Por su parte, el texto “*Responsabilidad Social Corporativa, sostenibilidad y educación universitaria*” presenta un estudio exploratorio de los planes de estudio de 19 universidades madrileñas para determinar cómo se abordan las materias relacionadas con la responsabilidad social en los itinerarios formativos de Grado y Postgrado.

A través de un interesante recorrido histórico, el artículo “*Educación para el desarrollo sostenible y Responsabilidad Social Educativa. Una mirada histórica desde la persona*” revisa los elementos clave de la educación socialmente responsable, los

valores sociales y el desarrollo de la persona. Con una mirada transdisciplinaria, “*La tesis de incommensurabilidad de teorías: Sinergias entre valores éticos y Responsabilidad Social Educativa*” plantea la aplicación de esta tesis originaria de la filosofía de la ciencia al ámbito de la Educación, los valores y la ciudadanía crítica. En un contexto internacional, el trabajo sobre “*Aprendizaje situado: Sinergia pedagógica efectiva en la praxis pedagógica universitaria*” -con docentes en Sao Paulo (Brasil)- aporta una novedosa conexión entre esta teoría y la Responsabilidad Social Educativa en la contrucción de una ciudadanía ética y comprometida desde la universidad.

En esta línea de aportar un enfoque humano del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las metodologías aplicadas al aula, el artículo “*El Aprendizaje-Servicio como manifestación dinámica de la Responsabilidad Social Educativa*” fomenta prácticas educativas en consonancia con las necesidades reales del entorno para contribuir de manera directa al cambio social; y el trabajo sobre “*La implicación de los futuros docentes con la Responsabilidad Social Educativa*” analiza 22 proyectos de Aprendizaje-Servicio impulsados por estudiantes en los Grados de Educación, desde el ámbito social, ambiental y económico.

El artículo “*La Educación Personalizada socialmente responsable y los abusos del concepto por motivos comerciales*” define esos rasgos de exclusividad en este contexto, para que puedan ser el camino hacia la calidad educativa de verdad y con el foco puesto en la persona. En relación con las nuevas plataformas y escenarios digitales, el interesante trabajo sobre “*Televisión, Redes Sociales y Responsabilidad Social Educativa: una necesidad imperiosa*” estudia el impacto de estos nuevos agentes en el proceso de socialización de los públicos más vulnerables, para tomar conciencia de estrategias y orientaciones educativas efectivas sobre esta nueva realidad.

Finalmente, en la parte de Miscelánea, se recogen cuatro artículos con gran interés educativo centrados en las necesidades de los estudiantes en el contexto actual. En primer lugar, el “*Estudio sobre comprensión lectora en estudiantes universitarios, basado en el Test Cloze*”, desde instituciones y organismos nacionales e internacionales con alumnado ecuatoriano, así como la investigación sobre “*Inteligencia emocional y dificultades de aprendizaje en estudiantes con Trisomía 21*”, que pone de manifiesto la estrecha relación entre el dominio emocional y el rendimiento académico desde las aulas. En relación con la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, complementan esta parte las investigaciones sobre “*Estrategias para el aprendizaje y motivación en el área de la salud*”, según diferentes variables sociodemográficas, y “*Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de Secundaria: factores influyentes*”, que pone el foco en la necesidad de adoptar una nueva mirada desde las familias y los docentes.

MONOGRÁFICO



La Responsabilidad Social Educativa en las enseñanzas no universitarias: una Revisión Sistemática

Educational Social Responsibility: a Systematic Review

Recibido: 03/04/2024 | Revisado: 08/04/2024 | Aceptado: 30/04/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Luis Manuel Martínez Domínguez
Universidad Rey Juan Carlos (España)
luismanuel.martinez@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0003-0925-5731>

Resumen: Este artículo analiza cómo se está considerando la Responsabilidad Social en el ámbito de la Educación. Con tal fin, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura (SLR) de 24 artículos publicados de 2010 a 2023, en las bases de datos: ERIC, Dialnet y Google Scholar. Se han seguido los criterios de validación de PRISMA 2020. La Responsabilidad Social en el ámbito de la Empresa lleva muchos años de estudio y evolución. Dentro de esta inercia se incluye la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) con bastantes estudios al respecto, sin embargo, en el ámbito de la educación no universitaria, los estudios científicos son más bien escasos. Entre las principales conclusiones y la discusión del estudio se constatan múltiples evidencias sobre la necesidad de sensibilizar a las instituciones educativas no universitarias para que vivan la responsabilidad social de forma más intencional y planificada en todas las materias consideradas en la ISO 26000. Se aprecia la falta de interés científico por afrontar el tema de la Responsabilidad Social Educativa (RSEdu) a pesar de la vinculación estrecha que tiene con la implantación de los Objetivos para el desarrollo Sostenible (ODS).

Abstract: This article analyzes how Social Responsibility is being considered in the field of Education. To this end, a systematic literature review (SLR) of 24 articles published from 2010 to 2023 has been carried out in the databases: ERIC, Dialnet and Google Scholar. The PRISMA 2020 validation criteria have been followed. Social Responsibility in the field of Business has taken many years of study and evolution. Within this inertia, University Social Responsibility (RSU) is included, with many studies in this regard; however, in the field of non-university Education, scientific studies are rather scarce. Among the main conclusions and discussion of the study, there is multiple evidence about the need to raise awareness among non-university educational institutions so that they live social responsibility in a more intentional and planned way in all the subjects considered in ISO 26000. The lack is appreciated of scientific interest in addressing the issue of Educational Social Responsibility (EduSR) despite the close connection it has with the implementation of the Sustainable Development Goals (SDG).

Palabras clave: Responsabilidad social; Educación y desarrollo; Educación para el desarrollo sostenible; Administración de la educación; Política educacional.

Keywords: Social responsibility; Education and development; Education for sustainable development; Educational administration; Educational policy.

Introducción

El interés por la responsabilidad social de las organizaciones conocida como Responsabilidad Social Corporativa (RSC) o Responsabilidad Social Empresarial (RSE), lleva décadas desarrollándose en el mundo de la empresa (Navarro, 2012). Todas las partes interesadas son cada vez más conscientes de la necesidad de un comportamiento socialmente responsable (AENOR, 2010).

El objetivo de la responsabilidad social es contribuir al desarrollo sostenible (AENOR, 2010) lo que pone en evidencia la conveniencia de que la RSC esté insertar en las instituciones educativas de todos los niveles de enseñanza como organizaciones neurálgicas para el desarrollo sostenible.

“La característica esencial de la responsabilidad social es la voluntad de las organizaciones de incorporar consideraciones sociales y ambientales en su toma de decisiones y de rendir cuentas por los impactos de sus decisiones y actividades en la sociedad y el medio ambiente. Esto implica un comportamiento transparente y ético que contribuya al desarrollo sostenible, cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento. También implica que la responsabilidad social esté integrada en toda la organización, se lleve a la práctica en sus relaciones, y tenga en cuenta los intereses de las partes interesadas” (AENOR, 2010, p.17).

La responsabilidad social de una organización no debe ser confundida con su función social, la filantropía o acciones caritativas. Una organización debe vivir su responsabilidad social en todo lo que hace de acuerdo con su visión y misión como organización, atendiendo a todas las partes interesadas en busca de bien común. En este sentido, la filantropía podría entenderse como la guinda del pastel, mientras que la responsabilidad social es la base de la tarta (Martínez-Domínguez, 2013).

Se podría decir que la materia clave de la Responsabilidad Social en cualquier organización, pero en particular de la institución educativa, es la estrategia de gobierno socialmente responsable (Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa, 2021), y junto a esta materia vertebradora convendrá considerar otras que bien pueden definirse según las categorías propuestas en la ISO 26000 (AENOR, 2010): Gobernanza de la Organización, Derechos Humanos, Prácticas laborales, Medio Ambiente, Prácticas justas de operación, Asuntos de consumidores y Participación y desarrollo de la comunidad.

En el ámbito universitario está consolidado el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Santana Murcia, 2022) como un modelo de gestión, evaluación, control y mejora de la calidad de las universidades que contribuyen al propio desarrollo sostenible y al desarrollo sostenible de la sociedad en su conjunto, con sus decisiones y actividades, gestionadas con éticas y transparencia al servicio del bien común, teniendo en cuenta a todas las partes interesadas.

Las instituciones educativas no universitarias desde sus orígenes, siempre han tenido una importancia vital para la sociedad como eje vertebrador, pero quizás esta inercia de repercusión social podría estar dando por sentado que se vive la RSC, y no se haya puesto el mismo esfuerzo por introducir la RSC en las instituciones educativas, como sí se ha puesto en otro tipo de organizaciones.

El objetivo principal de esta revisión bibliográfica sistemática será el de analizar el interés científico por la RSC en las instituciones de enseñanza no universitarias.

Una vez realizado este análisis, se considerarán los siguientes objetivos secundarios: conocer si se está considerando la ISO 26000 en el ámbito educativo, interpretar cuáles son los métodos y focos desde los que se está abordando los temas de responsabilidad social en la escuela, valorar el impacto que están teniendo en la realidad cotidiana y plantear una propuesta de investigación para seguir afrontando esta necesidad con efectividad.

Al afrontar estos objetivos se aprecia el tipo de estudios que se llevan a cabo sobre responsabilidad social, se puede valorar la concepción que se tiene de la RSEdu y de la RSC en general, desde el ámbito educativo, se puede apreciar hasta qué punto se cuenta con el marco de la ISO 26000 considerando que materias de responsabilidad social son las más atendidas en las investigaciones y quiénes son las fuerzas científicas que más se están interesando en el desarrollo de este campo de estudio. Partiendo de la realidad encontrada, la propuesta para promover el estudio científico de la RSC en el ámbito educativo no universitario será más viable y efectivo.

Se parte del término Responsabilidad Social Educativa (RSEdu) por ser un concepto más amplio. Es decir, además de referirse a la RSC en sí de la institución educativa, se está aludiendo a la especial responsabilidad en formar para el desarrollo sostenible y en cuidar la dimensión educativa de la RSC que debe tener presente toda organización, aunque no sea del ámbito educativo (Martínez-Domínguez, 2014).

La RSEdu está definida como “*una disposición voluntaria de la institución educativa o no educativa, pero que educa de forma colateral, así como toda comunidad con impacto educativo que, como espacio natural de posibilidades sociales, favorece el despliegue de sus miembros hacia los demás mostrándola con transparencia a partir de indicadores observables tanto en la dimensión estratégica como educativa directa o colateral*” (Martínez-Domínguez, Plaza de la Hoz, Porto Pedrosa y De la Rubia Rivas, 2022, intervalo 5%).

Metodología

En este trabajo se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la bibliografía en relación con las publicaciones científicas vinculadas a la Responsabilidad Social Corporativa de las Instituciones Educativas no universitarias. El intervalo temporal de revisión se establece entre los años 2010-2023. Se ha elegido este intervalo amplio y

con margen para realizar estudios desde el ámbito educativo tras la publicación de la ISO 26000, teniendo en cuenta el prestigio y universalidad de la Organización Internacional de Normalización (ISO). En particular, la ISO 26000 se ha desarrollado utilizando un enfoque de múltiples partes interesadas, con la participación de expertos de más de 90 países y 40 organizaciones internacionales o regionales representativas, que están involucradas en diversos aspectos de la responsabilidad social (AENOR, 2010, p.5).

Para el correcto desarrollo de la revisión sistemática se ha seguido el Diagrama de flujo PRISMA 2020 para minimizar posibles sesgos en la selección documental. (Yepes Nuñez, Urrutia, Romero García y Alonso-Fernández, 2021). Si bien es cierto que PRISMA tiene su origen en el ámbito de las ciencias de la salud y se utiliza habitualmente para la actualización profesional cada vez son más frecuentes las revisiones sistemáticas que se basan en esta declaración en las ciencias sociales y, en concreto, en el ámbito educativo (Sánchez-Serrano, Pedraza-Navarro y Doroso-González, 2022, p.54).

Para limitar el sesgo y el error aleatorio, el protocolo PRISMA facilita una búsqueda sistemática y exhaustiva de todos los artículos relevantes, seleccionando la bibliografía con criterios rigurosos, describiendo con precisión el diseño y de la selección de artículos para sintetizar e interpretar los resultados con validez.

Diseño de la revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA 2020

Para afrontar el objetivo de investigación establecido se plantean las siguientes cuestiones: ¿Se investiga sobre RSC de las instituciones educativas? ¿Qué tipos de estudios se realizan al respecto? ¿Qué se considera en la actualidad como responsabilidad social de las instituciones educativas no universitarias? ¿Existe unanimidad cuando se utiliza el término de Responsabilidad Social Educativa? ¿Los contenidos que se analizan son realmente RSC cómo se entiende de forma común en las organizaciones de otros ámbitos? ¿En qué medida se atiende a la ISO 26000 para afrontar la RSC del centro escolar? ¿Cuántas publicaciones existen sobre este tema? Para resolver estas y otras cuestiones resulta adecuado realizar una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA.

Siguiendo la lista de verificación del protocolo PRISMA 2020 se han considerado los criterios de elegibilidad recogidos en la tabla 1.

Tabla 1*Criterios de elegibilidad*

| Criterios de exclusión de documentos | Criterios de inclusión de documentos |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Duplicados. 2. Escritos en otra lengua que no sea español o inglés. 3. Publicado con anterioridad al año 2010. 4. Referidos a otras instituciones que no sean el educativa. 5. Referidos a universidades. 6. En los que se entiende responsabilidad social como función social y no como RSC. 7. En los que se entiende responsabilidad social como contenido de aprendizaje. 8. Alude a un ámbito o materia específica y no a la institución en su conjunto. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Escritos en español o inglés. 2. Referidos a la Responsabilidad Social de las instituciones educativas de enseñanza no universitaria. 3. En los que se entiende la responsabilidad social como RSEdu como marco en el que se incluye la RSC o como RSC en sí. |

Fuente: Elaboración propia.

Los documentos para la síntesis se agruparon en cuatro grupos: los específicos sobre RSEdu, los que abordan generalidades de la RSC en las instituciones educativas de enseñanza no universitaria, los que plantean estrategias de medición de la responsabilidad social y los que abordan estrategias y experiencias de gobierno y casos prácticas de responsabilidad social.

Considerando como documento referente la ISO 26000 publicada en 2010, se establece este año como inicio en la inclusión de documentos, lo que supone a un intervalo de 13 años; de 2010 a 2023 (ambos incluidos).

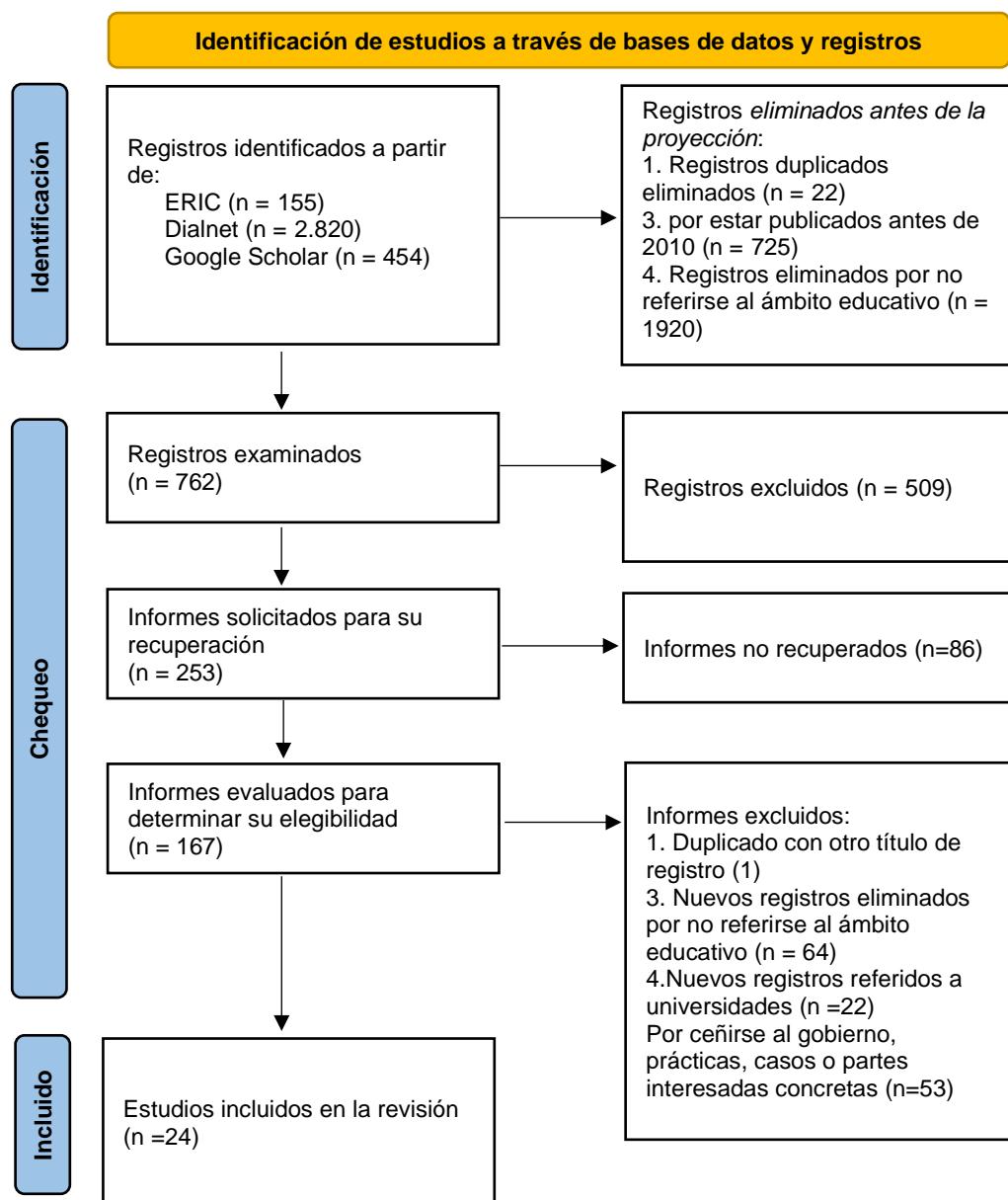
Como estrategia de búsqueda se han utilizado “responsabilidad social corporativa” y “corporate social responsibility” como descriptores de acuerdo con el tema de estudio. Como descriptores específicos de la especial RSC que debe vivir el centro se ha buscado el de “Responsabilidad Social Educativa” y “educational social responsibility”. Y para saber si se está considerando la ISO 26000 en el ámbito educativo se buscó “ISO 26000” en ERIC y en Dialnet sin acotamientos.

Cómo la búsqueda está centrada en documentos científicos indexados en bases de datos que recopilen estudios del ámbito educativo, se han tomado como bases de datos referentes ERIC, base de datos referente en el ámbito educativo para la búsqueda en inglés y Dialnet, que si bien es generalista, da la opción de hacer búsquedas exclusivas sobre el ámbito educativo, para la búsqueda en español, lo que garantiza el índice de impacto de estas fuentes de información, lo que supone un indicio de calidad y rigor científico. Como complemento, se ha tomado la base Google Académico por ser esta una base más amplia, pero al no permitir acotar automáticamente al ámbito de educación, sólo se hará la búsqueda. Los datos han sido buscados en el periodo de enero y febrero de 2024. El proceso de selección y

recopilación de datos fue realizado de forma manual por un sólo investigador siguiendo el flujo que se representa en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA 2020 para nuevas revisiones sistemáticas que incluyó búsquedas en bases de datos y registros únicamente.



Fuente. (Page et al, 2021).

Para extraer la información determinante de la muestra seleccionada (n = 24), se realizó un análisis de contenido usando el software Microsoft Excel (Tabla 2) para obtener la lista de datos resultante encuadrados en los grupos establecidos por materias de responsabilidad social según la ISO 26000 o como documento generalista que ofrece consideración de la responsabilidad social en su conjunto, que

aportan modos de medir la responsabilidad social o modos de ponerla en práctica de forma general.

Teniendo en cuenta que es sólo un investigador quien realiza el análisis de contenidos, no existe riesgo de sesgo por disparidad de análisis por parte de diferentes evaluadores por lo que no es necesario tomar medidas de efecto (Yepes Nuñez, Urrutia, Romero García y Alonso-Fernández, 2021).

Tabla 2

Tabla diseñada para obtener lista de resultados

| | Documentos | 1 | 2 | 3 | 4 | ... |
|-------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| Título del documento | | | | | | |
| Resumen o descriptores | | | | | | |
| Variables metodológicas | Fundamentación Teórica o aplicación práctica | | | | | |
| | Datos cuantitativos o cualitativos | | | | | |
| | Objetivo (Descriptivo, explicativo, experimental o predictivo) | | | | | |
| Variables sustantivas | Año de publicación | | | | | |
| | Lugar | | | | | |
| | idioma (español o inglés) | | | | | |
| | Protagonismo de la RS en el estudio (alta, media, baja) | | | | | |
| | Se refiere a RSEdu (sí o no) y cómo lo define o describe | | | | | |
| | Siglas de la Responsabilidad Social Educativa | | | | | |
| | Etapa educativa (Infantil, Primaria, Secundaria, FP) | | | | | |
| | Proyecto de investigación o estudio aislado | | | | | |
| Agrupaciones | Específicos sobre RSEdu | | | | | |
| | Generales sobre RSC | | | | | |
| | Sobre como medir la responsabilidad social | | | | | |
| | Sobre gobierno, prácticas, casos o partes interesadas concretas | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Como método de síntesis se valoraron los resultados de la tabla con los que se pueden responder a las preguntas. Teniendo en cuenta la reducida documentación en relación con la RSC de las instituciones educativas y en particular de la RSEdu el control del sesgo es alto, considerando la utilización de Google Scholar como referente que abarca las principales bases de datos y repositorios de documentación científica.

Atendiendo a los criterios de elegibilidad se ha acotado el análisis sólo a aquellos estudios cuyo contenido está totalmente vinculado al objeto de investigación, descartando los estudios que tienen una vinculación focalizada en algún aspecto, pero no en la plenitud del objetivo. No obstante, se han considerado en la discusión en cuanto a su número y datos de interés genéricos.

Resultados

Se han seleccionado un total de 24 documentos de 167 que se han evaluado en profundidad para determinar su elegibilidad. En el 100% de los documentos el protagonismo de la responsabilidad social es alto. Los títulos de los documentos seleccionados son los siguientes, quedando correctamente referenciados en la bibliografía:

1. Assessment of social responsibility in education in secondary schools. Sustainability.
2. Consideraciones teóricas en torno a la Responsabilidad Social de la Educación.
3. Educación, desarrollo y responsabilidad social educativa. De los ODM a los ODS.
4. Educational social responsibility, ethical leadership and sustainable development: Some spiritual concerns.
5. Educational social responsibility: A theory and practice.
6. Estudio de RSE en el Sector Educativo.
7. Indicadores de Responsabilidad Social educativa para centros escolares dentro del marco de la ISO 26000.
8. Integrating Social and Educational Responsibility: Concept, Model and Challenges.
9. La gestión de la responsabilidad social del centro educativo (resced) como instrumento para el desarrollo de la sostenibilidad en un entorno globalizado: propuesta de un modelo.
10. La importancia de la Responsabilidad Social Educativa en la dinámica de un Jardín maternal.
11. La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas
12. La Responsabilidad Social Educativa es un concepto que aumenta la cercanía entre los colegios y el entorno.
13. La Responsabilidad Social Empresarial en las Entidades Educativas. Bogotá: Nueva Granada.
14. Modelo para la generación de un Plan de Sostenibilidad en Centros Educativos Privados.
15. Mostrar la Responsabilidad Social Educativa en las webs institucionales de los centros educativos.
16. Plan de responsabilidad social de una institución educativa.
17. Propuesta de una herramienta genérica para medir la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) en entidades educativas.
18. Ranking de centros educativos basado en la responsabilidad social educativa (RSEdu).
19. Resignificación de la bioética y la responsabilidad social en la escuela hacia la co-creación de una propuesta biosociopedagógica.

20. Responsabilidad social de las Organizaciones Educativas: ¿Realidad crítica o estrategia de marketing?
21. Responsabilidad social educativa. Una mirada a instituciones de Básica y media del Valle de Aburrá.
22. Responsabilidad social en centros educativos: prácticas y pautas. Transparencia e integridad en la institución universitaria.
23. Responsabilidad social y comunicación institucional en los centros educativos.
24. RSEdu: Responsabilidad Social Educativa.

De los veinticuatro documentos seleccionados, doce son específicos sobre RSEdu, siete son generales sobre RSC y cinco ofrecen propuestas para medir la responsabilidad social en las instituciones educativas, ya sea considerándola como RSEdu o RSC. La disparidad de indicadores es muy elevada, tanto por las categorías establecidas como por los indicadores considerados. Sólo uno de los instrumentos de medición se ajusta a las sugerencias de la ISO 26000.

Se han catalogado once trabajos como de fundamentación teórica, diez de aplicación práctica y tres en los que se combina la fundamentación teórica con aplicación práctica. Se consideran cinco estudios propiamente cualitativos, siendo el resto más de corte cualitativo o mixto.

En la totalidad de los casos, ya sea de forma cualitativa o cuantitativa, los estudios tienen un carácter descriptivo.

En cuanto a las fechas de publicación, los documentos seleccionados se distribuyen del siguiente modo: dos documentos de 2011, dos de 2012, un de 2013, tres de 2014, dos de 2017, uno de 2018, tres de 2019, cinco de 2020, uno de 2021, tres de 2022 y uno de 2023.

Diez de los estudios han sido publicados por investigadores de España, tres de la India, tres de Colombia, dos de Argentina, uno de Perú, uno de Costa Rica y uno de Ecuador.

De los artículos finalmente seleccionados, siete se han encontrado en repositorios recopilados por Google Scholar de los que se puede garantizar que al menos cinco no han sido revisados por pares, pero han sido considerados en la revisión final por considerarlos significativos en cuanto a la búsqueda de Responsabilidad Social Educativa como concepto.

Veinte de los documentos están escritos en español y cuatro en inglés. Uno de los documentos escritos en inglés tiene como autores a un español y una portuguesa. Y los otros dos estudios en inglés están escritos por investigadores indios.

Diecisiete de los documentos seleccionados se refieren explícitamente a la RSEdu, mientras que los ocho restantes tratan la RSC en las instituciones educativas no universitarias, sin hacer referencia a una RSC diferente a la del resto de organizaciones.

Los acrónimos utilizados para referirse a la Responsabilidad Social Educativa han sido “RSEdu” en cinco de los casos, a los que se pueden añadir dos casos a los que se utilizó primitivamente “ReSEd”, pues el autor ha seguido publicando con el acrónimo “RSEdu” descartando “ReSEd”. Estos estudios están dentro de una línea de investigación de la Universidad Rey Juan Carlos dentro del Grupo de Investigación de Alto rendimiento FERSE (Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa).

En los tres estudios en inglés, las siglas utilizadas han sido ESR, que no interfieren con la “CSR” del genérico de Responsabilidad Social Corporativa en inglés. En español, un estudio se refiere a la Responsabilidad Social Educativa como RSE, pero en español si hay coincidencia con las siglas de Responsabilidad Social Empresarial, que se suele utilizar indistintamente a RSC y con mucha frecuencia. Un estudio se refiere a la Responsabilidad social Educativa como “resced”. Tres estudios utilizan las siglas en español RSEd y Uno en inglés como dESR.

Doce de los estudios seleccionados cuentan con la ISO 26000 al menos como referencia, aunque sólo cuatro lo tienen como marco explícito de su propuesta.

De los estudios seleccionados veinte afrontan la RSEdu en todas sus dimensiones, mientras que cuatro estudios se refieren a la RSEdu considerando sólo alguna de las dimensiones de la RSC.

Entre los estudios seleccionados sólo se han identificado dos instituciones que sigan la RSEdu como línea de investigación, el mencionado grupo FERSE de España y Sinha Institute of Business Management, de la India.

Discusión

Atendiendo a las búsquedas preliminares se aprecia que la consideración de la RSC aplicada a las instituciones educativas es un contenido de investigación minoritario en comparación con los estudios que al respecto se realizan sobre otro tipo de organizaciones no vinculadas a la educación. Esto lleva a pensar que todavía falta sensibilidad en relación con el concepto de RSC como tal, como ya existe en otras organizaciones no educativas, pero esto no quiere decir que las instituciones educativas no tengan conciencia de responsabilidad social, sino que no han incorporado el concepto-marco de RSC.

Esto puede ser porque las instituciones educativas ya tengan una conciencia de responsabilidad social de suyo, pero al no dar la evolución a la sistematización que aporta la noción de RSC, se dificulta que se pueda medir, valorar y mejorar.

Mayoritariamente los gerentes de la educación consideran que los principios de responsabilidad social empresarial están incorporados en sus actividades se

cuenta con un estudio que lo pone de manifiesto (CNIC, 2011, p.26), pero a su vez, no se considera, habitualmente, el concepto de RSC a la hora de establecer la estrategia de gobierno en los centros educativos, como sí se hace en otro tipo de organizaciones.

No se encuentran resultados de búsqueda de la “ISO 26000” en el ámbito educativo, si bien, de los veinticuatro estudios incluidos doce hacen referencia a esta herramienta. No obstante, sólo cuatro estudios parecen que la consideren como referente. Esta falta de consideración de la ISO 26000 puede ser consecuencia del desconocimiento que los investigadores de la educación tienen de la importancia de esta herramienta en el ámbito de la RSC o tal vez falta presupuesto para investigar sobre RSC en las instituciones educativas y al ser una herramienta de pago, se ha prescindido de ella.

Nos detenemos en la consideración de la ISO 26000 porque supone un referente válido y fiable que puede facilitar el reconocimiento de la RSC en las instituciones educativas, teniendo en cuenta la falta de tradición que se aprecia en las instituciones de este ámbito de lo concerniente a la RSC como concepto.

Entre los documentos evaluados, pero no elegidos, se han detectado cincuenta y un estudios referidos a temas de gobierno, partes interesadas (en todos los casos analizados eran partes interesadas internas) y estudios de casos, que en su mayoría no eran documentos revisados por pares, pero resulta significativo constatar que las instituciones educativas concretas en países como Perú, Colombia, Chile y Argentina, principalmente, están interesadas en mostrar con transparencia su RSEdu, sin que sea una exigencia de la ley.

Todavía se observa cierta descoordinación en materia de RSEdu a pesar de existir un Observatorio Iberoamericano de RSEdu (Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa, 2018), pero teniendo en cuenta el interés en estos países, cabe la posibilidad de unir fuerzas y mejorar en este modo de gestionar las instituciones educativas.

Se aprecia interés en Iberoamérica por la RSC en las instituciones educativas, pero se detecta en la búsqueda de Google Scholar con documentos no evaluados por pares, sino más bien por memorias de centros educativos concretos o trabajos de investigación predoctoral. Por otro lado, llama la atención el poco interés por investigar en RSC desde el ámbito educativo desde los países de habla inglesa.

En cuanto al acrónimo referido a la Responsabilidad Social Educativa, se considera el más apropiado “RSEdu” en español, pues RSE se confunde con Responsabilidad Social Empresarial, RSEd se confunde con Responsabilidad Social referida y discapacidad (Disability Hub Europe, 2024), y “resced” es una complicación que puede ser una deriva del “ReSEd” que ya ha sido descartado por sus investigadores. En inglés se podría considerar ESR pues sólo se hace referencia a la

CSR, pero existe la “European Society of Radiology” con estas mismas siglas, y teniendo en cuenta que el concepto de responsabilidad Social Educativa está naciendo en entornos educativos de habla hispana, se puede considerar que EduSR podría ser apropiado para unificar acrónimos de forma simétrica.

Se han identificado pocos instrumentos de medida de la RSEdu y las evidencias indican que se han utilizado pocas veces o son sólo una propuesta por validación de expertos sin haber sido aplicados todavía. En una de las mediciones se realizó una encuesta, lo que vincula sus resultados con la subjetividad de los encuestados y el mayor o menos conocimiento que tengan de la RSC como concepto.

Por otro lado, las memorias de los centros en particular que han querido mostrar su RSEdu no han seguido instrumentos estandarizados, siendo más bien valoraciones *at hoc* al modo de la investigación-acción.

Conclusiones

Respondiendo a las cuestiones que nos llevaron a esta investigación bibliográfica se puede concluir que, hasta el momento, se ha investigado poco sobre la RSC de las instituciones educativas, en cuanto RSC, teniendo en cuenta el número de documentos encontrados en sí mismo, y en comparación con lo que se investiga sobre RSC en general. Si se hacen búsquedas por materias aisladas de responsabilidad social, es probable que se encuentren multitud de estudios, sin embargo, vivir una determinada materia no implica ser una institución socialmente responsable, pues lo que considera la RSC es el impacto global atendiendo a todas las materias de responsabilidad social en su conjunto (AENOR, 2010).

Con todo, existen instituciones interesadas en esta línea de investigación y se aprecia un interés notable de bastantes instituciones educativas concretas en mostrarla, lo que supone un predictor de futuros estudios científicos al respecto. La existencia de un Observatorio de RSEdu ofrece esperanzas de que pueda tomar fuerza esta línea de investigación en la medida que se disponga de financiación.

Los estudios hasta el momento están siendo más de fundamentación teórica y los que han tratado de aportar aplicación práctica, dan la impresión de ser poco operativos. Se podría decir que habría que pulir los instrumentos y mejorar los recursos para la aplicación y medición de la RSEdu. La consideración de la RSEdu es semejante a la RSC, pero se considera su especial aporte a la dimensión educativa y la pertinente formación de los estudiantes como ciudadanos socialmente responsables, lo que justifica la consideración de la RSEdu como algo más que RSC de la institución educativa tal y como se entiende en otras organizaciones.

No existe unanimidad en la consideración de lo que es RSEdu, pero si en lo que debe ser la RSC de las instituciones educativas por lo que es predecible que se vayan llegando a consensos internacionales en los próximos años.

En cuanto los métodos y enfoques que utilizan las instituciones educativas para aproximarse a la RSC, de momento son un tanto anárquicos, a pesar del gran consenso internacional que existe en esta materia. Existen instituciones que tratan de consolidar planes de RSEdu, pero todavía son iniciativas aisladas y particulares de másteres concretas en España, Argentina, Colombia o Perú.

Los crecientes retos en desarrollo sostenible son un predictor muy a tener en cuenta para considerar que en los próximos años la RSEdu tendrá cada vez más impacto en la realidad de los centros.

Referencias

- AENOR (2010). ISO 26000. *Guía de Responsabilidad Social*. <https://acortar.link/XdEEee>
- Alvarado Andrade, P. K. y Bacuilima Yunga, V. C. (2020). *Propuesta de una herramienta genérica para medir la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) en entidades educativas*. Trabajo de graduación. Universidad del Azuay. <https://acortar.link/1GmRiT>
- Barreto Cruz, M. A., Guacaneme Duque, N., Ibargüen Mena, H. A., & Gómez Lorduy, R. D. (2018). Responsabilidad social educativa. Una mirada a instituciones de Básica y media del Valle de Aburrá. Uniminuto. <https://acortar.link/WIFuL6>
- Bhagat, L. N. (2011). Educational social responsibility: A theory and practice. *Siddhant-A Journal of Decision Making*, 11(3), 258-264.
- Bhagat, L. N. (2017). Educational social responsibility, ethical leadership and sustainable development: Some spiritual concerns. *Siddhant-A Journal of Decision Making*, 17(3), 248-251
- Burgos, J., & Carnero, M. C. (2020). Assessment of social responsibility in education in secondary schools. *Sustainability*, 12(12), 4849. <https://acortar.link/PitNmL>
- CNIC. (2011). *Estudio de RSE en el Sector Educativo*. Asociación Española para la Calidad. <https://acortar.link/uCJ8tE>
- Conde, A. (2012). Responsabilidad social de las Organizaciones Educativas: ¿Realidad crítica o estrategia de marketing? In *XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, 998-901. <https://acortar.link/p0WVs3>
- Disability Hub Europe (2024). La Red Europea de Responsabilidad Social Empresarial y Discapacidad (RSE+D). <https://acortar.link/zvvKX0>

Gaillez, E. A. (2017). La importancia de la Responsabilidad Social Educativa en la dinámica de un Jardín maternal. *Revista Eventos Pedagógicos*, 8(2), 1008-1009.

González González, A. (2020). Responsabilidad social en centros educativos: prácticas y pautas. *Transparencia e integridad en la institución universitaria. Castellón de la Plana, 2020*, 59-95. <https://acortar.link/7rZgac>

Loro Fernandez, F. (2019). *La gestión de la responsabilidad social del centro educativo (resced) como instrumento para el desarrollo de la sostenibilidad en un entorno globalizado: propuesta de un modelo*. Tesis Doctoral. <https://acortar.link/BXwdbt>

Martínez-Domínguez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre educación*, 27, 169-191. <https://acortar.link/E8xPTD>

Martínez-Domínguez, L. M. (2019). Mostrar la Responsabilidad Social Educativa en las webs institucionales de los centros educativos. *XXXI Seminario Internacional AISOC. UNED*. <https://acortar.link/BrbhCC>

Martínez-Domínguez, L. M. (2021). Indicadores de Responsabilidad Social educativa para centros escolares dentro del marco de la ISO 26000. In *Oportunidades para la participación y la democratización de las organizaciones en el siglo XXI*. Dykinson, 97-131

Martínez-Domínguez, L. M. y Porto-Pedrosa, L. (2021). Cómo gobernar la institución educativa con responsabilidad social educativa desde un enfoque de sostenibilidad. In *Estudios sobre innovación e investigación educativa*. Dykinson, 1023-1034

Martínez-Domínguez, L.M. (2013). Responsabilidad social y comunicación institucional en los centros educativos. *Derecom*, (14), 6. <https://acortar.link/FN7k7I>

Martínez-Domínguez, L.M. y Muñoz Guitart, M. (2022). Ranking de centros educativos basado en la responsabilidad social educativa (RSEdu) En *Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa*, vol. 1, 267-281 <https://acortar.link/1ozwBj>

Martínez-Domínguez, L.M., Plaza de la Hoz, P., Porto-Pedrosa, L., De la Rubia Rivas, I. (2022). *RSEdu: Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara Universidad.

Mesa Ojeda, M. V. (2023). Resignificación de la bioética y la responsabilidad social en la escuela hacia la co-creación de una propuesta biosociopedagógica. Tesis doctoral. <https://acortar.link/YD3Ge9>

- Navarro García, F. (2012). *Responsabilidad social corporativa: teoría y práctica*. ESIC editorial.
- Núñez Lira, L. A., Lescano López, G. S., Ibarguen Cueva, F. E. y Neyra Huamani, L. (2019). Consideraciones teóricas en torno a la Responsabilidad Social de la Educación. *Revista Venezolana de Gerencia* 24 (87), 725-735
- Oviedo Gómez, J. R. (2020). *Modelo para la generación de un Plan de Sostenibilidad en Centros Educativos Privados*. Proyecto Profesional de Graduación <https://acortar.link/j6CneD>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *bmj*, 372
- Pujadas, C. (2012). *Plan de responsabilidad social de una institución educativa*. <https://acortar.link/nSa30G>
- Pujadas, C. (2014). *La Responsabilidad Social Educativa es un concepto que aumenta la cercanía entre los colegios y el entorno*. <https://acortar.link/KbTL9R>
- Ruiz-Simón, E. (2022). Educación, desarrollo y responsabilidad social educativa. De los ODM a los ODS. En *La formación integral del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar*. Dykinson, 72.
- Salcedo, A. (2016). La Responsabilidad Social Empresarial en las Entidades Educativas. Bogotá: Nueva Granada. <https://acortar.link/1IZNMI>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Doroso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66.
- Santana Murcia, A. R. (2022). Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática de literatura. *Emerging trends in education*, 4(8A), 25-50.
- Sharma, D. (2020). Integrating Social and Educational Responsibility: Concept, Model and Challenges. In *International Perspectives on Policies, Practices & Pedagogies for Promoting Social Responsibility in Higher Education* (Vol. 32), Emerald Publishing Limited, 25-37
- Yepes Nuñez, JJ, Urrutia, G., Romero García, M. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 2021, vol. 74, núm. 9, 790-799.



Buena Gobernanza, Transparencia y Calidad en las Facultades de Comunicación

Good Governance, Transparency and Quality in Communication Faculties

Recibido: 03/04/2024 | Revisado: 08/04/2024 | Aceptado: 27/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



María-Pilar Cousido-González
Universidad Complutense de Madrid
cousidop@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-4828-5901>



Ángel Luis Rubio
Universidad Complutense de Madrid
alrubio@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-3943-846X>



Cristóbal Fernández-Muñoz
Universidad Complutense de Madrid
cristfer@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-0201-7741>

Resumen: Esta investigación es un paso más en la búsqueda de los niveles de calidad más elevados para la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y en la definición del proceso de su articulación.

Es la cuarta investigación consecutiva del actual Equipo Decanal que incide, en esta ocasión, en el buen gobierno de la Institución y en la transparencia de sus actividades, en un contexto nacional determinado por sesenta Facultades de Comunicación en España en una práctica comparada que permite establecer el lugar exacto que ocupa nuestra Facultad en términos de buen gobierno y qué objetivos debería marcarse a corto y medio plazo para incrementar sus opciones de escalar en el ranking QS, al identificar y evaluar aspectos que tradicionalmente han sido ajenos a las preocupaciones de los gestores de las Facultades de Comunicación españolas.

Abstract: This work is a further step in the search for the highest levels of quality for the School of Communication at Complutense University of Madrid (Spain) and in the process of its implementation. It is the fourth project proposed by the current Dean's Team that affects, on this occasion, the good governance of the Institution and the transparency of its activities. The national context is made up of sixty Faculties of Communication in Spain. The international context, discretionally shaped by the research group, is influenced on by the good work of other Schools, Units, Departments of Communication of the QS ranking. This is a comparative and empirical practice that allows us to identify the exact place where our School lies in terms of good governance. In addition, we will present what objectives should be set in the short and medium term to increase its chances of climbing the QS ranking. We will do it by identifying and evaluating aspects that have traditionally been

Un resumen analítico revela que el número de entidades observadas ha sido 59, en el ámbito nacional, incluyendo la de la Universidad Complutense de Madrid, devenido ente de referencia. En el ámbito nacional, nos encontramos con 30 Facultades públicas y 29 privadas. Estas cifras suponen que el 50% de las Facultades de Comunicación de España están financiadas con recursos públicos. Ese es el caso, en concreto, de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

alien to the concerns of the managers of the Spanish Schools of Communication, as can be clearly anticipated by analyzing the websites of the very same Schools.

An analytical summary reveals that the number of entities observed was 59 at the national level, including the Complutense University of Madrid, which has become a reference body. At the national level, there were 30 public schools and 29 private schools. These figures mean that 50% of the Schools of Communication in Spain are financed with public resources. This is the case, in particular, of the School of Communication at the Complutense University of Madrid.

Palabras clave: Derecho constitucional, Comunicación, Gobernanza, Transparencia, Educación de calidad

Keywords: Constitutional law, Communication, Governance, Transparency, Quality Education.

Introducción

Esta investigación es un paso más en la búsqueda de los niveles de calidad más elevados para la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y en la definición del proceso de su articulación.

Es la cuarta investigación consecutiva del actual Equipo Decanal que incide, en esta ocasión, en el buen gobierno de la Institución y en la transparencia de sus actividades, en un contexto nacional determinado por sesenta Facultades de Comunicación en España en una práctica comparada que permita establecer el lugar exacto que ocupa nuestra Facultad en términos de buen gobierno y qué objetivos debería marcarse a corto y medio plazo para incrementar sus opciones de escalar en el ranking QS, al identificar y evaluar aspectos que tradicionalmente han sido ajenos a las preocupaciones de los gestores de las Facultades de Comunicación españolas, como puede anticiparse con claridad si se analizan los sitios web de las mismas.

El buen gobierno, la buena gobernanza, se identifica, a menudo, con las buenas prácticas. Xosé Antón Sarmiento Méndez se hace eco de la definición de Jokin Alberdi

de lo que podríamos calificar como un concepto jurídico indeterminado: “Forma de ejercicio del poder (...) caracterizada por rasgos como la eficiencia, la transparencia, la rendición de cuentas, la participación de la sociedad civil y el estado de derecho, que revela la determinación de (...) utilizar los recursos disponibles a favor del desarrollo económico y social (...). En este mismo trabajo se recogen palabras de la Profesora de Derecho Constitucional de la Universidad Complutense de Madrid Piedad García-Escudero, quien subraya que las modificaciones normativas sólo surten los efectos pretendidos cuando hay voluntad política de renovación, no ya en cuanto a las funciones de los órganos colegiados, sino en cuanto a la transparencia y a la ética de los actores políticos, en este caso, de los actores de la política académica. Tal voluntad es la que da lugar a este estudio, que solo puede interpretarse como un prolegómeno de la actuación de sus autores en los próximos meses y años, con la mirada puesta en la innovación y la calidad. Como aclaran Castro Spila, Barrenechea, Ibarra y Txapartegi, la gestión pública tradicional, histórica, de la universidad y, por inclusión, de las Facultades de Comunicación, dificulta el cambio interno que se precisa para impulsar la innovación y la calidad que exigen los tiempos actuales, lo cual supone una actuación en materia de gobernanza académica que oriente a las Facultades de Comunicación hacia la transferencia de resultados de sus investigaciones, hacia la multidisciplinariedad y hacia la internacionalización mediante el uso e impulso de metodologías innovadoras y clásicas renovadas: casos de estudio, simulaciones, grupos de discusión, ayudas económicas a las propuestas de mejora, redes de contacto, adaptación de infraestructuras y logística de las Facultades de Comunicación a una sociedad en red, fomento de la creatividad, sólida base teórica, transformación de valores, entrevistas, talleres, organización de eventos, seminarios, miniproyectos, entrenamientos cortos, prácticas curriculares, incorporación del alumnado a proyectos de investigación desde el primer año con reconocimiento de créditos, gamificación, grupos interdisciplinares de docentes, refuerzo de las tutorías personalizadas, programas de movilidad habituales. Este proceso de adaptación a los cambios revolucionarios que vivimos exige cambios en la gestión de las Facultades, hacia una gobernanza abierta e inclusiva, en la que se escuche a asociaciones, empresas, al sector público, a los alumnos, docentes y autoridades académicas. Esta gobernanza facilita la inserción de la Facultad en su entorno físico, geográfico, y genera una red de contactos que los alumnos, a menudo, son incapaces de lograr por sí solos y que pueden manejar cuando entran en el mercado laboral. Es la horizontalidad propia de la gobernanza actual y la multidisciplinariedad que rompe con el modelo histórico de compartmentar de forma estanca a los estudiantes en función de sus gustos e intereses. La gobernanza hoy tiene que abrir las Facultades de Comunicación a todas las áreas del conocimiento e impulsar la cooperación interfacultativa.

El profesor Daniel Innerarity destaca que el término “gobernanza”, en boca de todos actualmente, emerge ante la crisis que vivimos a todos los niveles. De hecho, detecta el autor que, a la hora de proveer bienes públicos, como sería, en nuestro caso, la Educación Superior, se están produciendo circunstancias que componen el

contexto en que estos bienes públicos tienen que ser ofertados. Así, la globalización económica, la sociedad del conocimiento, los estilos de vida individualizados y la europeización.

Labraña, Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas llevan la gobernanza al terreno de la Educación Superior para subrayar los dos aspectos que la expresión viene cubriendo: la política pública de Educación Superior y la gestión institucional, que resumen en dos términos: poder y participación. Los estudiosos diferencian tres tipos históricos de gobernanza universitaria: la estatal, la académica y la de mercado, hoy en crisis a causa de la complejidad de la revolución tecnológica. Hoy, señalan, la “buena gobernanza” alude a la visión, normas e incentivos gubernamentales destinados a asegurar la calidad, el gasto adecuado de los recursos y la respuesta autónoma a los desafíos en materia de docencia, investigación e innovación. Abarca la transparencia, el comportamiento ético y las sanciones a los transgresores, que garantizan la integridad académica. Los autores proponen como concepto de gobernanza universitaria el conjunto de los “procesos de toma de decisiones que involucran relaciones de competencia o cooperación entre actores locales, nacionales, regionales y/o globales con el propósito de influir en el financiamiento y regulación de los sistemas de educación superior (...) y en las reglas que organizan el proceso decisional sobre estas materias”.

Ante tales determinantes contextuales, la Política, y no digamos ya, el Derecho que, por naturaleza, debe seguir a la propia evolución fáctica, sea social, económica, política o tecnológica, están respondiendo con lentitud a problemas desconocidos hasta ahora que afectan al espacio público. Brunner y Alarcón subrayan que, precisamente, la Educación Superior es esencial en el avance de los objetivos de desarrollo sostenible mediante la enseñanza, la investigación y la divulgación. A través de estos tres tipos de acciones se acelera la inclusión y diversidad, se aúnan planes de estudio con necesidades y carencias sociales y se catapulta a profesionales formados en el manejo de las herramientas tecnológicas que, no sólo hacen más productivas nuestras comunidades, sino más vivibles, más responsables y comprometidas con todas las capas sociales y con el conjunto de la sociedad mundial. En línea similar se manifiestan Gallegos y Sánchez Jara que destacan que la rápida obsolescencia de la tecnología plantea a la Universidad, a las Facultades, como reto clave no ya formar en el “saber científico acumulado” sino “formar para que el alumno aprenda a aprender (...) entender un estar en el mundo”. La presión del capital, del mercado, sobre la universidad para que genere conocimiento aplicable y rentable obliga a renovar el modelo de Universidad y de Facultad como entes generadores de un conocimiento cuyo valor es superior al de los movimientos financieros. Gallegos y Sánchez Jara consideran que el predominio del conocimiento como valor de mercado cuestiona la autonomía universitaria, de hecho, y provoca una redefinición institucional que afecta a programas de estudio y evaluación y que, aun tratándose de la educación superior de un bien público, los requerimientos económicos y políticos privatizan su actual planteamiento en la medida en que las empresas transnacionales fijan los

objetivos de la investigación académica. La nueva gobernanza universitaria, no obstante, debería moverse entre atender a las necesidades de un mercado manejado por unas cuantas empresas tecnológicas y atender críticamente a las necesidades de los diferentes grupos sociales. La instrumentalización de la investigación universitaria es denunciada también por Labraña, Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas.

En la dimensión concreta de la gobernanza de la Educación Superior, Brunner y Alarcón plantean que la falta de uniformidad de los planes de estudio, acuciados por una realidad cambiante a cortísimo plazo, inalcanzable en su velocidad, y presionados por la industria y el comercio, urgidos por encontrar profesionales que la universidad no logra proporcionar con la rapidez requerida, genera una tensión constante y una falta de coordinación entre los gobiernos, los mercados y las universidades. Los autores citados lamentan el aumento de intervencionismo estatal en la academia, contra la autonomía históricamente propia de la universidad. Esta presencia del Estado se traduce en apoyo financiero que, lejos de ser un alivio, se convierte en un método de control de la universidad. La obligada rendición de cuentas actual puede llegar a ser una explicación sobre la medida en que las universidades siguen los dictados de los gobiernos, con frecuencia alejados de los fines genuinos de estas altas instituciones y notoriamente politizados y serviles, incluso, ante los lobbies tecnológicos.

Es la necesidad de pensar y de actuar de forma diferente ante las innovaciones la que está llevando a la sustitución del término “gobierno” por el término “gobernanza”. Esta sustitución indicaría que la Política, tal como la hemos conocido durante varios siglos, no logra anticipar escenarios ni formular proyectos que traigan orden al caos que estamos viviendo.

En estas circunstancias, la “gobernanza” trataría de recuperar “la fuerza configuradora y transformadora que la política está perdiendo”, incluyendo la política educativa. El paso del “gobierno (académico)” a la “gobernanza (académica)” debe entenderse como una oportunidad tanto para la acción política, educativa, por ejemplo, como para la expresión de “energías sociales”. Por eso, la “smart governance” no es vertical, jerárquica, autoritaria o unilateral. Es participativa, comunicativa, confiada, heterogénea. Obliga al entendimiento y al debate y a la toma de decisiones compartida. García Magariño califica a la gobernanza como un modo de gobernar en el que el gobierno, la sociedad civil y el tejido empresarial se unen para gestionar lo público. En concreto, el gobierno (pongamos por caso el Decanato de las Facultades que estudiamos aquí) es el agente que ha de crear los espacios en que interactúen los otros actores.

Todos estos principios han sido incluidos en el tesoro elaborado por este equipo y quedan reflejados en los diez ítems o indicadores comprehensivos seleccionados para medir la posición en que se encuentra la Facultad de Ciencias de la Información UCM con respecto a las otras Facultades españolas.

Brunner y Alarcón identifican cuatro zonas de trabajo en materia de “multigobernanza” que contribuirían a aumentar el compromiso de la universidad con la sociedad tecnificada actual: en primer lugar, la internacionalización de la gobernanza académica, atendiendo no únicamente a las indicaciones estatales, autonómicas o locales, sino a las supraestatales; en segundo lugar, la pluralidad de fuentes a considerar en la configuración de la docencia, la investigación y la gestión, en detrimento de la verticalidad e impulsando la horizontalidad: asociaciones de docentes, de discentes, familias, agentes públicos, además del Estado, la Comunidad Autónoma y el Ayuntamiento; en tercer lugar, la apertura al diálogo sobre todos los temas que preocupan a la sociedad; finalmente, la regulación, coordinación y auditoría de los frutos de estas interacciones nuevas.

En las Facultades de Comunicación españolas actuales, se advierten en los planes de estudio los condicionamientos normativos estatales y autonómicos. Tales diseños debieran contemplar el *aggiornamento* temático y metodológico, dentro del respeto a la libertad de cátedra y a la autonomía universitaria. La falta de controles genuinamente objetivos y rigurosamente académicos a todos los niveles laстра los contenidos de nuestras Facultades y las convierte en viejas escuelas incapaces de lanzar al mercado a profesionales de vanguardia. Los gestores públicos de la Educación Superior tendrían que arbitrar medidas, herramientas y recursos financieros que, en un contexto colaborativo y coordinador con instituciones públicas y privadas de Educación Superior, permitieran formar a los profesionales de la comunicación que se precisan para ayudar al resto de la sociedad a leer, analizar e interpretar críticamente los cambios tecnológicos, sociales, económicos y culturales de la revolución actual.

Nuestro objetivo, como ha sido definido, es ver en qué punto de cumplimiento de la buena gobernanza se encuentra nuestra Facultad y qué estrategias a corto y medio plazo debería poner en marcha para merecer el calificativo de “líder ético” en buen gobierno, capaz, no solo de afrontar las innovaciones y cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos, sino capaz de anticiparse a todos ellos. Subyace a este objetivo la creencia de que la sociedad, en general, y la universidad, más en concreto, se encuentra, en el siglo XXI, en un momento de transformación profunda en cuestiones de gestión y de gobierno debido a la innovación constante en el terreno de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que, como indica Sarmiento Méndez, son el motor de los cambios legales y administrativos que vemos actualmente o que intuimos.

Como especifica este mismo autor, trayéndolo a nuestro país y recogiendo lo apuntado por el Grupo de Investigación en Psicología del Consumidor y Usuario de la Universidad de Santiago de Compostela (Grupo USC-PSICOM), en relación con el buen gobierno hay, al menos cinco principios básicos: el acceso a la información, la participación, la colaboración, la evaluación y el control externo. Intentemos ahora evaluar la realidad de la gestión académica a nivel nacional, sin perder de vista que

todos ellos son la base de un modelo de gobernanza democrática que refuerza la confianza de la comunidad, en este caso, universitaria, a la que se dirige con respecto a sus gestores.

Metodología

El marco de referencia nacional ha estado compuesto por las siguientes Facultades:

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad a Distancia de Madrid UDIMA); Facultad de Comunicación, Ciencias Sociales y Jurídicas (Universidad del Atlántico Medio); Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Alcalá de Henares); Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Universidad de Alicante); Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universitat Autónoma de Barcelona); Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals (Universitat de Barcelona); Facultat de Filología i Comunicació (Universitat de Barcelona); Facultad de Humanidades y Comunicación (Universidad de Burgos); Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Valladolid Campus de Valladolid); Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (Universidad de Valladolid Campus de Segovia); Grado en Comunicación y Relaciones Públicas (ESIC University); Licenciatura en Comunicación y Relaciones Públicas (EU Business School); Facultad de Ciencias Sociales (Universidad Europea Miguel de Cervantes); Bachelor in Communication Studies at European College for Liberal Studies; Facultad de Comunicación y Documentación (Universidad de Granada); Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad Internacional de Cataluña); Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Universidad Jaume I); Facultad de Letras (Universidad de Lérida); Facultad de Empresa y Comunicación (Universidad Central de Cataluña); Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad de Vigo); Facultad de Letras (Universitat Rovira i Virgili); Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Salamanca); Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales (Universidad San Jorge); Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad de Santiago de Compostela); Facultad de Comunicación (Universidad de Sevilla); Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas (Universidad Villanueva); Bachelor in Business Communication at United International Business School; Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad de La Laguna); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación (Universidad San Pablo CEU); Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad de Cádiz); Facultad de Comunicación y Humanidades (Universidad Camilo José Cela); Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación (Universidad Carlos III); Facultad de Comunicación (Universidad de Castilla-La Mancha); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación (Universidad CEU Cardenal Herrera); Facultad de Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid); Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidade da Coruña); Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Universidad de Deusto); Facultad de Comunicación y

Ciencias Sociales (Universidad de Zaragoza); Centro Adscrito San Isidoro (Universidad Pablo de Olavide); School of Social Sciences, Communication and Humanities (Endicott College - CIS University Madrid); Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad Francisco de Vitoria); Facultad de Turismo (Universidad de Girona); Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad de Málaga); Facultad de Comunicación y Documentación (Universidad de Murcia); Facultad de Comunicación (Universidad de Navarra); Facultad de Comunicación y Artes (Universidad de Nebrija); Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad del País Vasco); Facultad de Comunicación (Universitat Pompeu Fabra); Facultad de Comunicación (Universidad Pontificia de Salamanca); Facultad de Comunicación y Relaciones Internacionales Blanquerna (Universitat Ramón LLull); Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad Rey Juan Carlos); Facultad de Empresa y Comunicación (Universidad Internacional de la Rioja); Grado en Comunicación (Universidad Internacional de Valencia); Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad de La Laguna); Faculty Marketing & Communication (GBSB Global); Facultad de Filología, Traducción y Comunicación (Universidad de Valencia); Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Universidad de Loyola); Grado Comunicación e Información (Universidad Oberta de Catalunya); Bachelor in Communication and Digital Media (Instituto de Empresa); Centro Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG - Universidad de las Islas Baleares).

Un resumen analítico de los entes objeto de estudio pone de manifiesto lo que sigue: el número de entidades observadas ha sido 59, en el ámbito nacional, incluyendo la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, que se convierte en el ente de referencia. En el ámbito nacional, nos encontramos con 30 Facultades públicas y 29 privadas (vid. ANEXO I). Estas cifras suponen que el 50% de las Facultades de Comunicación de España están financiadas con recursos públicos. Ese es el caso, en concreto, de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Una vez delimitado el marco subjetivo, fue decisión del grupo elaborar un tesoro relacionado con el ámbito del buen gobierno que permitiera identificar las fortalezas y debilidades de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, en relación con sus pares nacionales, públicas y privadas.

Trabajos previos de investigación y fuentes doctrinales, que se han citado y presentado en el corpus teórico de este estudio, permitieron establecer el siguiente tesoro: Portal de transparencia; Código de conducta; Código de buenas prácticas; Buen gobierno; Buena Gobernanza; Buenas prácticas; Transparencia; Acceso a la información; Privacidad; Oficina ética; Misión; Principios y/o valores; Guías de buenas prácticas; Guías éticas; Integridad científica (autoría, propiedad intelectual); Confianza; Plan de acceso y participación (sugerencias); Uso de cámaras de vigilancia; Copyright/derechos de autor/propiedad intelectual; Protección de datos; Política de libertad de expresión; Agenda de los miembros del gobierno institucional;

Estatutos con principios de buen gobierno; Recomendaciones éticas; Política de investigación responsable; Libertad de cátedra; Liderazgo ético; Políticas y protocolos de no discriminación y acoso; Cumplimiento normativo de buen gobierno; Política de sostenibilidad; Protocolo COVID.

En conjunto, 33 indicadores que nos permitirán establecer la posición exacta de nuestra Facultad en términos de “buen gobierno”, a nivel nacional. Para ello, cada indicador se valora con 1 punto, cuando la Facultad dispone del indicador en cuestión. Si se llegara a cumplir con el indicador mediante remisión a la Universidad, la puntuación se reduciría a 0,5. En la medida en que no se ha dado la posibilidad a las universidades nacionales de añadir “otros” indicadores en el formulario, se acordó premiar a las 50 universidades con 1 punto extraordinario.

Tras aplicar un formulario Google compuesto por los mencionados 33 indicadores a los sitios web de las Facultades (ANEXO II), se pudo concluir que una selección de los 10 indicadores o ítems más comprehensivos favorecería una comparativa atinada sobre el enfoque ético de las Facultades de Comunicación españolas que permitiera detectar qué estrategia debería diseñarse para mejorar el buen gobierno y la transparencia procedimental, lo que claramente repercutiría en la calidad del centro.

Este análisis se acompañó del envío de una encuesta con 10 preguntas sencillas que se ve más abajo. Se dirigió a los tres sectores de la comunidad CCINF de la Universidad Complutense de Madrid, es decir, a los estudiantes (a sus representantes en la Junta de Facultad), a los docentes (a los directores de Departamento, Sección y a los Coordinadores de Unidades Departamentales) y al personal administrativo (a todo el PAS). Con esta encuesta se pretendía ver qué grado de interés o complicidad hay entre los miembros de nuestra comunidad y respecto del buen gobierno, en su sentido más amplio.

Los diez ítems o indicadores más comprehensivos han resultado ser:

| |
|--|
| 1. ¿Existe PORTAL DE TRANSPARENCIA? |
| 2. ¿Hay referencia a PRINCIPIOS Y/O VALORES? |
| 3. ¿Hay referencia a la BUENA GOBERNANZA? |
| 4. ¿Hay referencia al ACCESO A LA INFORMACIÓN? |
| 5. ¿Hay referencia a la PRIVACIDAD? |
| 6. ¿Hay referencia a la INTEGRIDAD CIENTÍFICA? |
| 7. ¿Hay referencia a la LIBERTAD DE EXPRESIÓN? |
| 8. ¿Hay referencia a POLÍTICAS DE NO DISCRIMINACIÓN? |
| 9. ¿Hay referencia a POLÍTICA DE SOSTENIBILIDAD? |
| 10. ¿Hay referencia a otros ITEMS? [detallarlos] |

Se acordó establecer el aprobado en la mitad de la máxima puntuación obtenible; así, al aplicar los 33 indicadores, el aprobado estaría en 16 puntos, renunciando al decimal en favor de las Facultades. En el caso de los 10 indicadores, el aprobado estaría en 5 puntos; superar la puntuación de 5 o de 16, según el caso, significaría estar en la senda correcta hacia el buen gobierno y cualquier puntuación a partir de esa sería positiva. En sentido contrario, cualquier puntuación por debajo de 5 o de 16, según el caso, indicaría que habría que reforzar el buen gobierno institucional y la transparencia.

En el análisis de los sitios web de las universidades, se acordó que solo hay una forma de entender las políticas de buen gobierno transparentes y es cuando la visibilidad de la información o del dato es clara. A mayor inversión de tiempo para identificar un ítem o una política, menor calidad de gobierno académico y mayor opacidad. Aquí, se podrá ver en algunos casos representativos cuáles de los 10 ítems deben ser reforzados en las Facultades comparadas; así, la Facultad de Humanidades y Comunicación de Burgos, que ocupa el primer lugar en cuanto a cumplimiento de estándares de buen gobierno, con una puntuación de 18/33, en gran parte debido a las remisiones que realiza a la web de la universidad, precisa incorporar a sus pautas de gobierno la referencia a la libertad de expresión, a una Oficina Ética, a la confianza (“trust”) como elemento cohesionador de la comunidad, a la existencia o no de cámaras de vigilancia o, si es un objetivo, al liderazgo ético en el sector de la comunicación autonómica o nacional.

Por lo que se refiere a la planteada propuesta de estrategias encaminadas a mejorar el buen gobierno de la Facultad UCM, se considerará un plazo cortísimo y un

plazo medio (3 años), descartando la definición de una estrategia a largo plazo, que excede la duración de este mandato decanal.

La estrategia que el grupo identifica como adecuada para la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid se centrará, por un lado, en la potenciación del buen gobierno, y, por otro, en potenciar la transparencia. En ambos casos, tanto en relación con los procedimientos generalmente utilizados en la Facultad, como en relación con los procesos de garantía de calidad, en concreto.

Resultados y discusión

A. Aplicación de Formulario; Prospección: Facultad de Ciencias de la Información UCM vs. Otras Facultades Nacionales

Así, y a partir de aquí, se abren varias sendas de análisis:

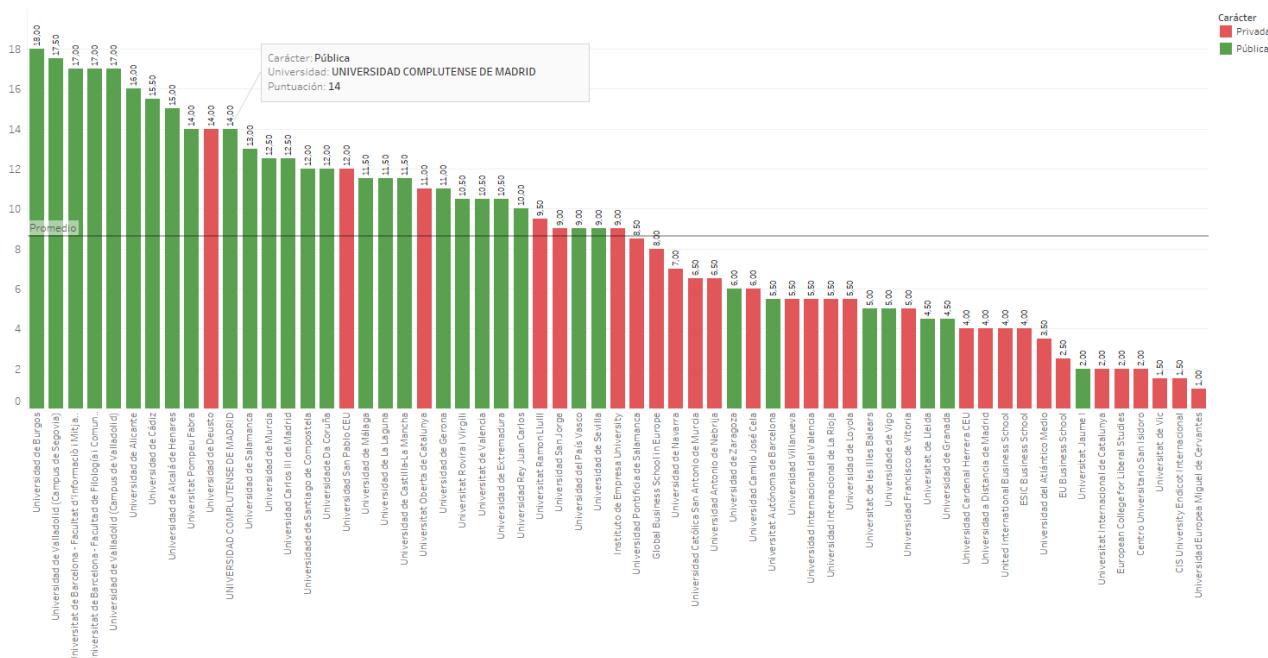
Nivel de buen gobierno de la Facultad de Ciencias de la Información UCM en relación con las otras Facultades de Comunicación españolas

La aplicación del formulario de 33 preguntas que se anunciaba con el nombre de “tesauro” (arriba) da como resultado el gráfico que se muestra. En él pueden verse en color verde las Facultades públicas y en color rojo, las Facultades privadas. Los números orientan acerca de cuántos indicadores de los 33 presentados fueron satisfechos, directamente, por las diferentes Facultades (1 punto en cada caso), o, indirectamente, por sus Universidades (0,5 puntos, en cada caso). Así, si la primera posición es ocupada por la Facultad de Humanidades y Comunicación de Burgos, pública, es porque su grado de cumplimiento alcanza 18 puntos, siendo la máxima puntuación 33, como se ha indicado anteriormente. Esto supone que prácticamente la mitad de los indicadores no son cumplidos por la Facultad. En concreto, la Facultad de Burgos se refiere a la transparencia, al acceso a la información, a la misión, contiene valores o principios, alude al acceso/participación, a la protección de datos y se refiere al protocolo COVID. Indirectamente, es decir, remitiendo a la Universidad, dispone de un portal de transparencia, de un código de conducta, ético, de buenas prácticas, se refiere al buen gobierno, buena gobernanza, buenas prácticas y a sus guías, a guías éticas, a la privacidad, a la integridad científica, a los derechos de autor, a la agenda institucional, hay referencia estatutaria a principios de buen gobierno, a recomendaciones éticas, a una política de investigación responsable, a la libertad de cátedra, a la no discriminación ni acoso, al cumplimiento normativo y a la sostenibilidad.

En cambio, con únicamente 1 punto, se encuentra en último lugar la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Figura 1

Ranking de Universidades Nacionales (Análisis completo sobre 33 ítems – Universidades Públicas vs Universidad Privadas)



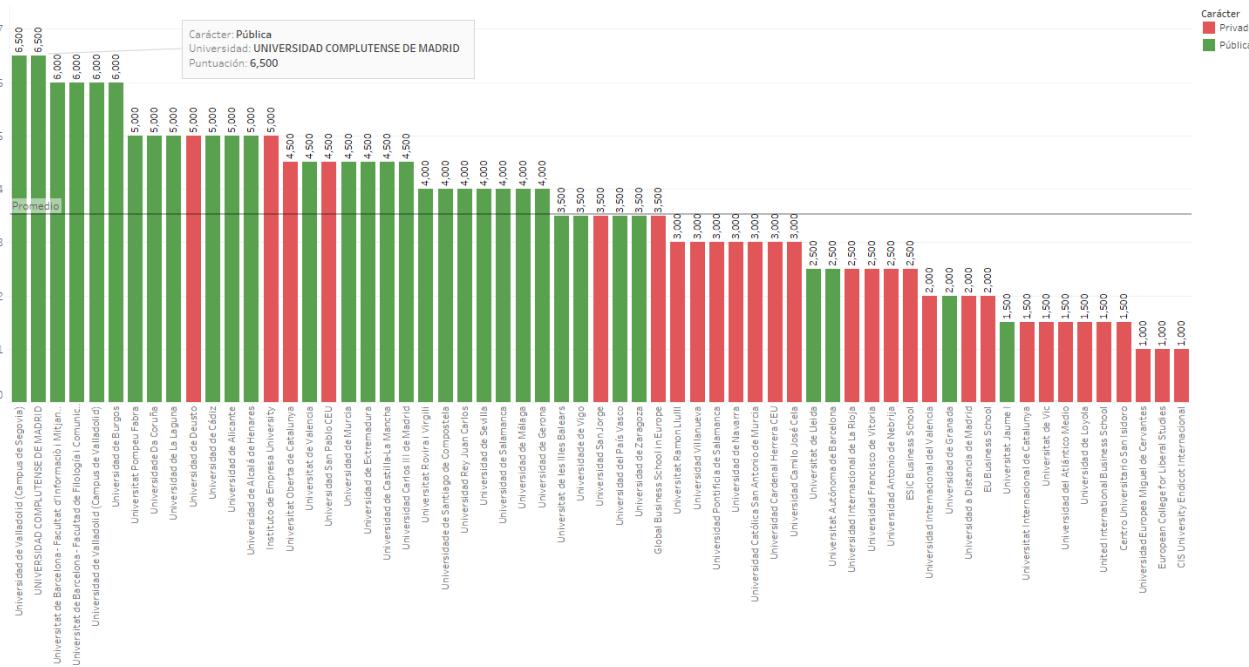
Si situamos el aprobado en 16/33 puntos, la zona media, observamos, en primer lugar, que ninguna Facultad privada de Comunicación logra aprobar. La Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid tampoco lo haría, al haber obtenido 14 puntos y ocupar un décimo puesto. La diferencia entre la Facultad de la Universidad de Burgos y la Facultad de Ciencias de la Información UCM estriba en que frente al cumplimiento de indicadores mencionado arriba en el caso de la Facultad de Humanidades y Comunicación de Burgos, en la Facultad de Ciencias de la Información UCM se cumplen 10 indicadores, en la web de la propia Facultad (hay portal de transparencia, hay menciones a la transparencia, al acceso a la información, a la privacidad, al acceso/participación, a la protección de datos, a la libertad de expresión, a las agendas institucionales, al protocolo COVID, a las políticas de no discriminación ni acoso). En cambio, las carencias se centran en 16 indicadores distintos, a saber, no hay referencias a un código ético, a la buena gobernanza, no hay una Oficina Ética, ni hay alusión a la misión ni a principios/valores, ni a guías éticas o de buenas prácticas, ni a la integridad intelectual en la investigación, tampoco a la generación de confianza en la comunidad CCINF, ni a cámaras de vigilancia, ni a derechos de autor, ni a principios de buen gobierno o a recomendaciones éticas, a la libertad de cátedra, al liderazgo ético o al cumplimiento normativo en materia de buen gobierno.

La única Facultad madrileña de Ciencias de la Comunicación que tiene un mayor grado de buen gobierno, en conjunto, que la Facultad Complutense de Ciencias de la Información es la de Alcalá de Henares, aunque tampoco ésta logra aprobar en esta ocasión, a pesar de ser bien conocido que obtuvo un Diploma a la Universidad Pública Más Transparente en el año 2014, posición que revalida en la Comunidad Autónoma de Madrid. La diferencia entre la Facultad de Filosofía y Letras de Alcalá (16 puntos) y la Facultad Complutense de Ciencias de la Información (14 puntos) se asienta en que las carencias en la de Alcalá se centran tan solo en 6 indicadores (la Oficina Ética, la integridad científica, la mención de si se usan o no las cámaras de vigilancia, la publicación de las agendas institucionales, la referencia a un eventual liderazgo ético). Y logran su posición, precedente a la de UCM, pese a que solo se contienen 2 indicadores en la web de la Facultad (protocolo COVID, plan de acceso/participación). El resto de los indicadores están presentes indirectamente, al reenviarse a la universidad.

Si el análisis se centra ahora en los 10 indicadores que el grupo de investigación ha entendido comprehensivos de todos los demás, observamos un cambio sólo ligero pues es notable que, otra vez, las cotas de incumplimiento de indicadores de “buena gobernanza” se encuentren, principalmente, entre las Facultades de Comunicación privadas. Así, si fijamos el estándar más elevado en 10 puntos, vemos que la máxima puntuación alcanzada por las primeras dos mejores Facultades es 6,5 puntos. Como se ha anticipado, el aprobado, en este caso, estará en 5 puntos. Por lo tanto vemos que son 12 las Facultades de Comunicación que alcanzan estándares positivos, todas ellas, públicas. Todas las Facultades de Comunicación privadas y 19 Facultades públicas tienen aún un trabajo intenso que realizar para acomodarse a los niveles de gobernanza que la sociedad parece exigir a las instituciones y corporaciones del siglo XXI.

Figura 2

Ranking de Universidades Nacionales (Análisis sobre 10 ítems – Universidades Públicas vs Universidad Privadas)



Son la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Valladolid Campus de Segovia y la Facultad de Ciencias de la Información, de la Universidad Complutense de Madrid las que, con igual puntuación, ocupan los dos primeros puestos. A una distancia respetable (con 4,5 puntos) se encuentra la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo CEU, la segunda de las Facultades madrileñas en grado de cumplimiento de valores de buen gobierno. Los 3 últimos lugares están ocupados, con igual puntuación (1,00) por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, por el European College for Liberal Studies y por el CIS University Endicott International, estos últimos también con estudios de comunicación, a los cuales referimos este análisis. La distancia entre las dos primeras Facultades y las tres últimas se explica por lo siguiente: Endicott Internacional solo contiene, indirectamente, un indicador relativo a la misión de la institución; el European College por Liberal Studies contiene el indicador de misión y el indicador de protocolo COVID; la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea Miguel de Cervantes no cumple ningún indicador.

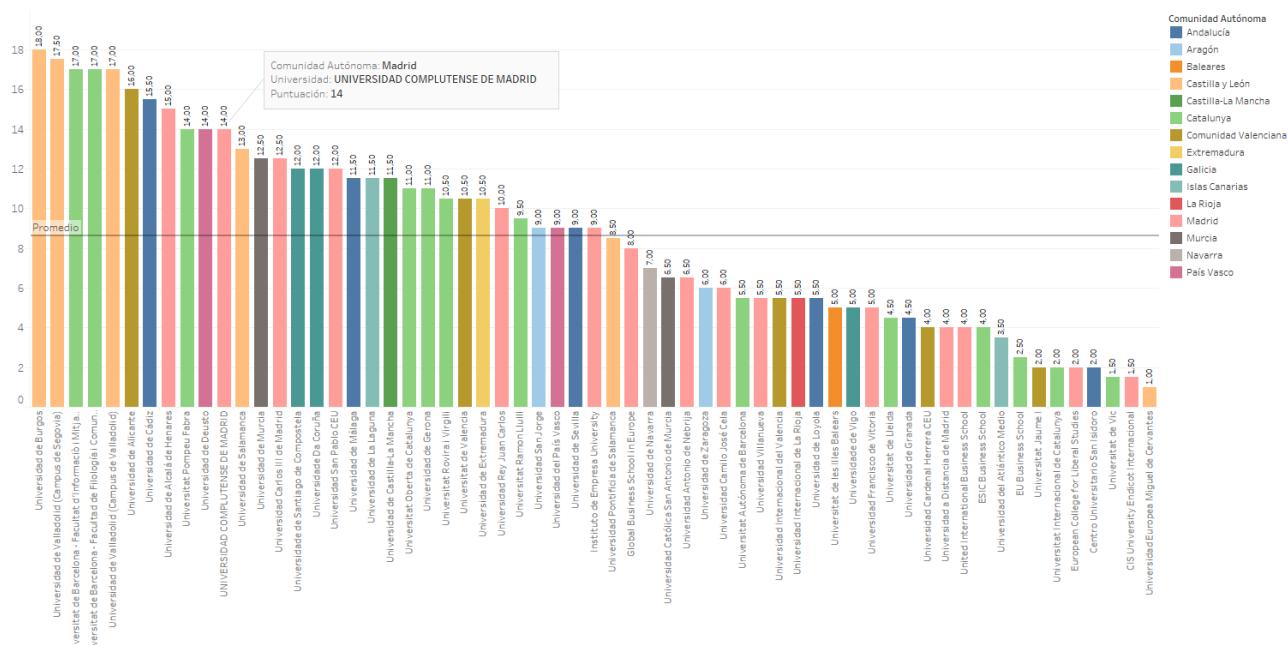
Nivel de buen gobierno de la Facultad de Ciencias de la Información UCM en relación con las Facultades de Comunicación de la Comunidad Autónoma de Madrid, públicas; privadas; públicas y privadas.

En el gráfico que sigue, pueden verse las Facultades de Comunicación españolas compartiendo igual color por Comunidades Autónomas. Se han

considerado tanto las Facultades públicas como las privadas. Observamos, si seleccionamos las Facultades de la Comunidad Autónoma de Madrid, que el orden de cumplimiento del mayor número posible de indicadores de buen gobierno es el que sigue: La Facultad CCINF de la Universidad Complutense, en primer lugar; a continuación, y en el orden que se transcriben, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá de Henares, la Facultad San Pablo CEU, la Facultad de la Universidad Carlos III, la Facultad de la Rey Juan Carlos y los estudios de la Global Business School in Europe. Todas estas Facultades y estudios de comunicación alcanzan el aprobado en términos de buen gobierno.

Figura 3

Ranking de Universidades Nacionales por Comunidades Autónomas (Análisis completo sobre 33 ítems)



Por el contrario, deben emprender la senda del buen gobierno para adaptarse a los estándares actuales en este terreno la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Villanueva, la Facultad de Comunicación y Humanidades de la Universidad Camilo José Cela, la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Francisco de Vitoria, la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Antonio de Nebrija, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad a Distancia de Madrid, los estudios de la United International Business School, los del European College for Liberal Studies y, finalmente, los de CIS University Endicott Internacional.

Discusión

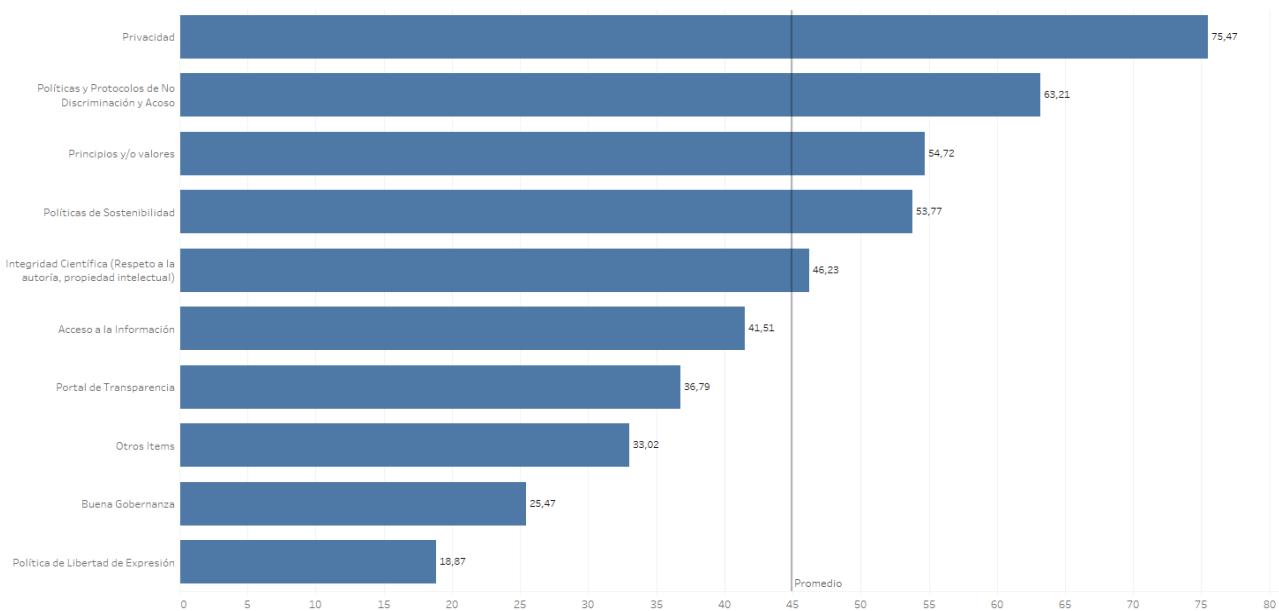
El gráfico que sigue permite identificar los indicadores más respetados por las Facultades de Comunicación de España en cuanto a los 10 criterios considerados más comprehensivos del buen gobierno, a saber, la privacidad, las políticas de protección destinadas a evitar el acoso en nuestra comunidad, los principios y valores, la política de sostenibilidad, la integridad científica en las investigaciones o respeto de la autoría ajena, el acceso a la información, la existencia de un Portal de Transparencia, la buena gobernanza como norte ético y la política de libertad de expresión, todos estos aspectos se encuentran explicitados de una u otra forma en los sitios web de las Facultades de Comunicación analizadas. La explicitación considerada relevante, como se decía anteriormente, es la que no exige más de 3 *clicks* para su identificación y, sin necesidad de acudir, supletoriamente, a las políticas de gobernanza de la propia universidad.

Si revisamos ahora el grado de cumplimiento de los indicadores más comprehensivos por parte de la Facultad UCM en relación con la importancia que el conjunto de las Facultades de Comunicación españolas les otorga, vemos que nuestra Facultad debería mejorar en los siguientes aspectos:

- a. Principios/valores, que no se encuentran incorporados a la web de la Facultad,
- b. Política de sostenibilidad, ajena a la web CCINF,
- c. Integridad científica o respeto de la autoría y
- d. Referencia a la buena gobernanza como parte del norte en la gestión académica.

Figura 5

Criterios de análisis con mayor presencia (en % sobre 10 criterios). Incluidas las Universidades Nacionales e Internacionales



El planteamiento, como es nuestro principal objetivo, atendiendo, además, a las respuestas de los miembros de nuestra comunidad CCINF, en una práctica de escucha activa característica del buen gobierno, de una ESTRATEGIA a corto y medio plazo adecuada debería incluir los pasos que se proponen a continuación y que deben ser articulados por el Equipo de gobierno:

A. A CORTO PLAZO (en el plazo de un año natural):

- Publicar las agendas de los eventos periódicos de cada órgano de gobierno con antelación anual. Se propone hacerlo al tiempo que se ofrece el calendario del año siguiente. [ANEXO III]
- Trasladar la ubicación del Portal de Transparencia de la Facultad de Ciencias de la Información a una posición más visible. Actualizar la estructura y contenido.

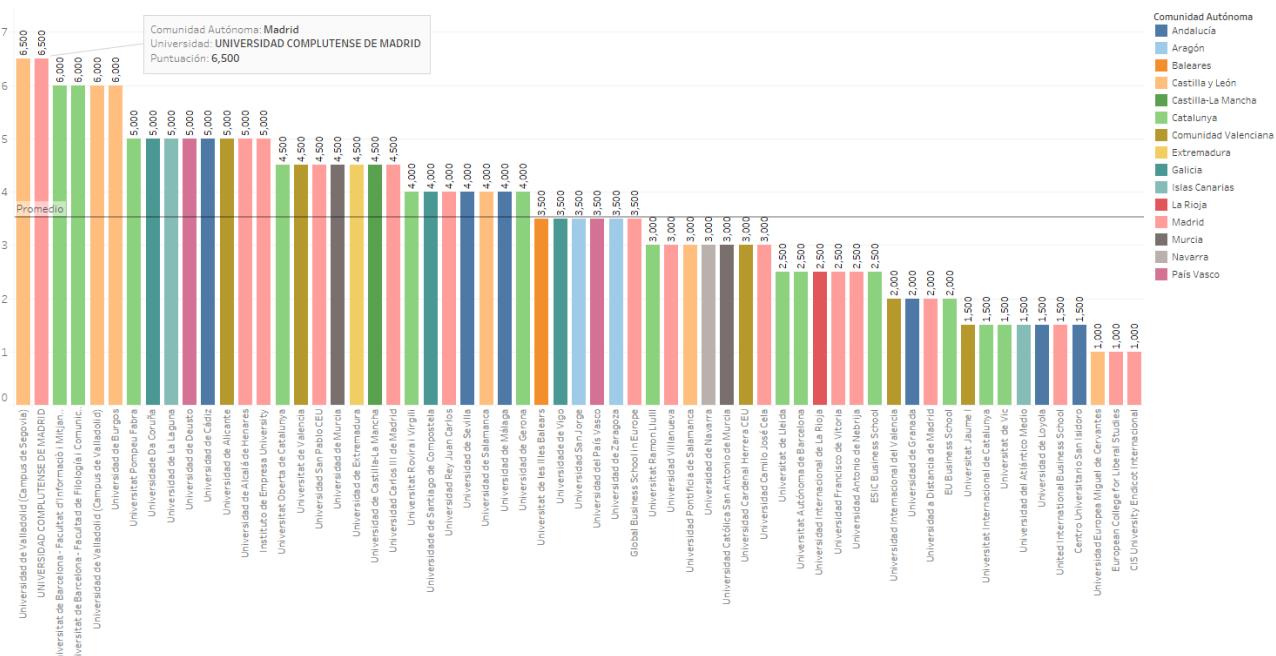
B. A MEDIO PLAZO (en el plazo de tres años naturales)

- Centralizar la publicación de las evaluaciones, los datos y resultados estandarizados de todas las titulaciones en el órgano de gobierno de la Facultad en busca de la mayor coherencia posible.

- b. Supervisar su publicación y actualización permanentes desde el órgano de gobierno de la Facultad.
- c. Publicar agregadamente los resultados de la evaluación de la docencia de la Facultad, por Departamentos, Secciones y Unidades.
- d. Publicar un Código de Buen Gobierno que incluya el mayor número posible de indicadores aquí analizados.
- e. Trasladar a la Facultad el Código Ético UCM y adaptarlo a la comunidad CCINF.
- f. Institucionalizar encuestas en la comunidad CCINF sobre la percepción que tiene la misma de su gobernanza, calidad y transparencia, en particular.
- g. Ampliar los procedimientos de escucha de los miembros de la comunidad y adoptar sus sugerencias, cuando sean pertinentes y posibles.

Figura 4

Ranking de Universidades Nacionales por Comunidades Autónomas (Análisis sobre 10 ítems)



La comparación entre el grado de cumplimiento máximo (6,5) por parte de la Facultad UCM y el grado de cumplimiento de la última Facultad madrileña que aprueba, a saber, la Facultad de Filosofía y Letras de Alcalá de Henares (5) revela que mientras que la Facultad de Alcalá únicamente dispone de dos indicadores

propios, el plan de acceso y participación, por un lado, y el protocolo COVID, por otro, la Facultad de Ciencias de la Información UCM dispone de portal de transparencia, de referencias a la transparencia, al acceso y a la privacidad, hay un plan de acceso y participación, una referencia a la protección de datos y a la libertad de expresión, también a la agenda institucional y a la no discriminación y, finalmente, al protocolo COVID. La razón por la que la distancia es tan corta (6,5 puntos frente a 5 puntos) es que la Facultad de Alcalá se remite a numerosos indicadores de la propia Universidad. Esto sucede con todos los demás indicadores, salvo con el liderazgo ético, la agenda institucional, la confianza (“trust”), la integridad investigadora y la Oficina Ética. Ninguno de estos indicadores es recogido ni por la Facultad ni por la Universidad. En el caso de la Facultad UCM hay hasta 16 indicadores no atendidos, pero el peso de los que sí están incorporados a la web de la propia Facultad la catapultan al segundo puesto de entre todos los de las Comunidades Autónomas y al primero de entre las universidades madrileñas.

Entre las dos primeras Facultades de Comunicación españolas, en materia de buen gobierno (Universidad de Valladolid Campus de Segovia y Ciencias de la Información UCM y las tres últimas la diferencia es abismal, la que va de 6,5 puntos a 1 punto.

Podríamos destacar que entre las 12 únicas Facultades que aprueban el análisis de los 10 indicadores comprehensivos de todos los demás hasta 33, se encuentran 3 Facultades castellanoleonesas, 2 madrileñas y 3, catalanas. Además se encuentran la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de La Coruña, la Facultad de Ciencias Sociales y de Comunicación de la Universidad de Cádiz, la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, de la Universidad de La Laguna y la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante.

Conclusiones

En primer lugar, la innovación, la multidisciplinariedad y la internacionalización emergen asociados a la calidad y al buen gobierno de las universidades, en su conjunto, y de las Facultades de Comunicación, en particular, en el siglo XXI. Se trata de objetivos a alcanzar en un contexto de horizontalidad, libertad de cátedra y convivencia de la autonomía universitaria y de coordinación estatal en un ajuste fino que permita responder a las demandas del mercado y al impulso de la transferencia del conocimiento y de la capacidad de analizar críticamente los cambios sociales, culturales y tecnológicos que vivimos.

Y, en segundo lugar, el buen gobierno de las Facultades de Comunicación como norte ético ha de conjugar el respeto, la promoción y la garantía de la privacidad, de las políticas de protección destinadas a evitar el acoso en nuestra comunidad, de los principios y valores compartidos, de la política de sostenibilidad, de la integridad científica en las investigaciones o respeto de la autoría ajena, del acceso a la

información, de la existencia de un Portal de Transparencia y de la libertad de expresión.

Referencias

- Brezzi, M., González, S., Nguyen, D. y Prats, M: "An updated OECD framework on drivers of trust in public institutions to meet current and future challenges", OECD Working Papers on Public Governance, nº 48, 2021, <https://bit.ly/4dkIqRk>.
- Brunner, J.J. y Alarcón, M.: ODS: desafíos para la gobernanza de la educación superior, en MOLTÓ, Á. (coord.): Una agenda común de futuro: latinoamericanos y europeos por la transformación social, 2023, ISBN 978-84-88025-68-5, págs. 110-119.
- Castro Spila, J.; Barrenechea, J.; Ibarra Unzueta, J.A., Txapartegi Zumeta, E.: Gobernanza y educación superior: fomento de la cultura emprendedora, en Trilogía: Ciencia Tecnología Sociedad, ISSN-e 2145-7778, ISSN 2145-4426, [Vol. 1, Nº. 1 \(Octubre\), 2009](#), págs. 17-28.
- Gallegos Elías, C. & Sánchez Jara, E.R.: "Gobernanza de la sociedad del conocimiento: Los retos de la educación superior en México" Innovation/Innovación/Inovação-RICEC, 2010, vol.2, nº2, 16, p. www.ricec.info.
- García Magariño, S.: "Un cuestionamiento de los supuestos que vertebran la sociedad moderna en búsqueda de nuevos modelos de gobernanza: el gobierno, la sociedad civil y la empresa nadando en un mar de complejidad", Cuadernos de Gobierno y Administración Pública. INNERARITY, D.: ¿Qué es eso de la gobernanza?, <https://bit.ly/3weXpeF>
- Labraña, J., Rodríguez Ponce, E. Y Pedraja Rejas, L.M.: Hacia una teoría de la gobernanza de la educación superior: Análisis de la literatura especializada, en Revista mexicana de investigación educativa, ISSN-e 1405-6666, [Vol. 28, Nº. 97, 2023](#), págs. 515-533
- Sarmiento Méndez, X. A.: "Delimitación del buen gobierno autonómico en el contexto comparado: transparencia y gobierno en funciones en el ordenamiento jurídico de Galicia", en El Parlamento y el Defensor del Pueblo: XXII Jornadas de la Asociación Española de Letrados del Parlamento. Seminario Internacional: Modernización e Institucionalidad en el poder legislativo, coord. Francesc Pau i Vall, 2016, ISBN 978-84-309-6941-8.



Responsabilidad Social Corporativa, sostenibilidad y educación universitaria

Corporate Social Responsibility, Sustainability and Higher Education

Recibido: 04/05/2024 | Revisado: 06/05/2024 | Aceptado: 20/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024

 **Isabel-de-la-Torre-Prados**
Universidad Autónoma de Madrid
isabel.torre@uam.es
<https://orcid.org/0000-0002-5025-6915>

 **Leticia-Porto-Pedrosa**
Universidad Rey Juan Carlos
leticia.porto@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0003-1306-5471>

Resumen: En las dos últimas décadas se ha incorporado a la enseñanza universitaria el reconocimiento académico de la investigación y docencia en Responsabilidad Social Corporativa y la sostenibilidad. La inclusión responde a la creciente necesidad de orientar correctamente la toma de decisiones de los futuros profesionales en el actual contexto socioeconómico. El presente artículo hace referencia a las líneas de conocimiento que fundamentan la responsabilidad social, así como su presencia en la oferta formativa en Grado y Posgrado de las universidades públicas y privadas de Madrid, proponiendo la transversalidad de su docencia en la formación universitaria. El estudio comprende el análisis de 19 universidades madrileñas para conocer los actuales planes de estudio e itinerarios formativos en cada una de ellas. Entre los parámetros que se consideran se detalla el tipo de titulación, curso, clasificación de la asignatura y número de créditos de las materias afines a la Responsabilidad Social Corporativa como la sostenibilidad, la Ética y la

Abstract: In the last two decades, academic recognition of research and teaching in Corporate Social Responsibility and Sustainability has been incorporated into higher education. This inclusion responds to the growing need to correctly guide the decision-making of future professionals in the current socio-economic context. This article refers to the lines of knowledge that underpin social responsibility, as well as its presence in the undergraduate and postgraduate courses offered by public and private universities in Madrid, proposing the transversality of its teaching in university education. The study includes the analysis of 19 universities in Madrid to find out about the current study plans and training itineraries in each of them. The parameters considered include the type of degree, course, subject classification, and number of credits of subjects related to Corporate Social Responsibility such as Sustainability, Ethics and Deontology. The analysis shows the presence of these subjects in the different curricula and their

Deontología. Tras el análisis se constata la presencia de estas materias en los diferentes planes de estudio y sus particularidades, y pone de manifiesto la necesidad de apostar por una educación universitaria de calidad. Ante los desafíos actuales, debe primar un enfoque socialmente responsable que promueva el bien general, pero desde el respeto hacia la libertad individual de la persona.

Palabras clave: Responsabilidad Social Corporativa, sostenibilidad, ética profesional, responsabilidad educativa, educación de calidad.

particularities, and highlights the need to commit to quality university education. In the face of current challenges, a socially responsible approach that promotes the general good, but with respect for the individual freedom of the person, must take precedence.

Keywords: Corporate Social Responsibility, Sustainability, Professional Ethics, Educational Responsibility, Quality Education.

Introducción

Marco introductorio sobre Responsabilidad Social Corporativa y sostenibilidad

La mayoría de las definiciones de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) suelen destacar una visión pluralista de la empresa, que implica pasar de su concepción tradicional y su rendición de resultados ante los accionistas a una concepción que engloba a todas las personas afectadas por la actividad de la empresa. En esta categoría suelen incluirse junto con los accionistas, los empleados, los clientes, los proveedores, la comunidad local, la sociedad en general y, desde una visión sostenible, a las generaciones futuras. Esta concepción pluralista se adopta desde distintas perspectivas teóricas, como analizan Garriga y Melé (2004) y de la Torre Prados (2009), al diferenciar entre las instrumentales, las políticas, las integradoras y las éticas. Existe, sin embargo, un consenso bastante generalizado de que la responsabilidad social de la empresa implica adoptar un modelo de gestión que vincula el crecimiento económico al bienestar social y supone un modo de actuación que desborda el ámbito estricto de las empresas y se extiende a la totalidad de las organizaciones en el tejido social. Además, la visión pluralista de la gestión empresarial se ha trasladado a la gestión de todas las organizaciones y, en sentido genérico, se aplica a las consecuencias que se derivan de nuestras actuaciones, limitando la denominación a los términos de responsabilidad social (Almagro et al., 2009).

La concepción pluralista de la RSC se basa en tres fuentes de pensamiento como son la cultura empresarial, la legitimidad social y la ética de la responsabilidad.

Cultura empresarial

El concepto de la cultura empresarial constituye la primera fuente de pensamiento en este marco. Este término se entiende como el conjunto de hábitos, actitudes, creencias y valores vigentes en una organización. Consolida la identidad de la empresa y guía su actividad, expresando sus objetivos a través de valores y creencias.

Existe una amplia literatura sobre la cultura empresarial procedente de la dirección y administración de empresas, que suele apoyarse en investigaciones empíricas, especialmente en estudios de casos, y cuya utilidad se explica por dos razones:

- 1) La primera razón es que proporciona un material empírico reconocible en sus diversos elementos visibles y perceptibles que ayudan a definir la identidad organizacional de las empresas y su evolución en el clima de competencia mutua, que es permanente en el sistema económico vigente.

Este planteamiento, por ejemplo, es el que se expone en la obra de Schein (1985) en la que la cultura de toda empresa está compuesta por dos niveles esenciales: el nivel implícito, que está constituido por las creencias y supuestos básicos de los miembros de la empresa y, sobre todo, los valores esenciales de los mismos, definiendo estos últimos como los valores primarios de la cultura predominante y el nivel explícito u observable, que se diferencia en dos subniveles: el conjunto de conductas, procedimientos, organigramas, tecnologías y rituales de la organización; y la imagen externa de la empresa, que incluye ubicación, edificios y logotipos.

Por su parte, Trompenaars y Hampden-Turner (1993) centran su interés en la integración activa de la estrategia empresarial y las estrategias vitales. En contraste con la gestión tradicional, donde las estructuras y los sistemas eran derivados de una estrategia predefinida, el nuevo puesto de trabajo buscará equilibrar lo que es importante para la empresa (su estrategia) y para los individuos (sus estrategias vitales). De hecho, los responsables de la gestión y los empleados deciden y ejecutan interactivamente. El nuevo paradigma, propuesto por estos autores, se basa en lo que ellos denominan las tres “R”: Reconocimiento, Respeto y Reconciliación.

Son dos visiones de cultura empresarial que coinciden en destacar la importancia de la gestión sistémica de la empresa en el medio y largo plazo, a través de la identificación de los elementos culturales que unen a la organización y le permiten obtener los resultados que garantizan su permanencia y su desarrollo futuro.

- 2) La segunda razón se debe a la aplicación práctica de las experiencias empíricas. Esto permite el análisis comparativo entre organizaciones empresariales a partir de tipologías preestablecidas en función de modelos

afines a la estrategia empresarial. De acuerdo con las diferentes estrategias que adoptan las empresas, se pueden distinguir diversos tipos de cultura que resultan más acordes con su prioridad estratégica.

En este sentido, los estudios de autores como Denison y Mishra (1995) o Daft (2001) identifican diversos tipos de cultura presentados como dualidades, a modo de tipos ideales: culturas de misión y culturas de clan, culturas emprendedoras y culturas burocráticas. Por un lado, la dualidad entre culturas de misión y culturas de clan (Denison y Mishra, 1995) se diferencian por su orientación en la visión compartida del propósito estratégico de la organización. Mientras que las culturas de misión se caracterizan por su orientación al cliente en sectores de una gran competencia, las culturas de clan se orientan a las actuaciones internas que refuerzan las relaciones informales y los vínculos, propiciando la creación de equipos de trabajo y la creatividad interna. Por otro lado, la dualidad entre las culturas emprendedoras y burocráticas (Daft, 2001) se basa en la entidad del propósito estratégico. Las culturas emprendedoras fomentan la innovación, la creatividad y la asunción de riesgos y apoyan las iniciativas individuales en la capacidad de compromiso de los miembros de la empresa; mientras que las culturas burocráticas se centran en el cumplimiento de las normas y reglas establecidas en los procedimientos para lograr sus objetivos de producción y sus características son la consistencia, la eficiencia, la estabilidad y la colaboración de los miembros de la empresa.

De forma complementaria, en el apartado de los análisis comparativos cabe señalar la mutua influencia entre las culturas empresariales y las culturas nacionales. Esta línea de investigación se ve impulsada con el creciente interés en los procesos de concentración empresarial, a través de fusiones y adquisiciones de empresas en el ámbito nacional e internacional. Se trata de analizar la relación entre la identidad y la cultura organizacional de la empresa y la cultura nacional del país en el que realiza su actividad productiva. La aportación más significativa por la amplitud del estudio realizado es la del proyecto GLOBE (por sus siglas en inglés, *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*), inicialmente dedicado al estudio del liderazgo y extendido a la cultura empresarial, a través de los indicadores relativos a las dimensiones representativas de la cultura organizacional. El objetivo de este proyecto radica en conocer cómo influyen las creencias, las convicciones, los valores e identidades particulares de cada sociedad en las cualidades del liderazgo y en las culturas empresariales (Vallejo, 2022).

En definitiva, los estudios sobre la cultura empresarial han puesto de relieve la importancia de las creencias, los principios y los valores en los códigos de conducta que guían el comportamiento de las personas que integran las organizaciones empresariales.

Legitimidad social

La legitimidad es el reconocimiento social a las actuaciones de una entidad porque se ajustan al sistema socialmente construido de normas, valores, principios y creencias (Suchman, 1995). En la medida que la cultura empresarial refleja el conjunto de principios y valores vigentes en su entorno social posibilita el reconocimiento de la legitimidad de la empresa. Es decir, se entiende como la relación de atributos, basados en el cumplimiento de las normas, la atención a las demandas sociales y la coherencia en las actuaciones. Actualmente, el reconocimiento social de la legitimidad de las empresas deriva de su capacidad de imponer pautas de acción que hagan compatibles el beneficio económico y el bienestar social en un entorno social cambiante y complejo. En este marco pueden coincidir los requerimientos institucionales, las reivindicaciones del asociacionismo activo y los nuevos estilos de vida de los ciudadanos y consumidores.

Las directrices de las instituciones internacionales proponen una nueva distribución en la asignación de funciones organizativas, así como nuevas vías de legitimidad social en el ejercicio del poder empresarial. Se refuerza el protagonismo de las empresas y su capacidad de influencia en el actual escenario de globalización, a pesar de los cambios en la esfera económica, política y social. Estas transformaciones se iniciaron en las tres últimas décadas del pasado siglo y llegan hasta nuestros días, especialmente los que inciden, en mayor medida, en el espacio de la Unión Europea.

Los cambios que se producen están afectando directa o indirectamente a la legitimidad de la empresa desde el ámbito económico, político y social.

a) Desde la economía, la concentración de los mercados y el incremento de poder de las empresas transnacionales con estrategias mundiales para la producción y el consumo significa la vigencia de un gran capitalismo y el debilitamiento del contrapeso social y político del Estado del Bienestar, que trata de regular los desequilibrios del mercado y garantizar la protección social. Así mismo, la aplicación de las redes informáticas en las operaciones financieras ha incrementado la universalidad de las inversiones especulativas y la volatilidad de los mercados de capitales.

b) Desde la política se han producido también cambios importantes desde la caída del muro de Berlín y la desmembración de la antigua Unión Soviética. Esto provoca un nuevo reparto del poder mundial y la emergencia de grandes potencias, como China, India, Sudáfrica y Brasil, que se incorporan al modelo de crecimiento económico occidental, basado en la disponibilidad energética de los recursos fósiles, disputando la hegemonía de los mercados a Estados Unidos y la Unión Europea. En este nuevo contexto internacional, la alianza europea se amplía a 27 países miembros con los consiguientes retos de una nueva homogeneización económica y social.

c) Desde la esfera social se manifiesta un amplio abanico de transformaciones. La desigualdad en las condiciones de vida entre países desarrollados y en vías de desarrollo que provoca un gran flujo migratorio con el consiguiente intercambio multicultural y los problemas derivados de la dificultad de integración. Otros cambios importantes son la pugna por el reconocimiento de identidades nacionales, la flexibilidad en el orden de los valores, la emergencia de nuevos grupos sociales en el espacio público y un mayor protagonismo político y social de la mujer.

En este complejo panorama a nivel mundial, la RSC ha reforzado el reconocimiento a la legitimidad social de las empresas. Así lo confirma, por ejemplo, el Barómetro de Confianza 2023 de la Fundación Edelman (2023), en el que el nivel de confianza en las organizaciones empresariales se ha incrementado frente a la actual brecha de confianza en las instituciones, situando a las empresas bajo la presión de llenar el vacío de liderazgo institucional. Una parte importante de esta confianza es atribuible a la exigencia de transparencia en la que se basa la RSC con relación a otras entidades, así como por el clima de desconfianza hacia la información que proporcionan los medios de comunicación y las redes sociales. Una confianza que se refuerza cuando estas actuaciones de responsabilidad social se realizan en coordinación con los otros dos grandes actores sociales: las instituciones públicas y las entidades del tercer sector.

La ética de la responsabilidad

En el pensamiento occidental ha existido tradicionalmente una preocupación ética en la reflexión filosófica sobre las consecuencias de nuestras acciones y la búsqueda del bien, como guía del comportamiento. Es conocida la distinción de Weber (1991) entre la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad que expone por vez primera en una conferencia impartida a una asociación de estudiantes en el Múnich revolucionario de 1919 y que desarrolló más tarde en su obra *La política como vocación*. Es una distinción que se ha hecho justamente famosa para explicar las complicadas relaciones entre ética y política, pero que puede aplicarse a todas las actuaciones que tienen repercusión en el ámbito público. La ética de la convicción se refiere a conductas que son valoradas según principios y reglas personalmente asumidas, mientras que en la ética de la responsabilidad se valoran las consecuencias que se siguen de las actuaciones personales y tienen una repercusión social. La utilización posterior de esta distinción ha derivado en una contraposición, como si fueran incompatibles la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad, pero no hay tal oposición. Al final de su alocución, Weber afirmaba que “la ética de la responsabilidad y la ética de la convicción no son términos absolutamente opuestos, sino elementos complementarios que han de concurrir para formar al hombre auténtico” (1991, p. 37).

En aras de la unión de los planteamientos éticos en la esfera individual y colectiva, a partir de la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad,

actualmente resulta indispensable su estrecha vinculación en nuestra sociedad digital. El desarrollo tecnológico ha incorporado una dimensión nueva que requiere unos firmes planteamientos éticos en todos los ámbitos, donde la educación y la formación en valores y principios básicos resultan clave para afrontar los nuevos desafíos emergentes (Carrión y Porto, 2023; Porto, 2022; L'Ecuyer, 2015). El flujo creciente de información, el almacenamiento y la utilización de los datos, la configuración en redes de las relaciones sociales hiperconectadas y la aplicación de la inteligencia artificial (IA) en la toma de decisiones configuran un nuevo modelo de sociedad. Este asunto de la seguridad y la ética interpela directamente a los escenarios mundiales en los que se vuelve imprescindible la regulación (Comisión Europea, 2021; UNESCO, 2023). En las últimas investigaciones e informes “se constata que todas las instituciones ya están dando pasos y regulando el uso e implementación de la IA. Se experimenta como algo necesario y prioritario regular las cuestiones éticas y legales vinculadas a la IA” (Ortiz, 2024, p. 76). La realidad se basa en una compleja red de sistemas en la que se superponen las esferas personales y organizativas con evidente riesgo de afectación y con posibles consecuencias no deseadas en el medio y largo plazo para las personas y las organizaciones (Davara, 2024; Ortiz, 2024).

Este nuevo modelo de sociedad requiere un reforzamiento de sus bases éticas, que oriente las actuaciones personales y colectivas y esté fundamentada en la búsqueda del bien como criterio prioritario que garantiza el funcionamiento de los procesos y la convivencia social. Cortina (2000) en su obra *Ética mínima* afirma que la orientación ética a la que no preocupa el bien de los hombres renuncia a descubrir la lógica de la acción. En la sociedad actual la ética mínima de la que habla esta autora debe evolucionar hacia una ética máxima en una sociedad pluralista con vocación de anticiparse a los escenarios presentes y futuros.

La propuesta es ofrecer una ética constructiva que entiende la complejidad de la sociedad actual y se adelanta a sus riesgos apoyando la IA en las personas (Carrión y Porto, 2023). Una ética que sea capaz de orientar y asegurar un modelo más humano de sociedad, desarrollando los valores éticos desde la visión individual y colectiva. Una ética que ofrezca mecanismos de defensa a las personas y dote de firmes principios a sus comportamientos en la esfera privada y pública, promoviendo el consenso con el objetivo de lograr unas referencias compartidas, aunque se originen desde posiciones opuestas.

El principal reto de la ética constructiva, basada en la búsqueda del bien en proyectos de gran alcance, es abordar las actuaciones con principios morales y con una visión integral, que incluya la dimensión material y espiritual de las personas, para que puedan defenderse de su vulnerabilidad. En palabras de Jonas (2008), únicamente bajo los parámetros y principios de responsabilidad podrán afrontar con éxito la “ingenuidad” de los nuevos poderes (Jonas, 2008). En este sentido, la Agenda 2030 fue aprobada por los 193 estados miembros de las Naciones Unidas en

diciembre de 2015, con el objetivo de promover un conjunto de actuaciones que propicien un mejor desarrollo humano de la población mundial en los próximos quince años. Son actuaciones guiadas por el concepto de sostenibilidad, entendida como el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones, garantizando el equilibrio entre el crecimiento económico, el cuidado del medio ambiente y el bienestar social.

Los 17 objetivos y las 169 metas que los concretan pretenden erradicar la pobreza, proteger ambientalmente el planeta y garantizar la paz y el bienestar de la población mundial. Es una meta ambiciosa a la que se debe incorporar una reflexión ética de la responsabilidad para alcanzar el bien general, acorde al planteamiento de cada objetivo y sus consecuencias en el medio y largo plazo. El seguimiento de los 17 objetivos se ha establecido en la Agenda 2030, fijando una relación de 231 indicadores que facilitan la medida de su grado de cumplimiento por parte de los países firmantes. A estos se les recomienda establecer una relación de objetivos prioritarios y buscar el compromiso de la administración pública, las empresas y el tercer sector. Desde este marco lo importante es incorporar una valoración ética en cada objetivo y priorizar el alcance del bien pretendido a las personas y a los grupos sociales vulnerables (De la Torre Prados, 2018).

Desde la Agenda 2030 se incorpora el concepto de la sostenibilidad al de RSC. A lo largo de las últimas décadas, este enfoque se ha ido estudiando desde diferentes perspectivas en las que esa búsqueda del binomio responsabilidad social y sostenibilidad desde las instituciones educativas de educación superior, propiamente dedicadas a la formación de personas y a la transmisión directa de valores (Harvy y Green, 1993; CRUE, 2011; García Nieto y Gil Rodríguez, 2018; De la Torre Lascano, 2019). Especialmente, en los últimos años, el término de la Responsabilidad Social Educativa (RSEDU o RSEd) ha ido cobrando cada vez más fuerza desde el ámbito académico con múltiples estudios e investigaciones sobre este ámbito (Martínez y Porto, 2018, 2021; Porto, 2022; Martínez et al., 2023).

El reciente *Informe Sociedad Digital en España 2023*, publicado por la Fundación Telefónica (2023) señala, junto al proceso imparable de la digitalización, el desafío de promover un ecosistema que sitúe a las personas en el centro de nuestra sociedad digital, diseñando unas políticas educativas adaptadas a los desafíos de las aplicaciones tecnológicas en el ejercicio profesional y promoviendo un uso ético de la tecnología. En los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo por modernizar la actividad pedagógica y mejorar la conectividad de las aulas, con cifras que alcanzan un 97%, según estas cifras oficiales. Esta digitalización suscita grandes desafíos desde la ética en el desempeño profesional (protección de la privacidad, información distorsionada, *fake news*, control de pensamiento, vigilancia agresiva, brecha digital...). Los algoritmos en los que se basa la IA, generalmente resueltos con enfoques técnicos de carácter instrumental, pueden afectar a millones de personas y esta capacidad implica evidentes riesgos (Davara, 2024; Pastor, 2023).

Por todo lo expuesto, el objeto principal de este trabajo se centra en contextualizar la RSC desde las instituciones universitarias para identificar el nivel de aplicación y reconocimiento académico que existe de la responsabilidad social y las materias afines en las titulaciones universitarias ofertadas en la Comunidad de Madrid. Para ello, la hipótesis de partida se formula desde la posible relación directa de la responsabilidad social según el nivel universitario, categoría de asignatura, curso y número de créditos.

Los retos mencionados demandan una reflexión interdisciplinar sobre la responsabilidad social, centrada en las organizaciones y en las personas, especialmente, promovida durante la formación de los futuros profesionales. En los actuales estudios universitarios ya hay titulaciones que ofrecen contenidos referidos a materias vinculadas a la responsabilidad social, aunque su presencia en los planes de estudio y su reconocimiento académico merece la pena ser analizado para conocer las diferencias entre las universidades.

Metodología

Para este trabajo se toma como punto de partida el marco introductorio sobre la responsabilidad social aplicado a las instituciones educativas de enseñanza superior. Con la finalidad de comprobar la aplicación docente de la responsabilidad social en los actuales planes de estudios desde el ámbito universitario, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio en las universidades de la Comunidad de Madrid. Se han tenido en cuenta las titulaciones de Grado y Postgrado Oficiales, así como los Títulos Propios de cada universidad.

La muestra se compone del conjunto de universidades públicas y privadas de Madrid, tal y como recoge la Tabla 1.

Tabla 1

Universidades públicas y privadas en la Comunidad de Madrid

| Universidades públicas | Universidades privadas |
|---|---|
| Universidad Alcalá de Henares | Universidad Alfonso X el Sabio |
| Universidad Autónoma de Madrid | Universidad Antonio de Nebrija |
| Universidad Carlos III | Universidad Camilo José Cela |
| Universidad Complutense de Madrid | CUNEF Universidad |
| Universidad Politécnica de Madrid | ESIC Universidad |
| Universidad Rey Juan Carlos | Universidad Europea de Madrid |
| Universidad Nacional de Educación a Distancia | Universidad Francisco de Vitoria |
| | Universidad Internacional de la Empresa |
| | Universidad Pontificia Comillas |
| | Universidad San Pablo CEU |
| | Universidad Internacional Villanueva |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, se incluyen siete instituciones de naturaleza pública y las 12 universidades privadas que se contemplan en este estudio que abarca la Comunidad de Madrid. Este estudio con carácter exploratorio pretende detectar el grado de aplicación y de reconocimiento académico a la formación en responsabilidad social en las titulaciones ofertadas por las universidades madrileñas. Para ello, se ha realizado la revisión exhaustiva y detallada de los sitios web y las páginas corporativas de cada universidad. La información obtenida se ha ordenado en una matriz de datos, estructurada en los siguientes apartados: universidad; origen de la inclusión (Plan de Ordenación Docente, Cátedra de Patrocinio); nivel universitario (Grado, Postgrado, Título Propio); titulación en la que se imparte la asignatura; denominación de la materia; categoría (básica, obligatoria, optativa); modalidad (presencial, semipresencial, online); curso en el que se imparte y número de créditos.

Las variables que se han tomado en consideración para esta revisión han sido:

- 1) Relación de titulaciones en las que se incluye la asignatura de RSC y las materias afines de sostenibilidad, Ética y Deontología.
- 2) Curso en el que se imparte.
- 3) Clasificación de la asignatura (básica, obligatoria u optativa).
- 4) Número de créditos otorgados.

En general, la mayoría de las páginas web institucionales recogen información detallada y suficiente para recopilar los datos que se estructuran acorde a los cuatro criterios de análisis a modo de variables a tener en cuenta. Sin embargo, en algunas de ellas no se aplican estos mismos criterios de manera fácilmente identificable y algunos datos han resultado más complejos de registrar por el empleo de diferentes modelos de comunicación e información desde la web. El estudio se ha llevado a cabo desde el último trimestre de 2023 y el primero de 2024, por lo que podría haber alguna alteración en los resultados desde el momento del análisis y las últimas actualizaciones web de cada institución.

El estudio supone un primer acercamiento para conocer el panorama real de las universidades madrileñas y su relación con la oferta formativa en materia de responsabilidad social para el estudiantado. No obstante, esta investigación es susceptible de estudios futuros que ayuden a establecer una valoración más completa del reconocimiento académico de la responsabilidad social en la enseñanza universitaria y dar seguimiento contrastado de la información aportada en este trabajo. Además, sería interesante poder realizar una comprobación efectiva de la enseñanza

programada y la consiguiente evaluación de los estudiantes al finalizar los itinerarios formativos.

Resultados y discusión

A partir de los resultados obtenidos, se observa que un 70% de la docencia de la responsabilidad social forma parte del Plan de Ordenación Docente (POD) en las universidades de Madrid. La docencia impartida en los Títulos Propios o en las Cátedras de Patrocinio (30%) suele ajustarse al formato de las titulaciones de Postgrado: Máster y Experto, que tienen más reconocimiento profesional que académico. Otras actividades docentes complementarias son Programas in Company, Seminarios, Cursos de verano y Jornadas. Generalmente, la investigación se vincula a la existencia de Cátedras de Patrocinio, establecidas a través de un convenio temporal suscrito entre una empresa o un grupo de empresas con una universidad. Un caso representativo de estas Cátedras de Patrocinio es la Cátedra de Responsabilidad Social Corporativa de la Universidad de Alcalá de Henares y el Banco Santander, en la que colaboran otras empresas y entidades; los objetivos de la Cátedra son la investigación, la difusión y la formación en responsabilidad social, materializados en la investigación y el análisis de la responsabilidad social al promover la formación de doctorandos, difundir su aplicación con la publicación de artículos, la elaboración de informes y la participación en la docencia.

Si bien la inclusión de la responsabilidad social, como materia de estudio universitario, se inició en la titulación de Administración y Dirección de Empresas, progresivamente se ha ido incorporando a otras como Derecho, Economía, Marketing, Publicidad, Comunicación, Periodismo, Relaciones Públicas, Relaciones Internacionales, Turismo, Educación, Psicología; también de forma minoritaria, se empieza a incorporar en algunas titulaciones tecnológicas.

En las Tablas 2 y 3 se recogen las titulaciones de Grado y Máster y la relación de asignaturas analizadas en relación con la Responsabilidad Social, sostenibilidad, Ética y Deontología.

Tabla 2

Registro de titulaciones y asignaturas por universidades públicas.

| UNIVERSIDAD PÚBLICA | TITULACIÓN | ASIGNATURA |
|--------------------------|---------------------------|--|
| U. ALCALÁ HENARES | Máster en RSC y Liderazgo | |
| U. ALCALÁ HENARES | | |
| U. ALCALÁ HENARES | CC Políticas | Responsabilidad Social de las empresas |
| U. ALCALÁ HENARES | ADE | RSC y Ética en los negocios |

| | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| U. AUTÓNOMA | Economía y Finanzas | RSC empresas financieras |
| U. AUTÓNOMA | Turismo | RSC Sector Turístico |
| U. AUTÓNOMA | | Sostenibilidad y transición ecosocial |
| U. AUTÓNOMA | Formación Permanente | Verificación de la Inform. no financiera |
| U. AUTÓNOMA | Formación Permanente | Sostenibilidad ética y educación ambiental |
| U. CARLOS III | Economía | Ética y deontología profesional |
| U. CARLOS III | Turismo | Turismo sostenible |
| U. CARLOS III | Turismo | Turismo colaborativo |
| U. CARLOS III | ADE | Gobierno Corporativo y RSC |
| U. CARLOS III | | RSC y Sostenibilidad |
| U. COMPLUTENSE | Publicid. y RR. Públicas | RSE |
| U. COMPLUTENSE | ADE | Gobierno, Responsabilidad Social y Sostenibilidad |
| U. COMPLUTENSE | RR. Lab. y RR. Hum. | RSC |
| U. COMPLUTENSE | | Liderazgo en Sostenibilidad y RSC |
| U. COMPLUTENSE | Escuela gobierno | Desarrollo Sosten., Ética Organizaciones |
| U. POLITÉCNICA | E.T.S.I.I. | Responsabilidad Social Empresarial |
| U. POLITÉCNICA | E.T.S.M. | Turismo Ecológico Sostenible |
| U. POLITÉCNICA | | RSC |
| U. POLITÉCNICA | E.T.S.I.I. | Sostenibilidad del Ingenio |
| U. R. JUAN CARLOS | Cont. y Econ. Financiera | RSC: Principios Jurídicos |
| U. R. JUAN CARLOS | | Aspectos éticos, legisla o, leg. y prof. |
| U. R. JUAN CARLOS | Todos los títulos | Sostenibilidad |
| UNED/UJI | | Sostenibilidad y RSC |
| UNED | | Dimensiones de la Responsabilidad Social |
| UNED | | Medición impactos, Microfinanzas |
| UNED | | Introducción a la RSC y Sostenibilidad |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3*Registro de titulaciones y asignaturas por universidades privadas.*

| UNIVERSIDAD PRIVADA | TITULACIÓN | ASIGNATURA |
|--------------------------------|---------------------------------|---|
| U. ALFONSO X | | Responsab. Social Corporativa |
| U. ALFONSO X | Profesionales | RSC y Gestión Sostenible |
| U. ALFONSO X | | |
| U.A. NEBRIJA | ADE | Responsab. Social Corporativa |
| U.A. NEBRIJA | Periodismo | Responsab. Social Corporativa |
| U.A. NEBRIJA | | Promoción de la RSC |
| U.A. NEBRIJA | Comunic. y protocolo | Responsab. Social Corporativa |
| U.A. NEBRIJA | Ciberdelincuencia | RSC y Reputación |
| U.A. NEBRIJA | Recursos Humanos | Responsab. Social Corporativa |
| U.A. NEBRIJA | Derecho | Dllo. Colabor. Y Solidarid. |
| U. C. J. CELA | CC Sociales | Máster en Resp. Corporativa |
| U. C. J. CELA | CC Sociales | Prevención Ries. Lab. Y RSC |
| CUNEF U. | Derecho ADE | Ética y Responsabilidad Social |
| CUNEF U. | ADE | Ética y Responsabilidad Social |
| CUNEF U. | ADE Ing. Informática | Ética y Responsabilidad Social |
| CUNEF U | ADE Ciencias de Datos | Ética y Responsabilidad Social |
| CUNEF U. | ADE y Tecnología | Ética y Responsabilidad Social |
| CUNEF U. | Bachelor Int. Business | Sostenibilidad y Econ. Circular |
| CUNEF U. | Bachelor in PPE | Sust. and Corp. Resp. |
| CUNEF U. | Ingeniería Informática | Sust.and Circ. Economy |
| CUNEF U. | IA y Ciencia de Datos | Aspectos éticos, legales |
| | | Ética y Regulación IA |
| ESIC U. | Bachelor Intern.Business | Business Ethics |
| ESIC U. | Bach. Degree and Deg. Syl. | Business Ethics |
| ESIC U. | Bach. Sustainability Man. | Sustain. Management |
| ESIC U. | Gestión Proy. y Sostenib. | Ética en la Investigación |
| U. Europea Madrid | Sostenib. Econ.Circ. Y ESG | |
| U. Europea Madrid | Medio Ambiente y Sostenibilidad | Ética ambiental |
| U. Europea Madrid | Medio Ambiente y Sostenibilidad | Econ. Ambiental y Desarrollo Sostenible |
| U. Europea Madrid | Sistemas Integrados de Gestión | RSC |
| U. Francisco de Vitoria | | Responsabilidad Social Corporativa |
| U. Francisco de Vitoria | ADE | Educación para Respon. Social |
| U. Francisco de Vitoria | Comunicación Audiovisual | Educación para Respon. Social |
| U. Francisco de Vitoria | Publicidad | Responsabilidad Social |
| U. Francisco de Vitoria | Educación Infantil | Educación para Respon. Social |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------|--|
| U. Francisco de Vitoria | Criminología | Educación para Respon. Social |
| U. Francisco de Vitoria | Marketing | Educación para Respon. Social |
| U. Francisco de Vitoria | Farmacia | Educación para Respon. Social |
| U. Francisco de Vitoria | Relaciones Internacionales | Responsabilidad Social |
| U. Francisco de Vitoria | Derecho | Educación para Respon. Social |
| U. Francisco de Vitoria | | Innovación y RSC |
| U. Intern. de la Empresa | | |
| U. Intern. de la Empresa | Derecho y ADE | Responsabilidad y Deontología |
| U. Intern. de la Empresa | Business Administration | Sustanibility Man. |
| U. Intern. de la Empresa | Business Administration | Corp. Resp. and Gender |
| U. Intern. de la Empresa | International Business | Corp. Soc. R. and Int. Coop |
| U. Intern. de la Empresa | Marketing y Comunicación | Marketing Relacional y RSC |
| U. Int. Villanueva | | |
| U. Int. Villanueva | Marketing | Ética y Deontología Profesional |
| U. Int. Villanueva | Periodismo | Ética y Deontología Profesional |
| U. Int. Villanueva | Publicidad y RR Públicas | Ética y Deontología Profesional |
| U. Int. Villanueva | Comunicación Audiovisual | Deontología Profesional |
| U. Int. Villanueva | Educación Infantil | Ética y Deontología |
| U. Int. Villanueva | Educación Primaria | Ética y Deontología |
| U. Int. Villanueva | Psicología | Deontología Profesional |
| U. Int. Villanueva | Periodismo y RR Internacionales | Ética y Deontología |
| U. Int. Villanueva | Mark., Publicidad y RR Públicas | Ética y Deontología |
| U. Int. Villanueva | Mark., Publicidad y RR Públicas | Reputación Corporativa |
| U. Int. Villanueva | Educación Infantil y Primaria | Ética y Deontología |
| U. Int. Villanueva | Educación y Psicología | Ética y Deontología |
| U. Int. Villanueva | Psicología y Educación Primaria | Deontología Profesional |
| U. Int. Villanueva | Psicología y ADE | Deontología Profesional |
| U. Int. Villanueva | Calidad Democrática | Integridad, Ética y Responsabilidad Social |
| U. Pont. Comillas | | |
| U. Pont. Comillas | ADE | Ética y RSE |
| U. Pont. Comillas | ADE Internacional | Ética y RSE |
| U. Pont. Comillas | ADE Inglés | Ética y RSE |
| U. Pont. Comillas | ADE y Derecho | Ética y RSE |
| U. Pont. Comillas | ADE y RR Internacionales | Ética y RSE |
| U. Pont. Comillas | Recursos Humanos | Resp. Soc. y Cultura Empr. Obligatoria |
| U. Pont. Comillas | RSC y Gestión Sostenible | |
| U. Pont. Comillas | Iniciación a la RSC | RSC |
| U. Pont. Comillas | Sem. y Publicaciones sobre RSC | |
| U. S. Pablo CEU | | |
| U. S. Pablo CEU | ADE | Deontología |
| U. S. Pablo CEU | Biología | Ética |
| U. S. Pablo CEU | Derecho ADE | Ética |
| U. S. Pablo CEU | Derecho ADE | Deontología |
| U. S. Pablo CEU | ADE y Marketing | Deontología |

| | | |
|-----------------|---------------------------------------|----------------|
| U. S. Pablo CEU | Bioinformática y Datos M. Bioética | |
| U. S. Pablo CEU | Acc. Abogacía y Dcho. Fam | Deontología |
| U. S. Pablo CEU | Acc. Abogacía y Dcho Dig. | Deontología |
| U. S. Pablo CEU | RSC | |
| U. S. Pablo CEU | MBA | Sostenibilidad |

| | | |
|--------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| UDIMA | Marketing | RSC y Deontología Profesional |
| UDIMA | ADE y Tecnología | RSC y Deontología Profesional |
| UDIMA | Ing. Ind. y ADE | RSC y Deontología Profesional |
| UDIMA | CC Trabajo y Recursos Humanos | RSC y Deontología Profesional |
| UDIMA | Ing. Ind. y Organización | Ética y Deontología Profesional |
| UDIMA | Ing. Informática | Responsab. Social Corporativa |
| UDIMA | Psicología | Ética y Deontología Profesional |
| UDIMA | Criminología | Ética y Deontología Profesional |

Fuente: Elaboración propia

Como se recoge en el análisis y figura en algunos de los datos básicos de las Tablas 2 y 3, la denominación de la asignatura responsabilidad social suele relacionarse con otras materias similares o próximas a la base ética y a la legitimidad social, tales como sostenibilidad, Ética, Deontología profesional, Integridad, Solidaridad y Reputación, que son términos directamente vinculados a la responsabilidad social.

Salvo en algún caso puntual, la docencia se imparte en el último curso del Grado o en el penúltimo curso del Doble Grado de las titulaciones en las que figura reconocida la responsabilidad social o sus materias afines en su POD. En cuanto a la calificación de la asignatura como Básica, Obligatoria y Optativa, la consideración de Obligatoria (58 casos) supera ampliamente aquellos en los que se considera Optativa (21 casos) y Básica (11 casos). Hay que tener en cuenta que, en gran parte, esta clasificación es atribuible a las calificaciones otorgadas por las universidades privadas.

En relación con otro de los parámetros a tener en cuenta en el análisis alude a la modalidad en la que se imparten las clases. Los resultados arrojan que la docencia presencial (75 casos) predomina mayoritariamente frente a la docencia online (23 casos) o las clases en formato semipresencial (16 casos).

Si observamos el número de créditos que se le concede a la materia de responsabilidad social o a sus contenidos afines, la cifra más generalizada es la de seis créditos (61 casos), que mayoritariamente coinciden con la calificación de

asignatura obligatoria. A su vez, el reconocimiento de tres créditos es coincidente con la calificación de asignatura Optativa (20 casos); de cuatro o cinco número de créditos (5 casos) y, el menos frecuente, el reconocimiento de uno o dos créditos (3 casos).

Finalmente, surge una reflexión interesante tras la comparación, al contrastar la situación de la docencia y la investigación de la responsabilidad social y las materias afines entre las universidades públicas y privadas de Madrid. Mientras que las universidades públicas ofrecen una media de cuatro asignaturas en cada uno de los siete centros universitarios consultados, las universidades privadas presentan una media de casi siete asignaturas en cada uno de sus doce centros universitarios. Con relación a los Títulos Propios, las universidades públicas cuentan con cinco, mientras que las privadas alcanzan la cifra de 12 Títulos Propios. En relación con las Cátedras de Patrocinio, los dos tipos de instituciones educativas coinciden en tres cada una.

Las diferencias también se manifiestan en el grado de reconocimiento académico concedido al ejercicio docente de la responsabilidad social. En las universidades privadas la calificación de asignatura Obligatoria (52 menciones) casi multiplica por cinco la calificación de asignatura Optativa (11 menciones) y de la asignatura Básica (10 menciones). En las públicas, la relación se invierte y predomina la calificación de asignatura Optativa (10 menciones) frente a la calificación de asignatura obligatoria (7 menciones). Con relación al número de créditos y distinguiendo sólo las dos asignaciones (seis créditos y menos de seis créditos), en las universidades públicas se igualan ambos números; mientras que, en las privadas, el número de asignaturas de seis créditos casi triplica el número de asignaturas de menos de seis.

Una posible explicación a las diferencias de situación radica en los modelos de gestión aplicados en ambas modalidades de enseñanza universitaria: en las universidades públicas el modelo de gestión en la toma de decisiones es horizontal y participativo dentro de un marco burocrático, lo que significa que las iniciativas personales que pueden suponer una novedad, como es la incorporación de nuevas materias en las Guías y POD, requieren un proceso temporal de varias fases entre la propuesta y su aprobación definitiva. En cambio, resulta frecuente que las universidades privadas cuenten con un modelo de gestión vertical con un recorrido más breve en la toma de decisiones y un proceso mucho más ágil.

Conclusiones

Tras el punto de partida de este trabajo sobre la contextualización de la RSC desde las instituciones de enseñanza superior y su aplicación desde las materias más vinculadas a este ámbito, se pueden extraer algunas reflexiones interesantes. En primer lugar, se debe tener en cuenta la sociedad actual en la que nos encontramos

y las demandas emergentes que condicionan el contexto social y educativo. Entre las características más sobresalientes de la sociedad actual destaca el progresivo avance de la tecnología y la velocidad de las aplicaciones tecnológicas en los sectores de la información y de la comunicación. La digitalización de nuestra sociedad muestra la prevalencia de su dominio en la actividad económica, en el ámbito político y en la vida social en un entorno variable e incierto, que obliga a las instituciones educativas, desde el nivel más elemental hasta el nivel universitario, a plantearse cuestiones fundamentales sobre la encrucijada abierta con la evolución de internet, la utilización consciente de las redes, las aplicaciones de la IA y la sostenibilidad medioambiental de la economía digital.

Los avances tecnológicos están impulsados por el talento digital, la innovación en educación y por un internet seguro, libre de amenazas de la ciberdelincuencia y de la falsa información, defendiendo el respeto a la privacidad para evitar posibles situaciones de vulnerabilidad. Pero, ante este impulso, la ética de la responsabilidad debe estar presente en la política educativa como eje vertebrador, siempre con el foco en la propia persona.

No basta con diseñar nuevos contenidos docentes que cubran la demanda creciente de nuevas especialidades profesionales como *e-Commerce*, *Marketing Digital*, *Digital Product Manager*, *Desarrollador Full Stack*, *Community Manager* o especialista *SEO & SEM*, así mismo promover el pensamiento computacional, como una disciplina que enseña a proponer y resolver problemas utilizando la lógica de las máquinas inteligentes, algo que será habitual para las generaciones futuras que trabajarán con sistemas de IA. Esta formación tecnológica debe completarse con una enseñanza complementaria en responsabilidad social, que equilibre las previsibles consecuencias del uso extensivo y omnipresente de los medios tecnológicos y prepare a los futuros profesionales en su toma de decisiones.

En definitiva, tras este estudio exploratorio que parte de un objetivo muy claro, se constata la presencia de la responsabilidad social y materias afines tanto en la docencia como en la investigación de todas las universidades públicas y privadas de Madrid, pero todavía hace falta un mayor trabajo de profundización en estas cuestiones desde el ámbito educativo. Se debe apostar por una educación universitaria centrada en la calidad de la formación y en la afirmación práctica de unos valores basados en el enfoque socialmente responsable, que combine la búsqueda del bien general con el respeto a la libertad individual. El desafío es aplicar un modelo de educación universitaria basada en la calidad y que conduzca hacia la excelencia, entendida como la transmisión de los conocimientos y el pleno desarrollo de habilidades y competencias en el proceso de aprendizaje. Este desempeño debe estar unido a la formación en responsabilidad social, considerada como una visión pluralista de la prevención y del cuidado de las consecuencias derivadas de nuestras actuaciones a nivel individual, desde las organizaciones y, en general, desde el sistema social.

Referencias

- Almagro, J. J., Garmendia, J. A. y de la Torre Prados, I. (coord.) (2009). *Responsabilidad Social. Una reflexión global sobre la RSE*. Pearson Prentice Hall.
- Carrión Sánchez, M. y Porto Pedrosa, L. (2023). Educar la inteligencia sensible en tiempos de inteligencia artificial. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(32), 69-82.
- Comisión Europea (2021). *Propuesta de reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de IA (Ley de IA) y se modifican determinados actos legislativos de la Unión*. COM (2021) 206 final. 2021/0106 (COD). Bruselas, Bélgica. <https://bit.ly/3QL7ia4>
- Cortina Orts, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la Filosofía Práctica*. Tecnos.
- CRUE Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2011). *La Responsabilidad Social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3UjtoCA>
- Daft, R. (2001). *Organization Theory and Design* (7^a ed.). South-Western.
- Davara Fernández de Marcos, L. (2024). *El libro definitivo sobre las Redes Sociales. Claves para padres y educadores* (2^a ed.). Cuadernos de Pedagogía.
- De la Torre-Lascano, C. M. (2019). Responsabilidad Social Universitaria, ética empresarial y su aplicación en los procesos de formación en las Instituciones de Educación Superior. *Clío América*, 13(26), 370-379.
- De la Torre Prados, I. (2009). Fundamentos de la Responsabilidad Social de la Empresa. *Revista Responsabilidad Social de la Empresa*, 1, 28-42.
- De la Torre Prados, I. (2018). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los Informes No Financieros. *Economistas*, 58, 76-85.
- Denison, D. R. y Mishra, A. K. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization Science*, 6(2), 201-223. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.2.204>
- Fundación Edelman (2023). *Edelman Trust Barometer. Informe España*. <https://bit.ly/3wlyuWS>
- Fundación Telefónica (2023). *Informe Sociedad Digital en España 2023*. Fundación Telefónica. <https://bit.ly/3JMh5tK>

- García Nieto, M. T. y Gil Rodríguez, J. M. (2018). La Responsabilidad Social Corporativa en los estudios universitarios de comunicación. *Doxa Comunicación*, 27, 387-418.
- Garriga, E. y Melé, D. (2004). Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Journal of business ethics*, 53, 51-71.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Jonas, H. (2008). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en la realidad*. Plataforma Actual.
- Martínez Domínguez, L. M. y Porto Pedrosa, L. (2018). Creación del Observatorio de Responsabilidad Social Educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 9(26), 212-230. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.304>
- Martínez Domínguez, L. M. y Porto Pedrosa, L. (2021). Cómo gobernar la institución educativa con Responsabilidad Social Educativa desde un enfoque de sostenibilidad. En T. Sola et al (coord.). *Estudios sobre innovación e investigación educativa*, Dykinson (pp. 1023-1034).
- Martínez Domínguez, L. M., Plaza de la Hoz, P., Porto Pedrosa, L. y de la Rubia Rivas, I. (2023) (coord.). *RSEDU: Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara.
- Ortiz Muñoz, F. J. (2024). La inteligencia artificial como elemento disruptivo para consolidar el cambio del paradigma educativo. *Revista Derecom*, 36, 65-85.
- Pastor Escuredo, D. (2020). La ética de lo complejo en la era digital. *The Conversation*. <https://theconversation.com/es>
- Porto Pedrosa, L. (2022). Responsabilidad social educativa y libertad en la educación. En P. Santos (dir.). *Libertad y responsabilidad educativas: claves para renovar el diálogo social*. Tirant lo Blanch (pp. 249-262).
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3^a ed.). Jossey-Bass.
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional Approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Trompenaars, F. y Hampden-Turner, C. (1993). *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. Nicholas Brealey Publishing.

UNESCO (2023). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO.

Vallejo Peña, A. (2022). *La cultura organizacional en España*. Tecnos

Weber, M. (1991). *El político y el científico*. Alianza.



Educación para el desarrollo sostenible y Responsabilidad Social Educativa. Una mirada histórica desde la persona

Sustainable Development Education and Educational Social Responsibility. A historical view from the person

Recibido: 09/04/2024 | Revisado: 16/04/2024 | Aceptado: 27/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Esther Ruiz Simón

Universidad Rey Juan Carlos (España)
esther.ruiz@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0002-5174-5438>

Resumen: La educación es un derecho que se ha ido consolidando a lo largo del siglo XX y que es parte de la agenda internacional durante el siglo XXI. Durante este período, en el ámbito educativo han surgido iniciativas que ponen el foco de la educación de la persona y en la importancia del acceso a la educación para su dignificación. La educación para el desarrollo sostenible es parte del propio devenir educativo, implicado y corresponsabilizado de los procesos de desarrollo de los seres humanos.

Desde la propia responsabilidad social educativa, la persona se sitúa en el centro del proceso como actor principal. Es el eje sobre el que se sitúa tanto la acción de aprender como la de enseñar y la que a la vez asume y deriva todas las acciones del proceso.

El artículo que se presenta profundiza en los elementos más relevantes de la responsabilidad social educativa, en su vinculación con la educación en valores y la educación para el desarrollo sostenible. Desde una perspectiva histórica, el texto que se presenta pone el foco sobre la persona e investiga las pautas de la educación socialmente responsable y su repercusión en el proceso de desarrollo de la

Abstract: Education is a right that has been consolidated throughout the 20th century and is part of the international agenda during the 21st century. During this period, initiatives have emerged in the field of education that focus on the person and on the importance of access to education in their dignity. Education for sustainable development is part of the educational process itself, involved and co-responsible for the development processes of human beings. From the point of view of the Social Responsibility of Education itself, the person is placed at the midpoint of the process as the main actor in the educational process. It is the axis on which both the action of learning and teaching is situated, and the one that at the same time assumes and derives all the actions of the process. This article delves into the most relevant elements of educational social responsibility, in its link with education in values and education for sustainable development. From a historical perspective, the text that is presented focuses on the person and investigates the guidelines of socially responsible education and its impact on the process of development of the person and on the generation of a sustainable education committed to the values of its time.

persona y en la generación de una educación sostenible comprometida con los valores de su época.

Palabras clave: Responsabilidad Social, Educación para el Desarrollo Sostenible, Educación y desarrollo, Educación en valores, Desarrollo de la educación.

Keywords: Social Responsibility, Education for Sustainable Development, Education and Development, Education in values, Development Education.

Introducción

Desde que en 1948 se promulgó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, el ser humano ha sido el centro de todo el proceso de desarrollo. Las diferentes teorías que acompañaban estos procesos ponían el foco en los diferentes aspectos materiales que permitían mejorar las condiciones de vida de las personas.

Sin embargo, en la base del desarrollo de los seres humanos está, por defecto, el propio desarrollo de las personas desde una perspectiva integral. Dicha integridad está compuesta por una parte física y material el desarrollo intelectivo y, por supuesto, el moral. Sin estos tres elementos la persona no alcanza su céñit, no despliega todo su potencial y lo pone al servicio de la sociedad.

Desde el mundo antiguo las teorías educativas han mirado en esa dirección y han puesto a la educación como eje central para alcanzar la plenitud de la persona desde la multidimensionalidad de la misma. La educación es un campo de acción de la persona puesto que es en las aulas y durante todo el proceso educativo dónde el ser humano se forma y se informa, es capaz de ser enseñado y aprende con todas sus dimensiones contenidos, actitudes y valores. Es el medio por el que transmiten los valores dentro de una sociedad, su cultura y permite ser puente de comunicación intergeneracional (Castillejo, 1976).

La educación se convierte en una herramienta de transmisión de cultura y de valores, valores propios de una época marcados por los dos ejes que delimitan la Historia: el espacio en el que se dan y el tiempo en el que surgen y que tiene como objeto formar ciudadanos corresponsables, comprometidos y preparados con el entorno en el que se desarrollan (Gómez-Gómez et al. 2021), del que reciben los valores y principios y al que ofrecen su propia experiencia vital.

El presente estudio pretende realizar una aproximación al desarrollo de los seres humanos desde una perspectiva histórico-educativa tomando como referencia

las aportaciones de la responsabilidad social educativa y la educación al desarrollo en el campo educativo.

Una aproximación histórica

Desde finales del mundo moderno, el concepto de felicidad estaba asociado al de progreso en una unidad indisoluble que se retroalimenta. El ser humano era feliz cuanto mayor fuese su prosperidad, especialmente económica. Para alcanzar ambos se hacía necesario proveer al individuo de los medios para alcanzarlo, especialmente de la educación que desde el siglo XIX va afianzando su posición como instrumento de ascenso social y económico a la vez que se va consolidando como un ámbito de acción política y de trasmisión de valores.

Desde mediados del siglo XX, la Declaración Universal de los Derechos Humanos ponía el foco en la persona como objeto de desarrollo y anticipa todos los derechos fundamentales que la dignificaban y mejoraban su calidad y condiciones de vida. Buscaba la satisfacción de todos aquellos derechos necesarios para adquirir las condiciones de vida necesarias para preservar la dignidad y el desarrollo en plenitud de los seres humanos (Ruiz, 2021). Dicha plenitud fue recogida en las propuestas sobre desarrollo humano.

El mundo actual y el concepto de desarrollo no se puede entender sin este modelo universal de derechos básicos que fomentan y trabajan todos los elementos que conforman el ser humano en todas sus dimensiones y vertientes y que dotan de dignidad a todos individuos por igual.

La felicidad se mantiene como el fin último al que llegar y a él se consagran los diferentes sistemas políticos que surgen de la II Guerra Mundial y los movimientos de los países no alineados. En todos los casos, tanto esa alienación del hombre al estado del sistema comunista como la identificación del desarrollo con la felicidad del sistema occidental o la confluencia de la felicidad con la independencia de los países antiguas colonias, subrayaron ese lugar central que se ofrece para la plenitud de la persona y la consecución de una vida plena y libre y las alternativas para conseguirlo.

El modelo occidental que propuso la corriente desarrollista tomó como base de la felicidad de la persona los principios que su modelo productivo aportaba a la satisfacción personal de los seres humanos. Los avances tecnológicos, el acceso a mejores bienes y servicios, la creación del *estado de bienestar* la posibilidad real de mejora de la vida de las personas propició la expansión de un modelo de satisfacción de necesidades básicas (Maslow, 2000) sobre las que se asentaban los anhelos de los seres humanos.

Todo ser humano, para ser feliz, debía tener cubiertas una serie de necesidades que le permitían progresar y desarrollarse en plenitud desde sus múltiples facetas, desde las más instintivas hasta las más elaboradas. Y, sobre todo, se incidía en la propia experiencia y satisfacción desde el individuo como elemento de certidumbre de la felicidad. Era el propio ser humano el que a la vista y alcance de todos los medios decidía y tomaba como referencia sus propias percepciones sobre desarrollo y su satisfacción vital en este estado. La libertad y la responsabilidad eran la base sobre la que se construía la autorrealización de las personas y la que da soporte al pleno desarrollo de las personas, base de todas las propuestas de desarrollo y desarrollo sostenible que se han puesto en marcha desde 1948.

Derecho a la educación desde 1948

La educación es uno de los pilares sobre los que se asentaba el modelo de desarrollo que viene proponiendo desde el siglo XX. El acceso a la educación no solo propiciaba mejoras en las posibilidades materiales de los educandos, era un medio para que pudiesen alcanzar la plenitud también en las dimensiones intelectuales y morales puesto que se propiciaba a la vez la adquisición de contenidos y la transmisión de los valores propios del momento y del espacio.

Desde la educación, los seres humanos asumieron la capacidad de vivir en plenitud otros derechos y libertades. Tal y como quedó recogido en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos relativo al derecho a la educación. En ambos casos dicha capacidad se configuró como eje de las políticas posteriores y de los tratados e iniciativas internacionales que fomentaban el desarrollo de las personas y de los pueblos. A la vez veían el campo educativo como una herramienta esencial para lograrlo.

Una de las definiciones más ajustadas de la importancia del derecho a la educación en la configuración de la dignidad humana y en la construcción de su identidad y libertad es la que recoge la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de 1948. En dicha Declaración, se apostaba por una educación de corte humanista capaz de asimilar la igualdad, libertad, moralidad y solidaridad como principios básicos de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global.

Desde entonces las diferentes iniciativas que se han puesto en marcha por parte de las agencias y entidades internacionales refuerzan la idea educación como eje para el desenvolvimiento de la persona, de su libertad y de la lucha contra todo signo de desigualdad o discriminación.

La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1962, El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 o Convención sobre los Derechos del

Niño de 1989, entre otros, ponen el foco en la educación como derecho fundamental. Amplían su campo de acción para mejorar las condiciones de vida de las personas en el presente y a futuro. Ponen las bases para la expansión de los principios y valores que deben regir el desarrollo humano.

En el siglo XXI los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible ponen de nuevo el foco en la educación, en el acceso a la misma y en el fomento del proceso educativo como base para la corresponsabilidad y la solidaridad entre todos los seres humanos.

Responsabilidad social educativa

La educación como ciencia social, nacida de la sociedad e integrada por personas, es la institución original sobre la que descansa la transmisión de conocimientos, valores y cultura. Además, es responsable de promover y alentar la adquisición de conocimientos y competencias básicas. Por su naturaleza es una actividad socialmente responsable en la medida en la que genera impacto en su entorno e integra en las propias instituciones educativas las dimensiones propias de la responsabilidad social.

La responsabilidad social se incorporó a partir de los años 80 en el mundo empresarial para dar respuesta al compromiso de las empresas con el entorno en el que operaban. Durante el proceso de consolidación de la misma se ampliaron espacios, agentes e intereses socialmente responsables, así como acciones y dimensiones como la educativa.

Podemos definir la responsabilidad social educativa como "una disposición voluntaria de la institución educativa o no educativa (pero que educa de forma colateral) así como toda comunidad con impacto educativo que, como espacio natural de posibilidades sociales, favorece el despliegue de sus miembros hacia los demás mostrándola con transparencia a partir de indicadores observables tanto en la dimensión estratégica como educativa directa o colateral" (De la Rubia, 2023; p.5).

Por lo tanto, la responsabilidad social educativa involucra a aquellas instituciones con intereses educativos que impactan en la sociedad de la que forman parte y que permiten construir una sociedad más equitativa y libre. Esto es posible gracias a la promoción de todos y cada uno de sus miembros mejorando su vida a través de los procesos educativos derivados de su acción. La responsabilidad social educativa, por tanto, permite trabajar individual y colectivamente en un proyecto que busca alcanzar un interés superior para toda la sociedad en general (Martí-Noguera, et al. 2018).

Además, tal y como afirma Martínez Domínguez et al. (2018) la responsabilidad social educativa tiene tres vertientes muy marcadas que conforman las acciones de las instituciones educativas socialmente responsables: la responsabilidad social del centro como organización; la formación en este tema para los beneficiarios de la institución docente y la dimensión educativa que tiene per se la propia responsabilidad social. En este sentido, la propia dimensión educativa es la que permite trabajar sobre la totalidad de la persona y dotarla de conocimiento además de potenciar “las competencias básicas que configuran el derecho a la educación que le corresponde a todo ciudadano” (Amarante, 2016; p.60). Por tanto, la formación de la persona, de su dignidad está íntimamente ligada a las prácticas responsables que se dan en el ámbito educativo y que atañen a la misma dimensión educativa de la responsabilidad social. En este sentido, son la esencia del proceso educativo socialmente responsable y de la consecución del derecho a la educación.

La responsabilidad social educativa, por tanto, transciende el propio espacio educativo y se consolida en el espacio de reflexión sobre aspectos relevantes de la vida social de las personas, en cuanto a sus dimensiones éticas y medioambientales, dotando de espacio propio a los derechos humanos y el desarrollo sostenible.

En un modelo de educación socialmente responsable, se ejerce lo que País (2016; p.335) califica como un proceso que requiere liderazgo capaz de hacerse cargo del otro, como relación ética de acogida del otro. Por lo tanto, la persona y la institución educativa no mantienen una actitud cerrada a los demás, muy al contrario, se abre a los demás, al entorno y a la mejora y felicidad de todos los agentes implicados en el proceso educativo. Por lo tanto, la educación socialmente responsable necesita de los actores que directa e indirectamente participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, instituciones políticas, sociales y familiares que la sustentan.

Educación para el desarrollo sostenible

La educación para el desarrollo sostenible recoge los principios que deben marcar la educación y los espacios que debe abarcar: *aprendizaje, formación, información y acción*. Establece una correlación con los ámbitos educativos existentes: formal, no formal, informal e incidencia. Como afirman Pegalajar et al. (2022; p.423) la educación para el desarrollo sostenible se convierte en “una oportunidad para adquirir conocimientos, habilidades y valores vinculados con el desarrollo de un estilo de vida en equidad, alcanzando transformaciones sociales positivas a largo plazo dar respuesta a los retos de desarrollo sostenible”. No solo sirve como medio de transmisión de valores sociales, sino que permite la investigación y movilización social en temáticas que buscan fomentar la igualdad, el desarrollo sostenible y la libertad de todas las personas.

En 1974 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) introdujo la educación para el desarrollo en la agenda internacional. Desde este momento, la educación se concibe como “un proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”. Sobre este proceso educativo, la Unesco apuesta por una educación definida como *educación para la comprensión internacional*, dónde se conjuga el conocimiento, la cooperación y el respeto mutuo de los países y las culturas, siempre desde la perspectiva de los derechos humanos y libertades individuales.

El Nuevo Consenso Europeo sobre Desarrollo recoge en su punto 88 el papel de la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización como parte de las labores encomendadas a las organizaciones de la sociedad civil, remarcando el carácter de agentes del cambio social de las mismas. La educación es vista como un espacio de acción, cambio de valores y fomento de nuevas realidades; un instrumento coadyuvante de la lucha contra la pobreza, de promoción del medio ambiente y de erradicación de todos los problemas de la sociedad actual.

Desde la perspectiva educativa, la educación para el desarrollo sostenible se considera como un proceso interactivo enfocado en la formación, la concienciación y el compromiso que busca en la educación formal, no formal e informal la comprensión y el compromiso de la persona sobre los problemas que atañen al desarrollo, al subdesarrollo, a la pobreza, a la desigualdad, a las personas y los países que los sufren (Eizaguirre, 2000).

Desde la triple naturaleza propia de la educación, la transformación, la complejidad y la apertura (Calderón y Monclús, 2001), la educación para el desarrollo aparece como una herramienta de cambio, de mejora, de manejo de situaciones y temáticas actuales. Este hecho permite reenfocar la educación formal tradicional, trascender las limitaciones y potenciar un proceso educativo diverso, permanente y que genere transformaciones significativas tanto en los entornos inmediatos como en aquellos más alejados. Su campo de acción va más allá de la adquisición de conocimientos y asume como parte de su función el aprendizaje de nuevos valores y actitudes (Calderón y Monclús, 2001).

Metodología

El artículo que se propone se centra en analizar la importancia del proceso educativo desde el origen del derecho a la educación. Desde un punto de vista histórico, la educación es parte innegable de la formación y plenitud de la persona, la importancia de la responsabilidad social educativa y la educación para el desarrollo

sostenible permiten potenciar dicho proceso humano. Desde esa perspectiva deductiva se ha realizado un cribado de información relativa a las variables que se están analizando: el derecho a la educación, la educación al desarrollo y la responsabilidad social educativa.

Una vez establecidas las tres variables (educación para el desarrollo, responsabilidad social educativa y desarrollo humano) se ha procedido a buscar la información siguiendo un enfoque deductivo. El espacio temporal abarca un período histórico de unos 75 años, comprendido entre el surgimiento de cada una de las variables hasta nuestros días (desde 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta el siglo XXI), así como el espacio geográfico de los países del hemisferio occidental en el que se dan y que, sin duda, coadyuba a la contextualización del fenómeno descrito.

Con las fuentes englobadas por área y en el contexto espaciotemporal se ha realizado un análisis de aquellos aspectos generales que refuerzan la hipótesis de partida y las diferentes alternativas existentes.

Resultados y discusión

La educación es un pilar fundamental del proceso de desarrollo de las personas. La transmisión de valores, de cultura, de contenidos, conocimientos y la generación de habilidades y capacidades inciden de manera positiva en el proceso de maduración del ser humano. De esta manera, se genera un autoconcepto basado en la libertad y la dignidad del ser humano que le permite operar libremente sobre su propia situación y fomenta su autonomía.

La persona es más libre y más autónoma cuanto más educada sea dado que libertad, conocimiento y autonomía inciden en el proceso de toma de decisiones de manera madura y responsable y convierte a todos los seres humanos en dueños de sus vidas y generadores de su propio desarrollo.

Desde esta perspectiva, gracias a la educación los individuos son conscientes de su propio yo, de sus capacidades y oportunidades y sobre ello pueden generar el proceso de desarrollo adecuado a sus expectativas vitales, cubrir aquellas necesidades básicas que se marca cada individuo.

Es por este motivo, que el derecho a la educación se convierte en la llave maestra del desarrollo humano. Es la herramienta fundamental que permite a todos los seres humanos adquirir las bases de manera equitativa para promover el desarrollo tal y como cada uno de ellos lo conciben. Sin la educación, el principio de igualdad se quiebra por la falta de conocimiento y preparación para abordar un

proceso fundamental que está en la base de la dignidad de la persona y de su dignificación.

Sin el derecho a la educación, sin el acceso a los recursos educativos mínimos, las personas se mantienen en situaciones de pobreza y desigualdad derivadas de la falta de estímulos intelectivos y madurativos y se ven apartadas de las posibilidades de desarrollo y mejora de su nivel de vida.

La educación se entiende como un elemento básico en el proceso desarrollo humano desde el surgimiento de los mismos y de todas las teorías que ponían en el centro la mejora de las condiciones de vida de los individuos y, sobre todo, la multidimensionalidad vinculada con la propia naturaleza humana y con el proceso de desarrollo.

El derecho a la educación abarca, por tanto, todos los elementos que componen el ser humano. Todas sus facetas, los aspectos más destacados biológicos, cognitivos, afectivos, espirituales y sociales, son campo de trabajo para la educación y el acceso al proceso educativo permite desplegar la totalidad del ser.

En la responsabilidad social educativa convergen todos los factores que hacen posible el pleno desarrollo del derecho a la educación y la plenitud de las personas en su logro y disfrute. Gracias a la responsabilidad social educativa, la corresponsabilidad, la solidaridad, la igualdad, la libertad y la dignidad de los individuos se ponen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje que, desde este momento, se entiende como parte fundamental del cambio y la transformación social. Los individuos operan en la educación socialmente responsable como propiciadores del hecho educativo y como garantes de la transmisión de valores que impactan de manera positiva en el entorno más cercano y en el más lejano, así como en la generación en la que están y en las generaciones futuras a las que transmitirán su compromiso social.

La educación socialmente responsable es, por lo tanto, sostenible en sus acciones y propiciadora del desarrollo sostenible y ético.

La educación para el desarrollo sostenible es, por tanto, parte y manifestación de la responsabilidad social educativa, especialmente en su dimensión educativa. Permite la transmisión de valores y del desarrollo sostenible buscando la plenitud de la persona en el hecho educativo. Se generan sinergias entre la propia naturaleza socialmente responsable de la educación y la educación para el desarrollo sostenible y se engloba en la responsabilidad social educativa la propia educación para el desarrollo.

La educación para el desarrollo sostenible establece los espacios en los que potenciar su acción. Dichos espacios trascienden de los destinados a la educación formal y genera un modelo más complejo, a la vez que completo, sobre la acción

educativa en la sociedad y su incidencia a través de las herramientas existentes y de las esferas en las que se da. En este sentido, la sociedad es el eje central del proceso y la educación socialmente responsable se enfoca en todas las instituciones que, como sucede con la responsabilidad social educativa, tienen relación directa o indirecta con el hecho educativo. Cabe destacar que las dimensiones de *aprendizaje, formación, información y acción* que sustentan los modelos educativos sostenibles conjugan los campos educativos (educación formal, no formal o informal) para poder asumir todas las posibilidades educativas y dar respuesta a los requerimientos educativos individuales y sociales.

Conclusiones

Desde el inicio del mundo contemporáneo, la virtud medieval y moderna dio paso a la felicidad como fin último de la existencia del ser humano. Desde ese momento todos los esfuerzos políticos, sociales y educativos fueron dirigidos a alcanzar ese fin como estadio culminante de la existencia humana.

Desde mediados el siglo XX, a la felicidad se unía el pleno desarrollo de las personas como conceptos indisociables de la existencia del ser humano. La plenitud del disfrute de sus derechos se conseguía alcanzando los diferentes hitos marcados para ello en cada uno de los regímenes surgidos en el nuevo orden tras la II Guerra Mundial. En el caso occidental los derechos fundamentales eran la estructura perfecta para conseguir que todos los seres humanos se desarrollasen, viesen colmadas sus expectativas y alcanzasen la felicidad.

El derecho a la educación fue establecido como derecho inalienable y, como tal, proveía a los individuos de las herramientas necesarias para promover un modelo de vida superior. Otorgaba a la educación un papel principal en el desarrollo de las personas y de los pueblos y ponía el foco en el hecho educativo y en todos los agentes que intervenían en el mismo.

Las instituciones educativas se consolidaron como los centros de promoción del derecho a la educación y se fue perfilando un proceso de enseñanza-aprendizaje con un peso cada vez mayor en su entorno y una influencia decisiva en la vida de las personas. La presencia e importancia de la educación en la sociedad y de las instituciones educativas ha ido adquiriendo notoriedad desde el siglo XX. Del mismo modo se ha aumentado la variedad de situaciones de aprendizaje, se han mejorado los contenidos y se han adaptado los modelos educativos y las metodologías para dar una respuesta acorde con la demanda social. El impacto de la educación en la vida de las personas y de las sociedades es cada vez mayor, así como los canales y medios que promueven el hecho educativo en sus diferentes variantes. Desde los tradicionales centros educativos hasta las nuevas tecnologías, la educación está en

el centro de la transmisión de la cultura y de las nuevas formas culturales que han surgido y surgen en las sociedades.

La responsabilidad social educativa surgió para dar respuesta al compromiso social de la educación y, a través de sus tres dimensiones, promocionar de manera clara la educación como herramienta de promoción de la persona, la corresponsabilidad con el medio y la sostenibilidad de las acciones educativas.

No es baladí que la responsabilidad social educativa asumiera la importancia de la educación en la sociedad y el encargo de la transformación social a través de la transmisión de los valores y derechos fundamentales de las sociedades y de todas las instituciones sociales. El hecho educativo abría su espacio y las acciones educativas socialmente responsables eran capaces de permear en espacios educativos en los que antes no tenían presencia.

Del mismo modo, se reconfiguró el concepto educativo ampliando la educación a los campos de acción, no solo a la formación, mediante el fomento de una educación para el desarrollo que se insertaba en esos nuevos espacios y se fundamentaba en la propia dimensión educativa de la responsabilidad social. La educación para el desarrollo sostenible ponía el foco en el proceso educativo desde una perspectiva diferente, asumiendo la diversidad y la multidimensionalidad de la educación, de su metodología de sus espacios y de sus protagonistas e implantando valores como la sostenibilidad, equidad, libertad y dignidad en todo el proceso educativo.

Desde la persona y para la persona, el proceso educativo socialmente responsable y la educación para el desarrollo sostenible muestran la esencia de la educación; la importancia del compromiso ético de la misma y su papel fundamental en la creación de sociedades más justas, libres y dignas. De esta manera apuesta por la mejora de las condiciones de vida de todos los individuos, fomenta su autonomía, potencia los elementos esenciales que componen el ser humano y favorece la satisfacción personal y la felicidad, tanto individual como de la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Amarante, A.M. (2016) La Institución educativa y la formación en la responsabilidad social en Durand C. J. y Corengia, A.V. *Gestionar Instituciones educativas socialmente responsables: Aprender, servir e innovar*, Teseopress, 59-71.
- Calderón, B, y Monclús, A. (2001). *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Editorial Complutense.

Castillejo Brull, J. L. (1976). *Nuevas perspectivas de las Ciencias de la Educación*. Anaya. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>

Consejo de Europa. *Consenso Europeo en materia de desarrollo nuestro mundo, nuestra dignidad, nuestro futuro*. Bruselas, Diario Oficial C 210/2017 de 2 de junio de 2017. <https://bit.ly/4anHHNc>

De la Rubia Rivas, M.I, Plaza de la Hoz, P., Porto Pedrosa, L. y Martínez Domínguez, L.M. (2023). *Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara Universidad.

Eizaguirre, M. (2000). Educación para el desarrollo. en Abrisketa, J. y Pérez de Armíño, K. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Icaria Editorial: Hegoa.

Gómez-Gómez, M., Gómez-Jarabo, I., & Sánchez Alba, B. (2021). La formación en Aprendizaje Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 131–148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2257>

Martínez Domínguez L. M., Gómez-Gómez M., y Romero Iribas A. M. (2018). *Sociedad, Familia y Educación: Un Marco Pedagógico De Referencia Mundial*. Síntesis.

Martínez Domínguez, L. M. (2013). Responsabilidad social y comunicación institucional en los centros educativos. *Derecom*, n. 14 (junio-agosto), 69-84.

Martínez Domínguez, L. M. (2014) La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, 27, 169-191.

Martínez Domínguez, L. M., Plaza de la Hoz, P., Porto Pedrosa, L. y De la Rubia Rivas, M. I. (2022). *RSEdu, Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara Universidad.

Martí-Noguera, J. J., Licandro, Ó., & Gaete-Quezada, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista de la educación superior*, 47(186), 1-22.

Maslow, A. H. (2000). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser*. Kairós.

OEA (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre* <https://bit.ly/3VV0xa2>

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://bit.ly/3VT4BHP>

País, H.H. (2016). El sentido cristiano de la gestión con un liderazgo ético y socialmente responsable desde la alteridad en Durand C. J. y Corengia, A.V. *Gestionar Instituciones educativas socialmente responsables: Aprender, servir e innovar*, Teseopress, 335-352.

Pegalajar Palomino, M.C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>

Ruiz Simón, E. (2020). Derechos Humanos y Dignidad: la persona en el centro de los procesos de desarrollo. Pérez Adroher, A., Hernández Martínez E. & López de la Vieja, María Teresa (eds.), *Derechos Humanos ante los nuevos desafíos de la globalización*, Dykinson, 1546-1560.

UNESCO (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. <https://bit.ly/43QwPVy>



La tesis de incommensurabilidad de teorías: Sinergias entre valores éticos y Responsabilidad Social Educativa

*The thesis of incommensurability of theories: Synergies
between ethical values and Educational Social
Responsibility*

Recibido: 16/04/2024 | Revisado: 22/04/2024 | Aceptado: 15/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Soraya Oronoz

Universidad Rey Juan Carlos/ ESERP Digital Business & Law School (España).

soraya.oronoz@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0002-9355-3899>

Resumen: en el presente estudio se plantea la integración de la tesis de Incommensurabilidad de teorías, proveniente de la filosofía de la ciencia, en el ámbito de los valores éticos y la Responsabilidad Social Educativa. Se realiza un análisis teórico de estos aspectos, proponiendo la tesis de la incommensurabilidad Ético-Cívica en la educación formal como una forma de abordar el estudio de los valores en la sociedad, con algunas variaciones. Se propone un sistema de concreción curricular para la formación ético-cívica y la Responsabilidad Social Educativa, con el objetivo de promover la formación integral y el desarrollo de ciudadanos comprometidos. Este sistema se diseña desde un enfoque científico, pedagógico y práctico, asumiendo la complejidad inherente a esta tarea.

Palabras clave: educación ciudadana, Responsabilidad Social, filosofía de la ciencia, ciencias de la educación, valores sociales.

Abstract: In the present study, the integration of the thesis of Incommensurability of theories, coming from the philosophy of science, in the field of ethical values and Educational Social Responsibility is proposed. A theoretical analysis of these aspects is carried out, proposing the thesis of Ethical-Civic incommensurability in formal education as a way of approaching the study of values in society, with some variations. A system of curricular specification is proposed for ethical-civic training and Educational Social Responsibility, with the aim of promoting comprehensive training and the development of committed citizens. This system is designed from a scientific, pedagogical, and practical approach, assuming the complexity inherent to this task.

Keywords: Civic education, Social responsibility, Science philosophy, educational sciences, Social values.

Introducción

Los valores son hoy una cuestión de actualidad, susceptibles, por lo mismo, de atraer la atención y el interés de un buen número de ciudadanos. Su presencia, frecuentemente conflictiva, se constata en las conversaciones diarias, en los medios de comunicación social, en la familia, en el colegio, entre los amigos, así como en las distintas ciencias humanas: filosofía, psicología, sociología, antropología, etc. Los mismos se presentan con distinta nomenclatura (valores éticos, valores morales, valores cívicos...), pero siempre tratando de designar una pluralidad de realidades valiosas que se hacen presente en la vida individual y social de los humanos como aspiración y conquista, siempre inacabadas, del bien, tal como ya sostenía Gerville (1998).

En pleno siglo XXI, existe una creciente preocupación por el deterioro de los valores éticos en la sociedad. En lo que respecta a ello, el ámbito de la educación formal se presenta como una plataforma fundamental para abordar este problema y promover una formación integral de los estudiantes en todas las etapas formativas. En este sentido, el concepto empleado por autores como Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa (2018) de Responsabilidad Social Educativa, juega un papel crucial en este proceso, ya que implica la participación de las instituciones educativas en la formación de individuos éticos y comprometidos con la sociedad.

En este artículo, se plantea la sinergia entre la tesis de la incommensurabilidad de teorías empleada desde la filosofía de la ciencia, teniendo en cuenta aportaciones de teóricos como Kuhn (2006), Diéguez (2023) y Ludan (1977), y las cuestiones referidas a los valores éticos y a la Responsabilidad Social Educativa; postulando como propuesta análoga con algunas variaciones, la tesis de la Incommensurabilidad Ético-Cívica en el ámbito de la educación formal.

De igual modo, se ofrece una aproximación a una propuesta de concreción curricular para abordar la educación en valores éticos o la formación cívica y la Responsabilidad Social Educativa, desde una perspectiva científica y pragmática que resulte de utilidad para la comunidad educativa.

Marco teórico

El concepto de incommensurabilidad en la filosofía de la ciencia

Tal como viene a indicar Diéguez (2023), la tesis de incommensurabilidad de teorías, desde la disciplina de la filosofía de la ciencia hace alusión a la idea de la no existencia de una medida común entre dos teorías científicas diferentes; lo que supone una gran dificultad para su comparación y evaluación objetiva.

Según esta tesis, las teorías científicas, son tan diferentes en sus términos y supuestos fundamentales, que no se pueden comprender completamente una desde los términos y supuestos de la otra.

La tesis de incommensurabilidad de teorías, en un primer momento se atribuye a Kuhn (2006), autor que popularizó el mencionado concepto, sosteniendo que las teorías científicas se desarrollan en paradigmas, que son marcos teóricos compartidos por una comunidad científica en un período de tiempo determinado (Diéguez, 2023). Por su parte, cada paradigma tiene su propio lenguaje, conceptos y métodos, lo que lo hace incommensurable con otros paradigmas.

La principal consecuencia derivada de la incommensurabilidad en el ámbito científico (Ibidem), radicaría en que no sería posible evaluar una teoría desde los términos de otra, dada la complejidad de establecer una medida objetiva para determinar si una teoría es mejor o más verdadera que otra. Esto implica que los cambios científicos no se pueden explicar únicamente por evidencia empírica, sino que también están influenciados por factores sociales, históricos y psicológicos.

Para concretar, la incommensurabilidad, sería el concepto que indica que las teorías científicas son tan diferentes en sus términos y supuestos fundamentales, que no se pueden comparar o evaluar de manera objetiva, lo que tiene implicaciones en la forma en que se desarrolla la ciencia. Se plantea en el siguiente apartado, su posible aplicación al campo de los valores éticos, y posteriormente, la vinculación de dicha cuestión al concepto de Responsabilidad Social Educativa.

En lo concerniente a la tesis de la incommensurabilidad de teorías, Feyerabend, tal como indica Diéguez (2023), consideraba que toda teoría general implica cambios en la ontología y en el significado. De igual modo, refería que dos teorías son incommensurables en el sentido de que los conceptos de una no pueden ser definidos sobre la base de los términos descriptivos primitivos de la segunda, ni conectados a través de un enunciado empírico correcto. También consideraba que las teorías universales rivales no son lógicamente interconectables, y que el significado de los términos científicos depende de la teoría en que se encuadran, cambiando cuando esta se modifica.

Todo lo descrito, hace alusión a teorías científicas, pero puede ser extrapolable a la cuestión de los valores éticos o cívicos, y a los contenidos y pragmática de aspectos ligados a la Responsabilidad Social Educativa.

Entre los principios comunes de la tesis de incommensurabilidad de Kuhn y Feyerabend, Diéguez (2023) destaca los siguientes, siendo los mismos los responsables de dar como resultado la incommensurabilidad:

- Una gran teoría implica un proceso revolucionario. No se debe hablar de acumulación de verdades.
- Concepción holista del significado de los términos científicos. El significado depende del contexto.

- Se asume la tesis de la carga teórica de la observación. No hay base puramente observacional que sirva como fundamento neutral para dirimir disputas teóricas.

Los tres elementos descritos, serían aplicables a la cuestión de los valores, ya que no se debería hablar de valores éticos o cívicos como una acumulación de estos como si fuera una lista de aspectos adecuados a cumplir, ya que eso sería una visión puramente axiológica que no tendría en cuenta la concepción holista del significado de los términos vinculados a dicha cuestión y, tal como postula Nussbaum (1993) en esto de los valores, no se puede obviar la gran relevancia del contexto.

Por su parte, se puede considerar que tampoco hay base puramente observacional en lo que concierne a los valores, que sirva como fundamento neutral para indicar cuáles son los adecuados sin tener en cuenta el contexto y el análisis de los puntos teóricos que se han tratado a lo largo de la historia.

El párrafo anterior, se menciona, teniendo en cuenta lo referido por Kuhn (2006), en relación con su argumentación sobre que la ciencia no avanza de manera lineal y objetiva, sino que está influenciada por paradigmas y contextos históricos que determinan qué teorías son aceptadas en un momento dado.

También se podría mencionar la conexión de lo indicado con lo que Foucault (1982) refiere al cuestionar la neutralidad de los valores en la producción de conocimiento, destacando la importancia del contexto en la formación de las ideas.

A continuación, se profundiza en la cuestión del concepto de valores éticos y de su sinergia con la tesis de la incommensurabilidad de teorías.

El concepto de valores éticos y la incommensurabilidad

El concepto de valores éticos hace alusión a principios o normas que determinan el comportamiento correcto o adecuado de una persona en sociedad. Dichos valores sirven para guiar en la toma de decisiones y en las acciones cotidianas.

Autores como Cortina (2016) establecen conexión entre los valores éticos y la diferencia entre ética de mínimos y de máximos, refiriéndose la primera de ellas a los aspectos que todo humano debe compartir vinculado a esa cosa llamada valores para poder coexistir de modo adecuado, mientras que la ética de máximos pertenecería al ámbito privado de cada individuo (incluyendo aquí las creencias religiosas, políticas, etc.)

Son muchos los teóricos que han propuesto listas desde una perspectiva axiológica de valores éticos. Todas esas listas, en principio se enfocan hacia la interiorización de pautas de comportamiento prosociales que sirven para maximizar

la integración del individuo en su comunidad, beneficiándose a sí mismo y a los demás, aunque tal vez, sería interesante abordar el florecimiento humano en su totalidad desde una visión habitacionista (Martínez-Domínguez. L.M, 2015).

Aunque algunos especialistas en la cuestión sostienen que los valores éticos y los morales son similares, otros, indican que los valores morales se refieren a las acciones o conductas específicas que son consideradas moralmente correctas o incorrectas dentro de una cultura determinada. Estos valores son enseñados y transmitidos por las normas y costumbres de la sociedad en la que vivimos.

La principal diferencia entre los valores éticos y los valores morales radica en su origen y fundamentación, mucho se podría decir de modo análogo al planteamiento de Aranguren (1994) sobre la diferencia entre ética y moral. Mientras que los valores éticos se presuponen universales, y, por lo general se toman de las virtudes dianoéticas propuestas por Aristóteles (1982), basándose en principios generales de convivencia y bienestar humano, los valores morales son específicos de una sociedad o grupo cultural y varían de una comunidad a otra (Baumann, 2019).

La anterior es una posible interpretación, aunque también se puede tomar la perspectiva de Aranguren (1994) dando un cáliz teórico a lo ligado a la ética, y más pragmático a lo moral y es que, la ética y la moral se postulan como paradojas del ser humano (Betancur-Jiménez, 2016) en las que no se entrará a debate en este texto.

Dada la gran extensión de la problemática indicada y, aunque ciertamente se podría decir que aquello a lo que se suele denominar “valores éticos” duerme en la parte del mundo de las ideas, o de lo puramente teórico, y que se debiera tratar dicho ámbito de estudio desde la visión de “valores morales” en Ciencias de la Educación para dar el toque pragmático; aquí se emplean sendos conceptos como sinónimos (no siendo en realidad de tal modo, pero pidiendo al lector un esfuerzo en este momento en no centrarse en lo que respecta al significante en sí y tratando de focalizarse en el significado de tal difícil incógnita humana).

Ahora bien, se postula aquí, el modo en que la cuestión de los valores éticos, morales, cívicos, o como se deseé emplear el significante en cuestión, sin desear caer en perspectivas relativistas, supone una analogía a la incommensurabilidad de la que se habla en filosofía de la ciencia dada la gran diversidad de aspectos, entre los que destacan los socioculturales y los políticos.

En base a ello, si bien la incommensurabilidad se refiere a la imposibilidad de comparar o medir dos conceptos o elementos de manera objetiva, ya que están fundamentados en diferentes criterios o sistemas de referencia. En el contexto de los valores, esto se puede aplicar de la siguiente manera:

1. Pluralismo de valores: la incommensurabilidad implica que los diferentes sistemas éticos o culturas pueden sostener y valorar diferentes principios éticos sin que necesariamente haya una manera objetiva de determinar cuál es mejor o más válido.

Los valores éticos pueden ser incommensurables entre sí, lo que significa que no se puede establecer una jerarquía superior o una escala objetiva de valores éticos, aunque en este sentido, Camps (1993) orienta sobre las virtudes públicas que podrían servir de referencia para alcanzar esa ética mínima de la que habla Cortina (2016).

2. Diferencias culturales: la incommensurabilidad, por su parte, puede manifestarse en las diferencias culturales en términos de valores éticos, ya que lo que puede ser considerado correcto o ético en una cultura puede ser moralmente cuestionable en otra. Estas diferencias resaltan que los valores éticos son construcciones sociales y pueden variar dependiendo del contexto cultural o histórico tal como sostiene Baumann (2019).

3. Relativismo ético: el concepto de incommensurabilidad se conecta con el conocido relativismo ético, que sostiene que no hay criterios absolutos para juzgar lo que está bien o mal, sino que los juicios éticos están determinados por las normas y valores de una determinada sociedad o individuo. Esto implica que no hay una verdad moral objetiva comúnmente aplicable a todos los contextos.

La incommensurabilidad en el ámbito de los valores éticos lleva a la reflexión sobre la importancia de reconocer la diversidad y la relatividad de los sistemas éticos, lo que implica la necesidad de un diálogo intercultural o, según diría Nussbaum (1993) a un diálogo transcultural, y a la precisa adopción de una perspectiva de tolerancia y respeto hacia los valores de los demás, aunque, aquí cabría resaltar que hay cuestiones que moralmente no serían defendibles ni justas siguiendo las ideas de Sandel (2012). De igual modo, implica que no existe una respuesta objetiva o universal a las cuestiones éticas, sino que estas deben ser reflexionadas y debatidas dentro de los contextos sociales y culturales específicos.

Puesto que el concepto de valores éticos es ampliamente empleado dentro de la normativa educativa, pero poco concretado (dada la complejidad de la tarea), se deja en cierto modo un libre albedrío a los docentes desde las edades más complejas en lo que a esta importante labor conlleva, habiendo una gran diferencia entre los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de los discentes que cursan religión, frente a los que cursan asignaturas ligadas a “valores éticos”, que en muchas ocasiones son impartidas por profesionales sin formación específica en este ámbito, sobre todo en la etapa de Educación Infantil (Oronoz, 2022).

Es por tanto que la tesis de incommensurabilidad de teorías, se postula aquí como aplicable a eso que llaman educación en valores, educación cívica o educación ética dentro del ámbito formativo, y que supone una dificultad conocida y poco abordada desde el ámbito de las Ciencias de la Educación, aunque debiera plantearse la cuestión, dada la urgente necesidad de implementar una educación que ayude a la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes que beneficien el desarrollo integral del alumnado, haciendo especial énfasis en lo concerniente a la ciudadanía cívica.

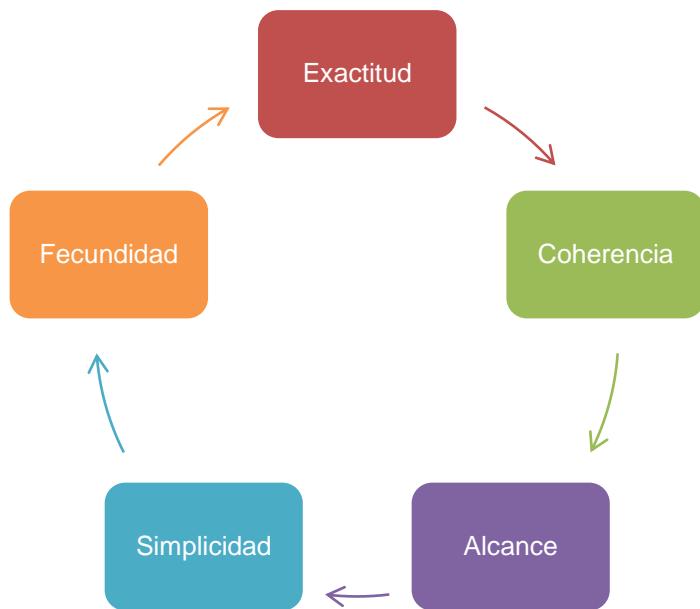
Siguiendo con la incommensurabilidad en lo que respecta a los valores éticos, también se plantea en el siguiente apartado su conexión con la Responsabilidad Social Educativa, y se invita a reflexionar sobre si sería preciso y urgente otorgar a este ámbito la relevancia que tiene desde esa cosa llamada ciencia (Chalmers, 2010), con apoyo de todos los demás ámbitos de conocimiento y con vistas a ofrecer líneas de actuación eficientes, no dogmáticas y significativas para orientar a los centros educativos en tal compleja labor.

Si bien se podría confundir como ocurre dentro de la filosofía de la ciencia la incommensurabilidad en tanto a la propuesta de modos de educar en valores desde la enseñanza formal, así como de los aspectos esenciales de la Responsabilidad Social Educativa, se puede considerar de modo análogo a la tesis de la incommensurabilidad de las teorías, que la incommensurabilidad de dos o más modos de educar en valores no significaría la mera incompatibilidad lógica entre los mismos, ya que no tendrían por qué contradecirse (de hacerlo, sí serían commensurables). Tampoco hay que confundir incommensurabilidad en lo concerniente a tal cuestión con incompatibilidad de perspectivas de educación ético-cívica.

Por su parte, se podría decir que dos o más perspectivas didácticas sobre educación en valores que se consideren incommensurables, serían comparables en muchos sentidos, de modo que, aunque no se podrían comparar punto por punto dado como diría Kuhn (2006) sus diferentes lenguajes, sí se podrían establecer criterios para la comparación de teorías rivales como los siguientes:

Figura 1.

Criterios para la comparación de teorías rivales según Kuhn.



Nota: elaborado a partir de Diéguez (2023) y de Kuhn (2006).

Diéguez (2023), expone los criterios formales para la comparación de teorías rivales en base a lo que indicaba Feyerabend. Estos criterios, se podrían emplear para concretar la educación en valores éticos y los aspectos ligados a la Responsabilidad Social Educativa con una perspectiva científica, siendo los mismos los siguientes:

- Coherencia.
- Capacidad predictiva.

Entre los criterios no formales se podrían incluir la concordancia con teorías o sistemas más básicos o con principios metafísicos (ligados a juicios subjetivos, respetando siempre la Convención de los Derechos Humanos, de los Derechos del Niño y de la Constitución Española si se aborda el asunto dentro del ámbito geográfico de España).

Los criterios expuestos, del mismo modo que no serían válidos para determinar qué teoría científica es mejor que otra, tampoco servirían para decantarse por una perspectiva didáctica concreta para abordar el proceso de aprendizaje-enseñanza de valores éticos, ni para lo vinculado a la Responsabilidad Social Educativa, tal como afirmarían Kuhn y Feyerabend (*Ibidem*). Y es que, la incommensurabilidad implica la imposibilidad de comparar de forma objetiva, detallada y neutral el contenido de las teorías, tal como vienen a indicar Cadavid-Ramírez y Arias-Vélez (2021).

Siguiendo a los autores mencionados, se considera la verdad como intraparadigmática, y en cierto modo tan subjetiva que bien se podría hablar de la falacia de la verdad (Oronoz, 2023).

A continuación, se continúa el texto profundizando en la analogía entre la incommensurabilidad de teorías y la Responsabilidad Social Educativa.

El concepto de Responsabilidad Social Educativa

El concepto de Responsabilidad Social Educativa (Domínguez, 2014) hace alusión a la implicación y compromiso de las instituciones educativas, así como de los actores y agentes que participan en el ámbito educativo, en la promoción de valores y prácticas que contribuyen al bienestar de todos los congéneres.

Dicha responsabilidad, implica que las instituciones educativas deben velar por proporcionar oportunidades de aprendizaje que lleven a los estudiantes a la adquisición de pautas de convivencia prosociales, fomentando una educación para la ciudadanía que permita el florecimiento de las virtudes humanas, así como la adquisición de la noción de responsabilidad y compromiso con el entorno natural, cultural y social.

Conviene resaltar que la Responsabilidad Social Educativa busca que la educación vaya más allá de las aulas; fomentando la participación de los estudiantes en actividades solidarias y acciones de mejora social, así como promoviendo la actuación ética y responsable de los profesores y demás personal educativo.

Lo indicado, implica el establecimiento de relaciones justas y equitativas con la comunidad educativa y el entorno, apostando por la inclusión, la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

En resumen, el concepto de Responsabilidad Social Educativa se conecta con la educación ético-cívica, para formar desde las edades más tempranas en la noción de ciudadanía, así como en la responsabilidad y compromiso personal para con el desarrollo sostenible y el bienestar socio-colectivo desde una cosmovisión que parte de la justicia y la equidad.

Por lo expuesto, se puede establecer una relación análoga entre la mencionada Responsabilidad Educativa y el problema de la incommensurabilidad y los valores éticos siguiendo lo indicado en los apartados anteriores. No sin antes aludir a los aspectos que Laudan (1977) consideraba eficaces para la comparación objetiva entre teorías rivales desde la filosofía de la ciencia y que se tuvieron en cuenta en Oronoz (2022) para realizar una propuesta de concreción de la educación en valores que también podría resultar útil para concretar contenidos de la Responsabilidad Social Educativa. Siendo los elementos en cuestión los siguientes:

- Capacidad para resolver problemas idénticos.
- Efectividad para resolver problemas propios, tomando como elementos de juicio que sirvan para comparar teorías posibles el número de problemas que permiten resolver y la importancia de los mismos (la eficacia se mediría dentro de cada teoría, y en caso de los sistemas para educar en valores, dentro de los mismos).

Antes de tratar de concretar el modo en que se puede educar en valores de modo democrático y con base científica, desde un modelo más afín a Laudan, siguiendo las ideas de Camacho (2002), y tratando de huir de una perspectiva relativista; se incide en que la incommensurabilidad, no implica necesariamente incomunicabilidad ni incompatibilidad de interpretación, ni ruptura con la racionalidad.

De igual forma, siguiendo a Diéguez (2023), se debe tener en cuenta la falta de solapamiento en ciertas categorías léxicas que pueden impedir una traducción neutral sin pérdidas entre ellas. A su vez, no parece posible ni sensato, evitar la subjetividad necesaria del contexto histórico, social y político que debiera respaldarse siempre en perspectivas que se focalizasen en lo mejor para todos los congéneres y en una visión pedagógica que partiera de la educación sensible (Martínez-Domínguez, 2022).

Hacia una concreción de la educación en valores y de la Responsabilidad Social Educativa

Resulta complejo y a su vez necesario concretar la educación en valores y ofrecer perspectivas pragmáticas que lleven a implementar líneas metodológicas realistas, democráticas y respetuosas desde los centros educativos.

Tras un exhaustivo análisis de aspectos afines a la educación en valores, a la ética, a la moral y a la virtud, entre otros, se conectaron en la tesis de (Oronoz, 2022) aspectos que sustentaron el posterior desarrollo del sistema de concreción mencionado, extrayéndose de la amplia revisión bibliográfica efectuada los fundamentos teóricos del mismo, que a su vez guardaban respeto a lo indicado en la normativa educativa previamente analizada y que se sometieron a evaluación empírica mediante un estudio con encuesta lanzado a directores de centro.

De la primera fase de la tesis indicada, se articularon los fundamentos mencionados, siendo los que aquí se refieren:

- Utilización de la mayéutica socrática.
- Uso de la ética discursiva y transcultural para educar en valores.
- Importancia de incluir la perspectiva de la educación del carácter de Aristóteles y unido a ella las fortalezas del proyecto *Values in Action* de Peterson y Seligman.

- Importancia de conectar de la educación en valores y la patrimonial, así como cuestiones afines a la conservación del medio ambiente.

Para dar mayor rigor a los fundamentos teóricos aludidos, se realizó el estudio con encuesta a directores de centro, que dio como principales resultados la validación de la hipótesis principal “la mayéutica, la ética discursiva y transcultural y la educación del carácter aristotélica puede ser viable para el desarrollo del sistema de concreción curricular”.

La encuesta mencionada, se lanzó previo análisis del recorrido histórico de la normativa educativa en España, haciendo especial énfasis en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

El estudio se realizó mediante recogida de datos con un cuestionario ad-hoc que puede ser consultado en el anexo II de la tesis indicada, y que se dividió en 4 secciones:

- Sección 0: Clasificación de la muestra.
- Sección 1: La concreción curricular de la educación en valores.
- Sección 2: Diferencias entre áreas de religión y valores en Infantil.
- Sección 3: Sinergias entre administraciones y centros educativos.
- Sección 4: Pertinencia de los fundamentos teóricos para su implementación en centros educativos.

De la sección 0, los principales resultados obtenidos se dirigían a conocer la titularidad, el carácter religioso o laico del centro, la edad y experiencia en dirección de centros de los informantes, la distribución geográfica y la especialidad docente de los participantes en el estudio, aspectos que no son relevantes para esta sección.

Por otro lado, en lo que respecta a la sección 1. Concreción curricular de la educación en valores, utilizando una escala en la que 0 equivale a nada, 1 a poco, 2 a algo, 3 a bastante y 4 a mucho, los resultados obtenidos en la cuestión sobre la medida en que los participantes consideran que la normativa educativa en España orientaba de modo preciso sobre la manera de educar en valores en el aula, tan solo 21 de los 410 directores informantes, lo que equivale a un 5,1 % consideran que la normativa incluida en el cuestionario orienta mucho sobre el modo de educar en valores. Frente a ello, más del doble de esta cifra, refirió que la normativa no orienta nada sobre esta cuestión (44 directores), 94 de ellos seleccionaron la opción “bastante” y 158 “algo”.

Si se suman los anteriores datos atendiendo a una unificación de respuestas polarizadas se puede señalar esto:

- 33,4% de los informantes consideraba que la normativa educativa era poco o nada clara con respecto al modo de abordar la educación en valores (sobre todo en la etapa de Educación Infantil).
- Únicamente el 28% de la muestra se inclinó por afirmar que dicha cuestión aparecería concretada mucho o bastante y 38,5% restante se postularía al respecto en el justo medio al haber seleccionado la opción más conservadora “algo”.

Lo anterior viene a indicar que, según la percepción de los directores de centro encuestados, la normativa española orienta, pero no de forma clara, sobre la forma de educar en valores en el aula.

Para dar más fuerza a la cuestión de la falta de concreción curricular de la educación en valores o ético-cívica en la etapa de Educación Infantil, se suma que más de la mitad de la muestra, concretamente el 56,9%, afirma que no considera que la normativa educativa en España concrete contenidos transversales de modo adecuado para que los docentes imparten los mismos en el aula, sobre todo con el alumnado de Infantil.

A pesar de que se observa cierta controversia en los resultados obtenidos, estos resultados pudieron llevar a inferir, que la educación ético-cívica o en valores en el territorio español parece ir contra la igualdad de oportunidades formativas, al no contar con un currículo claro y con criterios mínimos coherentes para abordar esta importante cuestión con rigor. Esto no ocurre en otras áreas curriculares de dicha etapa.

En la sección 2, se analizaron aspectos vinculados a las diferencias entre las áreas de religión y de valores en Infantil, para lo que conviene tener en cuenta que, en los datos de clasificación de la muestra del estudio con encuesta analizado, se contaba con informantes de centros de titularidad pública, privada y concertada, con tipologías laicas y religiosas, pudiéndose consultar dichos datos concretos en Oronoz (2022).

En relación con los resultados expuestos en esta sección se destacan los siguientes aspectos:

En primer lugar, se analizó si se impartía o no religión en Educación Infantil y si se impartía o no valores éticos en dicha etapa educativa. En caso afirmativo, los directores indicaron el nombre concreto de dichas enseñanzas con una asignatura o

área en cuestión (aspecto que no se recoge como tal en la normativa educativa vigente en el momento del estudio en España).

- Más de la mitad de la muestra (54,88%) indicó que en su centro educativo se impartía religión en la etapa de Educación Infantil, y en el caso de los resultados sobre si se imparte en esta misma etapa valores cívicos o alternativas a la religión, el porcentaje ascendió al 69,02%, cuestión, que sorprende puesto que no existe un área o asignatura específica en la normativa educativa que refiera dichas enseñanzas en Infantil, pues se recoge como “transversal”.
- Conectado con lo anterior, a los que respondieron “sí” en la cuestión referida a si se impartían o no enseñanzas de valores cívicos o alternativas a la religión en su centro educativo en la etapa de Infantil, se les preguntó por el nombre concreto de las mismas (pese a que no aparece como tal en la normativa educativa). El 35,62% (104 directores) afirmaron que estas enseñanzas se recogían como “valores”, 73 de ellos (25%) afirmaron que el nombre de esta asignatura o área era el de “valores cívicos y éticos”, 40 (13,7%) “Alternativas a la religión”, 3 (1,03%) indicaron que se llamaba “alternativas” y 72 (24,66%) directores refirieron que “otro”.

En total 292 directores (71,2% de los 410 participantes en el estudio) indicaron el nombre de una asignatura o área asociada a la cuestión de la enseñanza ético-cívica que no existe como tal en la normativa educativa actual de la etapa de Educación Infantil.

Del cuestionario se puede deducir además, los siguientes resultados en cuanto a la formación específica del profesorado de religión y de valores o alternativa a la religión (tanto de Infantil como de Primaria y Secundaria), y sobre si los docentes que imparten estas enseñanzas son los mismos o no:

- Con respecto al profesorado que imparte religión, el 55,59% contaría con Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA), el 3,44% contaría con estudios de teología o similares y llama la atención que en un 14,61% de casos los directores participantes refieren que no cuentan con ninguna formación específica de religión.
- En contraste con lo anterior, el porcentaje de profesorado de valores o alternativa a la religión que cuenta con DECA desciende al 7,07%, el 11,22% se corresponde con aquellos con especialidad de filosofía o teología y se indica que en un 74,88% los encargados de impartir estas enseñanzas son maestros de Educación Infantil, o técnicos Superiores en Educación Infantil sin una formación específica asociada a la educación en valores.
- Lo anterior implica que en un alto porcentaje el profesorado que se encarga de la educación en valores o ético-cívica carece de una formación específica en

dicha cuestión, mientras que los que dan religión sí cuentan con formación asociada a dicho ámbito de conocimiento, lo cual puede asociarse a un agravio comparativo en la importancia que se otorga a ambos ámbitos del saber y que puede implicar una falta de igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a aspectos morales en los individuos que cursan dichas enseñanzas.

- Los datos sobre si el profesorado de religión y de valores era el mismo en el centro educativo o no, llama la atención que, tan solo, el 65,37% de los informantes indican “no”, lo que implica que un 63% de los docentes de los centros educativos que han participado en el estudio imparten ambos ámbitos de conocimiento. Esto lleva a inferir la existencia de problemas de sesgos debidos a ideologías o pensamientos espirituales de los docentes.

En función del análisis de los resultados del estudio, se puede indicar, que la educación en valores en España (concretamente en Educación Infantil) no está estructurada, puesto que ni tan siquiera el profesorado de dicho ámbito del saber está cualificado. Esto, supone un gran problema si se pretende ayudar desde la primera infancia a la formación en aspectos de convivencia, democracia y ciudadanía con una perspectiva rigurosa ya que en estos momentos la situación puede comportar agravios comparativos en la educación para la paz y la democracia del alumnado que recibe enseñanzas de religión y el que no.

Se resalta aquí, que la normativa educativa en España, indica que los profesores de religión deben tener una Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA) para impartir la asignatura de religión en centros educativos públicos. En cambio, para la asignatura de valores éticos no existe una titulación específica requerida, lo que puede explicar por qué los profesores de esta materia no poseen una formación específica. La normativa específica que regula la formación de los profesores de religión en España es el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en 1979. Este acuerdo establece la necesidad de que los profesores de religión en centros educativos públicos posean DECA.

Tal vez, si Feyerabend leyera la normativa educativa en España, y evaluara esto de la educación en valores, criticaría tal como hizo con Lakatos, que la falta de concreción conduce al “todo vale” y se podría considerar un anarquismo epistemológico en lo que concierne a la formación ético-cívica; pudiendo por ende catalogar a los encargados de dicho nivel de concreción curricular de camaradas anarquistas igual que hizo con su colega Lakatos según recoge Diéguez (2023).

En la misma línea, los directores de centro participantes en la encuesta informaron de que el profesorado de religión era el mismo que el de valores y esto, cuando el currículo no especifica objetivos, contenidos ni criterios de evaluación en

tanto a la educación en valores, puede convertirse en un problema tanto para el profesorado, como para los discentes y sus familias.

Se puede considerar que existe formación concreta para el profesorado de religión y una correcta concreción, por lo que los alumnos que reciban estas enseñanzas tendrán más acceso a formación moral (en este caso ligada a una determinada creencia espiritual) que los que no la tienen, y es que, sin un currículo concreto, sin docentes formados (a los que no se pide un título, cuestión que no ocurre con los de religión), a lo que si se suma que el docente de religión puede impartir valores, pero el de valores no puede impartir religión, supone al menos una disonancia en el proceso de aprendizaje de aspectos ético- cívicos.

Parece que, al menos, los alumnos que reciben enseñanzas de religión cuentan con una educación moral debidamente estructurada a nivel didáctico; mientras que los que no, simplemente quedan en manos de la libertad de cátedra del docente que les toque, con lo que ello comporta. Se puede observar la estructura didáctica de las enseñanzas de religión en España en la Orden de 3 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del área de religión Católica en la Educación Infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar (BOE 11/11/1993 núm. 270).

Si se le suma a ello la falta de concreción curricular de la educación en valores en Infantil, que ni tan siquiera cuenta con un área específica, se estaría como poco vulnerando el principio básico de que todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes.

En la sección 3, se analizó la percepción de los directores sobre el modo de articular la educación en valores desde los procesos de gobernanza, y se incluyó el planteamiento de crear comisiones de expertos y modos de establecer comunicaciones efectivas entre la administración educativa y los centros para la concreción curricular de la educación en valores.

Se preguntó en primer lugar si los directores consideraban que se debería trabajar la educación en valores con unos contenidos similares en todos los centros educativos de España y tan solo en el 10,2 % de casos se indicó que no.

Seguidamente, se planteó la cuestión de cuán relevante sería implementar un plan específico de educación en valores en el Proyecto Educativo de Centro para todos los niveles educativos. Las posibles respuestas fueron: 0- Nada, 1-Poco, 2-Bastante y 3-Mucho.

Los resultados mostraron que solo un 2,2% indicó que no sería útil contar con un plan de educación en valores concreto en el Proyecto Educativo de Centro para todos los niveles educativos. Mientras que un 6,1% consideró que sería poco útil y el

91,7% restante (que abarca aquellos que seleccionaron las opciones 2 y 3) opinaron que sí sería beneficioso.

De este último grupo, el 60% manifestó que sería "mucho" útil y el 31,7% restante eligió la opción "bastante". El estudio también recogió la percepción de los directores en lo concerniente al momento en que se debía iniciar la educación en valores en educación formal. Un 91,7% de informantes indicó que, en Educación Infantil, un 7,1% en Educación Primaria y un 1,2% en Educación Secundaria.

En lo que respecta a la organización del centro y que se vincularía con la Responsabilidad Social Educativa, se recogieron los siguientes datos:

Según los resultados de la encuesta, el 32,4% de los encuestados considera útil tener una comisión de educación en valores en la que los maestros puedan discutir cómo trabajar los valores en el aula con otros profesionales del centro. Asimismo, el 33,4% lo considera bastante útil, el 21,7% algo útil, el 6,3% poco útil y el 6,1% no lo considera útil. En base a estos resultados, se podría integrar una comisión con estas características como parte del sistema de educación en valores o ética-cívica.

Además de integrar comités en los centros educativos considerando lo analizado hasta el momento para la educación en valores dentro de la formación reglada, se valora positivamente la futurable creación de comisiones de educación en valores a nivel estatal para todos los centros educativos y a su vez por Comunidades o Ciudades Autónomas en base a los resultados obtenidos en el estudio.

En virtud de ello, se señala que más de la mitad de la muestra, concretamente un 57,3% escogió la opción de "sí" a integrar las comisiones propuestas. Por su parte, el 20,2% indicó que no, y el 22,4% escogió la opción "no sabe/ no contesta". La inferencia de los resultados podría indicar que sí resultaría interesante incluir estas comisiones en el sistema de concreción.

Para profundizar en el conocimiento sobre la percepción sobre la creación de comités de educación en valores, se preguntó, en qué medida (siendo 0-nada, 1-poco, 2- algo, 3- nada, 4- mucho), los informantes pensaban que dichos comités, servirían para garantizar mínimos comunes para formar en igualdad de oportunidades al alumnado. En la pregunta se incluyó la observación sobre que se mantendría la libertad de cátedra para concretar esos mínimos comunes en función del contexto.

A lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Nada: 5,1%.
- Poco: 11%.
- Algo: 21,7%.
- Bastante: 34,1 %.
- Mucho: 28%.

Sumando los porcentajes de las opciones 4, 3, 2 y 1, se obtendría un total del 82,8% de la muestra que, en mayor o menor medida, consideraría que los comités descritos podrían servir para garantizar igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a la educación en valores, frente a un 5,1 % que sostiene que no serían útiles. Por tanto, los resultados apuntan hacia que sí podría ser interesante contar con la creación de dichas comisiones para el fin que se pretende.

Se planteó quiénes deberían formar parte activa de las comisiones a nivel estatal. Los resultados de la encuesta indicaron que todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, administración educativa, alumnos y familias) deberían participar en estas comisiones.

Además, se incluyeron preguntas para analizar si los directores de centro consideraban importante trabajar contenidos de educación en valores compartidos a nivel de Comunidad/Autonomía, con la posibilidad de adaptarlos en cada centro y aula. Con respecto a ello, los datos de la encuesta señalaron, (usando la escala habitual de: 0-Nada, 1-Poco interesante, 2-Algo interesante, 3-Bastante interesante y 4-Muy interesante) que el 91,5 % se decantaron por las opciones 4, 3 y 2, mientras que únicamente un 8,6 % escogió las opciones 1 y 2. Teniendo esto en cuenta, se considera que sería interesante integrar valores comunes para trabajar en todo el territorio español, y que además se pudieran concretar más en función de cada centro y de cada aula.

Seguidamente, se formuló la misma pregunta, pero destacando si verían interesante que dicha cuestión se abordara a nivel de distrito o ayuntamiento. De este modo, habría un primer nivel de concreción de educación en valores a nivel general para toda España, luego por Comunidades y Ciudades Autónomas, y se iría concretando en mayor medida y ampliando dicha educación por ayuntamientos o distritos.

Lo indicado, obedece a un aspecto de diseño curricular que sería útil a nivel de gobierno para incluir la educación en valores dentro de la normativa educativa (Ley y Real Decreto de enseñanzas mínimas) y constituiría una primera base.

En un nivel posterior, teniendo en cuenta lo que de estos documentos saliera, se podrían constituir comisiones de expertos en educación en valores para ir abordando la misma con una perspectiva democrática y basada en la igualdad de oportunidades formativas.

También, se preguntó qué funciones debían asumir sus miembros mediante una cuestión de respuesta múltiple y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Creación de escuela de valores para familias o tutores legales de los alumnos con cursos de formación (opción elegida por 37,1%).

- Sancionar conductas inadecuadas a nivel ético previamente detalladas en el Plan de Convivencia (11%).
- Crear escuelas de valores para la formación permanente del profesorado (33,4%)
- Coordinar el modo de educar en valores por etapas educativas (64,1%).
- Concreción de valores a trabajar respetando los de la normativa educativa (50%).

Con apoyo en las opiniones anteriores, se incluirían las funciones descritas en el marco de la creación de comisiones de educación en valores (con excepción de la que indica la opción de sancionar por bajo porcentaje de respuesta).

En la sección 4 de la encuesta, se obtuvieron datos que llevaron a organizar los aspectos base del modo de abordar la educación en valores en el sistema de concreción curricular entorno a los siguientes aspectos:

- Convención y Declaración de los Derechos Humanos.
- Convención y Declaración de los Derechos del niño.
- Constitución Española.
- Normativa educativa actualizada.

Teniendo todo esto en cuenta, se añade, que las preguntas de esta sección se formularon con vistas a conocer la percepción de los informantes sobre la pertinencia de concretar valores en varios niveles: a nivel de aula, de centro, de distrito, de país, y que podrían sentar la base no solo para la educación en valores, sino para la política democrática real e incluso para abordar con rigor una posible ética de mínimos con rigor científico y visión pragmática. Esto, supondría la posibilidad de llegar a consensos.

Gracias al análisis de los datos sobre las cuestiones planteadas en la cuarta sección del formulario, se articuló lo abordado en el plano teórico, normativo y en las anteriores fases de la encuesta con el diseño metodológico concreto que, como se ha señalado, guarda relación con las proposiciones de: la mayéutica socrática, la ética discursiva de Habermas con espacial énfasis en las situaciones ideales de habla, las fortalezas planteadas con rigor científica con el proyecto VIA y con los principios de la educación patrimonial en concordancia con la ética transcultural de Martha Nussbaum.

Lo referido, parte de la articulación de lo descrito surgiendo de la realidad de aula, de la teoría y de la ciencia mediante el estudio de los resultados obtenidos para ofrecer el nuevo enfoque de remediación para la concreción de la educación ético-cívica y su posible extrapolación a cuestiones políticas para que se pudiera tener en consideración en el diseño curricular.

De igual modo, lo descrito podría incidir a nivel educativo en la conservación y potenciación del patrimonio mediante la valorización del mismo, y en consecuencia del legado humano; comportando una estrecha conexión con la conservación del planeta y con el respeto por todos los seres que en él cohabitan.

Para profundizar un poco más, se indica que el 87,7% de la muestra respondió que consideraba que el contexto histórico, cultural, económico, político, etc., influye en los valores a transmitir en el aula. Aspecto que apuntala que las ideas de la ética transcultural de Nussbaum. Por ello, todos estos elementos de contexto deberían de tenerse en consideración a la hora de desarrollar el sistema de concreción curricular y metodológico de la educación en valores.

A su vez, lo anterior, podría servir de referente en el modo de abordar una fundamentación para una ética mínima que valore de modo positivo a todos los congéneres de este planeta, que no pierda de vista el valor de lo individual, sino que articule unos mínimos para garantizar una sana convivencia.

Siguiendo en esta misma línea, en el formulario se incluyeron preguntas dirigidas a indagar sobre la percepción de los directores de centro en lo que respecta al modo de abordar valores concretos, no especificados en la normativa educativa. Para ello, con una perspectiva científica se tomaron los elementos descritos como fortalezas del carácter del Proyecto *Values in Action*, al ser uno de los más rigurosos que se han realizado hasta la fecha sobre este ámbito y por su conexión con el aspecto de la ética transcultural ya mencionada.

Así, se comenzó planteando una pregunta de respuesta múltiple en la que los participantes podían seleccionar una, ninguna o varias y todas ellas partían de las fortalezas referidas en el proyecto mencionado.

También se añadieron a las opciones aspectos vinculados a la educación patrimonial, para integrarlos en la propuesta de concreción curricular. En este sentido, se destaca que, el 92,7% de informantes, consideraba que el patrimonio natural y cultural se podía emplear como recurso para enseñar valores, razón por la que se consideró, que el mismo, se podría utilizar para el desarrollo de una metodología y que, a su vez, podría valorizar el patrimonio para que se conservase. Dicho dato sirve para señalar también la conexión de la educación en valores con la valorización de los bienes patrimoniales y, por ende, con la preservación del legado humano,

posibilitando la conexión de esta idea con la perspectiva de la ética transcultural de Nussbaum.

Los resultados de la encuesta de este apartado, señalaron la posibilidad de integrar aspectos de la Psicología Positiva (Peterson y Seligman, 2004) para trabajar las potencialidades del carácter, tal y como se señaló anteriormente.

En el anterior sentido, las potencialidades del carácter se concretaron en las preguntas lanzadas a la muestra, y que comprendieron las mismas como fortalezas y virtudes partiendo de las 6 virtudes y las 24 fortalezas planteadas en el proyecto *Values in Action* por su rigor científico. En base a ello, se indica que en el sistema de concreción de la educación en valores se podrían incluir todas las fortalezas de dicho proyecto y, a su vez, incluir la educación patrimonial para trabajar los valores.

En cada una de las opciones de la pregunta destinada a conocer lo anterior, se pusieron las fortalezas concretas asociadas a las virtudes que los autores propusieron, y se añadió la opción de educación patrimonial, poniendo entre paréntesis lo siguiente: respeto al patrimonio natural, cultural y artístico.

La encuesta ofreció datos positivos sobre el uso de las fortalezas planteadas en el proyecto VIA para el sistema de concreción curricular y permitió concretar aspectos a trabajar en educación en valores como los siguientes:

- Educación patrimonial (respeto por el patrimonio natural, cultural y artístico).
- Apreciación de la belleza, la excelencia, la gratitud, la esperanza y el humor.
- Autenticidad, valor, persistencia y vitalidad.
- Capacidad de perdonar, modestia, prudencia y autorregulación.
- Creatividad, curiosidad, apertura de mente, amor al aprendizaje y perspectiva.
- Justicia, liderazgo y trabajo en equipo.

Continuando con el análisis de la encuesta, los resultados reflejaron la conexión de la parte teórica de la tesis mencionada, con la posible implementación del sistema de concreción que se pretendía en base a la mayéutica y a la ética discursiva de Habermas. En relación a ello, se señala la conexión de lo expuesto en el párrafo anterior con los fundamentos de la educación democrática y con las cuestiones sobre la participación de la comunidad educativa en la Constitución Española y en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación vigente en la actualidad en todo el territorio español.

Si bien quedó ya apuntalado que los directores concebían que era muy importante la participación de las familias en la educación en valores, a continuación, se recogen los resultados de la percepción de la muestra sobre la participación de los alumnos en dicha cuestión.

El estudio analizó la relevancia de incluir elementos metodológicos para la educación en valores, encontrando que el 82,5% de los participantes mostraron interés en una nueva metodología basada en el debate, el consenso, el respeto y la inclusión de patrimonio natural, cultural y artístico. Además, la mayoría de la muestra percibió este enfoque como de gran interés o bastante interés, con solo un 7,6% indicando poco o ningún interés en esta propuesta educativa.

Tras el análisis de todo lo descrito y de una extensa batería de preguntas que no se incluyen aquí para no extenderse demasiado, se propuso un diseño curricular para la educación en valores que consta de los siguientes apartados:

Preámbulo.

Competencia en valores cívicos y desarrollo moral autónomo.

Artículo 1. Objeto.

Artículo 2. Definiciones.

Artículo 3. La etapa educativa de Infantil y los valores.

Artículo 4. Fines.

Artículo 5. Principios generales de la educación en valores en infantil.

Artículo 6. Principios pedagógicos para educar en valores.

Artículo 7. Objetivos.

Artículo 8. Área curricular de educación en valores cívicos.

Artículo 9. Competencias, saberes básicos y criterios de evaluación para la educación en valores cívicos.

9.1 Competencias específicas para la educación en valores cívicos.

9.2 Criterios de evaluación para la educación en valores cívicos.

Artículo 10. Currículo para la educación en valores cívicos y su concreción.

Y se añadieron los apartados de horario, evaluación, atención a necesidades individuales y de educación para el “nosotros global”.

De igual modo se recogió un artículo para la autonomía de los centros, otro para enseñanzas de religión y de valores éticos y cívicos y para la formación del profesorado en materia de educación en valores.

Sumado a ello, se diseñó un sistema de concreción metodológica para la educación en valores éticos llamada *Civic_us* y se recogió sus fundamentos, sus objetivos, los destinatarios, el planteamiento pedagógico y el diseño de experiencias educativas, los saberes básicos, las estrategias, los procedimientos, recursos, evaluación, así como orientaciones para directores de centro, aspectos teóricos de la metodología y una propuesta para educar en valores a través del patrimonio y las fortalezas del proyecto *Values in action*.

A lo largo de la tesis analizada, se confrontaron diversas perspectivas teóricas sobre la educación en valores que podrían extrapolarse a la Responsabilidad Social Educativa y que llevan a plantearse la sinergia entre dichas cuestiones y el concepto de incommensurabilidad, proponiendo seguidamente en el apartado de resultados y de conclusión una perspectiva teórica inédita denominada Incommensurabilidad Ético-Cívica en el ámbito de la educación formal como modo compilar todo lo hasta aquí detallado.

Metodología

Este estudio se centra en una revisión sistemática de la literatura científica sobre valores éticos, la incommensurabilidad de teorías y la Responsabilidad Social Educativa.

Para llevar a cabo este estudio, se han seguido varios pasos, utilizando una metodología de investigación mixta que combina datos cualitativos y cuantitativos de un estudio con encuesta realizada en el marco de una tesis doctoral, junto con otras fuentes de información.

En el texto, se propone una alternativa a la incommensurabilidad de teorías con el objetivo de ofrecer un enfoque curricular para la educación en valores éticos y abordar la Responsabilidad Social Educativa desde una perspectiva no relativista ni dogmática.

Las fases específicas de la metodología seguida son las siguientes:

1- Identificación y selección de fuentes: se realiza una búsqueda en bases de datos académicas, como PubMed, PsycINFO y Scopus; utilizando como palabras clave principales las siguientes: educación ciudadana, Responsabilidad Social Educativa, filosofía de la ciencia, ciencias de la educación y valores sociales.

2- Criterios de inclusión y exclusión: se incluyen estudios publicados en inglés y español, sin restricciones de fecha de publicación. Igualmente, se revisan las listas

de referencias de los estudios seleccionados para identificar posibles fuentes adicionales. Se excluyen estudios sin rigor académico, científico, así como aquellos con perspectivas dogmáticas y no democráticas.

Para evitar usar información no fiable o con perspectivas dogmáticas y no democráticas, se han consultado fuentes en bases de datos rigurosas. Estas fuentes provienen de trabajos de investigación de autores reconocidos en el campo, que cumplen con estándares éticos en la moderación de contenido. Por ejemplo, se utilizan revistas que requieren revisión por pares y envíos anónimos para optimizar el enfoque en la validez académica.

3- Extracción de datos: se extraen sistemáticamente los datos relevantes de los textos seleccionados, registrando información que contribuya a la cuestión de estudio con rigor científico.

4- Análisis de datos: se realiza un análisis descriptivo de los datos extraídos de los textos seleccionados y se recogen en un marco teórico.

5- Síntesis de los resultados: se realiza una síntesis narrativa de los resultados obtenidos, destacando las principales conclusiones de los textos seleccionados y dando paso a la fase de propuesta del sistema de concreción ya mencionado.

6- Discusión y conclusiones: se refleja un apartado de discusión de los hallazgos y su relevancia en el campo de la educación en valores éticos, así como en la Responsabilidad Social Educativa y se establecen sinergias con la tesis de la incommensurabilidad de teorías.

Por su parte, para la propuesta de concreción de la educación en valores éticos y de contenidos y procedimientos para la Responsabilidad Social Educativa, se han tenido en cuenta los datos extraídos de la tesis doctoral de Oronoz (2022) que cuentan con un cuidadoso diseño metodológico fundamentado en cuatro fases diferenciadas:

- Fase 1. Revisión bibliográfica sobre aspectos afines a la ética, la moral, la virtud y la educación en valores.
- Fase 2. Análisis de la normativa educativa con su consiguiente comparativa de aspectos ligados a la educación en valores en todos los lugares del territorio español.
- Fase 3. Datos empíricos. Se analizó la percepción de 410 directores de centros educativos de España. Esto se hizo mediante una encuesta sobre la pertinencia de diversos aspectos relacionados con la educación en valores y ligados a los resultados obtenidos en las anteriores fases descritas que sirvieron, junto con el corpus teórico para diseñar el sistema de concreción curricular para la educación ético-cívica desde las primeras edades.
- Fase 4. Aproximación al diseño del sistema de concreción para la educación en valores que se divide en una parte ligada a cuestiones curriculares vinculada más a aspectos como el diseño del currículo a nivel normativo y de

procesos de gobernanza, y otra vinculada al diseño metodológico para orientar en la labor educadora a los profesionales de la enseñanza.

Resultados y discusión

Evaluada la sinergia planteada entre el concepto de incommensurabilidad propio de la filosofía de la ciencia con los valores éticos y la Responsabilidad Social educativa, se plantea el paradigma de la incommensurabilidad ético-cívica en el ámbito de la educación formal, que se propone de la siguiente manera:

En primer lugar, se postula la hipótesis de que existe incommensurabilidad en lo concerniente a los valores éticos, que redunda en la dificultad de acotar la Responsabilidad Social Educativa desde el ámbito de la educación formal, llevando al libre albedrío en la formación reglada que dificulta el aprendizaje de cuestiones cívicas.

Seguidamente, en base a lo expuesto a lo largo del presente artículo, se presenta un primer desarrollo de la tesis de la Incommensurabilidad Ético-Cívica en el ámbito de la educación formal tal como se refleja en las siguientes líneas:

Introducción a la tesis de la incommensurabilidad Ético-Cívica

La educación formal desempeña un papel crucial en el desarrollo de los individuos y la sociedad en general. Sin embargo, en este contexto, surge la cuestión de la incommensurabilidad ético-cívica, que se refiere a la dificultad de reconciliar los valores éticos y cívicos en el ámbito educativo. Esta tesis busca explorar esta problemática a través de la noción de incommensurabilidad en la filosofía de la ciencia, los valores éticos y la Responsabilidad Social Educativa.

Desarrollo de la tesis

1. Incommensurabilidad en la filosofía de la ciencia:

La tesis de la incommensurabilidad en la filosofía de la ciencia argumenta que existen diferentes paradigmas o marcos teóricos que son incomparables entre sí. Estos paradigmas no están conectados de modo que se puedan medir entre sí para evaluar cual es mejor o peor.

Del mismo modo, en el ámbito de la educación formal, se pueden encontrar diferentes perspectivas éticas y cívicas que no pueden ser comparadas directamente y que podrían desembocar en caso de no ser atendidas en el abandono de la parte de formación cívica de los individuos y/o llevar a una formación vinculada más al ámbito del adoctrinamiento ético defendiendo posturas ligadas a lo que Cortina (2016) denominaría ética de máximos en lugar de fundamentarse en una ética de mínimos beneficiosa para todos los congéneres de este planeta.

2. Incommensurabilidad en los valores éticos:

Dado que los valores éticos pueden (y de hecho lo hacen) variar culturalmente, en la educación formal, se busca transmitir una serie de valores que se consideran fundamentales para una convivencia pacífica y justa. Sin embargo, estos valores pueden entrar en conflicto y generar tensiones entre diferentes grupos o individuos. Por ejemplo, la libertad de expresión puede entrar en conflicto con el respeto a la diversidad cultural. Esta incommensurabilidad ética dificulta la definición de una única y correcta manera de actuar para todos.

3. Incommensurabilidad en la Responsabilidad Social Educativa:

Tal como se indicó en el marco teórico, se debe tener en cuenta que la Responsabilidad Social Educativa se refiere al compromiso de las instituciones educativas y los profesionales de la educación con la formación integral de los individuos y el impacto social de la educación. Sin embargo, la concepción de lo que implica una educación integral y su impacto social puede variar según la perspectiva ética y cívica de cada actor involucrado.

Lo anterior, genera una incommensurabilidad en la forma en que se aborda la Responsabilidad Social Educativa y en la manera de evaluar su cumplimiento, pudiendo caer en un relativismo excesivo o en un modo axiológico de implementar la misma que dificulte la formación cívica sustentada en el desarrollo de una autonomía moral no basada en premios o castigos.

La idea sería que los niños y niñas, fueran acompañados por profesionales de la educación cualificados en lo que respecta a su desarrollo moral y cívico, compartiendo currículum mínimo con el caso de otras asignaturas y/o áreas de conocimiento que llevaran al planteamiento de objetivos generales, objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación, así como comportando la necesidad de que los docentes encargados de tal materia, tuvieran una formación y unas capacidades y habilidades adecuadas para la misma.

Conclusiones básicas sobre la tesis planteada:

La tesis de la incommensurabilidad ético-cívica en el ámbito de la educación formal, trata de mostrar que en la actualidad no existe una solución única y definitiva para reconciliar los valores éticos y cívicos en este contexto. Las diferentes perspectivas y paradigmas éticos y cívicos pueden coexistir, generando tensiones y debates en la educación.

Indicado lo anterior, se plantea necesario reconocer la diversidad de valores y perspectivas, fomentar el diálogo y promover la reflexión crítica en la educación formal como medios para abordar esta problemática. En este sentido, en futuras líneas de investigación, convendría abordar la idea del relativismo que se podría derivar de la incommensurabilidad de los valores éticos.

Asimismo, conviene buscar un equilibrio entre los valores éticos y cívicos para garantizar una educación inclusiva y equitativa, que promueva una sociedad justa y sostenible desde un modelo de Responsabilidad Social Educativa, diseñado y evaluado con acuerdos al menos a nivel nacional por parte de la Comunidad Científica y educativa, e implementado dentro del marco de los niveles de concreción curricular, desde la normativa educativa, hasta los niveles ligados al Proyecto Educativo de Centro, a la Programación General Anual y a la planificación de aula, con unas orientaciones básicas y con posibilidad de ampliar las mismas en el marco de una educación respetuosa para con la Constitución Española (en el caso de España), y con las Convenciones de los Derechos Humanos y de los Derechos del Niño.

Para ello, desde una perspectiva científica de remediación, también se plantea un sistema de concreción curricular (Oronoz, 2022) para la educación ético-cívica desde las primeras edades, que podría servir de igual modo para concretar esa cosa llamada Responsabilidad Social Educativa desde un punto de partida científico y respetuoso con la normativa educativa actual.

Si bien se podría hacer un planteamiento básico del sistema de concreción curricular como el ya mencionado para la educación ético-cívica y la Responsabilidad Social Educativa, este sería un ejemplo más de todos los intentos de abordar tan compleja tarea.

Por lo expuesto, se plantea la incommensurabilidad de tal cuestión, ya que sería realmente difícil ofrecer criterios objetivos, que no tuvieran sesgos de ningún tipo, ni visiones subjetivas para implementar una educación en valores sistematizada; no dogmática, que apostara por la moral autónoma desde una perspectiva democrática y científica sin caer en el relativismo ya que, en cuestiones de ética, moral o ciudadanía, no todo debiera valer.

Conclusiones

A lo largo del texto, se ha realizado un marco teórico sustentado en diversos autores que llevan a la idea de la posible conexión entre el concepto de incommensurabilidad empleado desde la filosofía de la ciencia y el mismo aplicado a los valores éticos y a la Responsabilidad Social Educativa.

Por otro lado, como resultado, en base a los planteamientos teóricos aducidos, se ha postulado la tesis de la Incommensurabilidad Ético-cívica aplicable al ámbito de la educación formal dada la falta de concreción curricular de lo que se suele denominar educación cívica, ética o en valores dentro en este caso del ámbito geográfico de España.

Para concluir, se han reflejado algunas líneas generales del modelo de concreción curricular para la educación ético-cívica y para la Responsabilidad Social Educativa desde una perspectiva científica y práctica, en base a lo expuesto a nivel

teórico en el texto y estableciendo sinergias con las ideas de un sistema diseñado para ello en Oronoz (2022).

Finalmente, siguiendo a Hegel en tanto a su célebre frase “la verdad es verdad hasta que alguien demuestra lo contrario”, recogida por Diéguez (2023), se deja abierta la línea de investigación sobre modos de concretar aquello que se denomina educación en valores éticos y Responsabilidad Social Educativa. Planteando no obstante, la imperiosa necesidad de abordar tal cuestión desde una perspectiva científica, realista y democrática, que huya del relativismo si se pretende ayudar desde la educación formal al desarrollo cívico de los individuos humanos desde las primeras edades, otorgando por su parte la relevancia precisa a las familias en tal importante empresa.

Referencias

- Aranguren, J. L. (1994). *Ética*. Trotta.
- Aristóteles (1982). *Ética*. Gredos, Biblioteca clásica.
- Baumann, C. (2019). *Gramáticas de identidad/ alteridad: un enfoque estructural*. En Cruces-Villalobos y Pérez-Galán (2019). *Textos de Antropología Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Betancur-Jimenez, G.E. (2016). *La ética y la moral: paradojas del ser humano*. Revista CES Psicología, 9(1),109–121.
- Cadavid-Ramírez, L. M., y Arias Vélez, M. (2021). *La incommensurabilidad kuhniana y las generalizaciones simbólicas: un análisis a partir de la comparación de dos paradigmas teóricos de la física*. Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 45(175), 377-386.
- Camacho, L. (2002). *Las voces de la resistencia: reacciones contra el relativismo en epistemología y filosofía de la ciencia*. Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica, 40(100), 29-35.
- Camps, V. (1993). *Virtudes públicas*. Espasa Calpe.
- Castillo, G. (1998). *Educación y valores*. Revista española de pedagogía, 399-426.
- Chalmers, A. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI.
- Cortina, A. (2016). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós
- Diéguez, A. (2023). *Filosofía de la ciencia. Ciencia, racionalidad y realidad*. Umaeditorial.
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica de España.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Laudan, L. (1977). *Progress and its Problems. Towards a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California Press.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2014). *La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas*. Estudios sobre educación, 27, 169-191.
- Domínguez, L. M. M. (2015). *El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea*. Revista de investigación en educación, 13(1), 27-52.
- Martínez-Domínguez, L.M. (2022). *RSEdu: Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara Universidad.
- Martínez-Dominguez, L.M. (2022). *Educación Sensible*. Marco pedagógico y espíritu educativo. Almuzara.
- Martínez-Domínguez, L. M., y Porto-Pedrosa, L. (2018). *Criação de Observatório de Responsabilidade Social Educativa na América Latina*. Revista iberoamericana de educación superior, 9(26), 212-230.
- Nussbaum, M. (1993). *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach*, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *The Quality of life*, Oxford, Clarendon Press, 242-269.
- Orden de 3 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del área de "religión Católica" en la Educación Infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar (BOE 11/11/1993 núm. 270).
- Oronoz, S. (2022). *Ética, moral y educación. Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular y metodológica desde la primera infancia*. Tesis Doctoral dirigida por Hortal, J.E y Calvo, M.A. Universidad Rey Juan Carlos.
- Peterson, C. y Seligman, P. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Sandel, M.J (2012). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Debolsillo.



Aprendizaje situado: Sinergia pedagógica efectiva en la praxis pedagógica universitaria

Situated learning: Effective pedagogical synergy in university pedagogical praxis

Recibido: 08/02/2024 | Revisado: 12/02/2024 | Aceptado: 13/05/2024 |

Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Chess Emmanuel Briceño Nuñez

Universidad Nacional Abierta (Caracas D:C Venezuela)

chess.briceno.nunez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

Resumen: El artículo aborda la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado en la praxis académica universitaria, destacando su relevancia en un entorno educativo en constante cambio. La investigación adopta un enfoque mixto, utilizando datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de docentes universitarios en el estado de Sao Paulo, Brasil. Los resultados revelan un conocimiento positivo de la teoría, pero también obstáculos en su implementación, como la falta de apoyo institucional y barreras culturales. La integración de la teoría en la planificación curricular muestra una conexión entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica. La percepción de la efectividad de la teoría destaca mejoras en la participación, comprensión y motivación de los estudiantes. Obstáculos y desafíos en la implementación incluyen la carga de trabajo y la resistencia estudiantil. Se identifica una alta demanda de formación continua, con un énfasis en adaptar la formación a diferentes disciplinas. Desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Educativa (RSEdu), se destaca la importancia de abordar estos desafíos para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y la sociedad. La conexión entre la Teoría del Aprendizaje Situado y la RSEdu se fortalece

Abstract: The article addresses the implementation of the Situated Learning Theory in university academic praxis, highlighting its relevance in a constantly changing educational environment. The research adopts a mixed approach, using quantitative and qualitative data obtained from university teachers in the state of Sao Paulo, Brazil. The results reveal a positive awareness of the theory, but also obstacles in its implementation, such as lack of institutional support and cultural barriers. The integration of theory in curriculum planning shows a connection between theoretical knowledge and its practical application. Perceptions of the effectiveness of theory highlight improvements in student participation, understanding and motivation. Obstacles and challenges in implementation include workload and student resistance. A high demand for continuing education is identified, with an emphasis on adapting training to different disciplines. From the perspective of Educational Social Responsibility (ESR), the importance of addressing these challenges to contribute to the integral development of students and society is highlighted. The connection between Situated Learning Theory and CSR is strengthened by considering collaboration among teachers and adaptability in continuing education, evidencing

al considerar la colaboración entre docentes y la adaptabilidad en la formación continua, evidenciando el potencial impacto positivo en la formación de ciudadanos éticos y socialmente comprometidos. the potential positive impact on the formation of ethical and socially committed citizens.

Palabras clave: Aprendizaje Situado, Efectividad Pedagógica, Formación Universitaria, Responsabilidad Social Educativa, Teoría Constructivista. **Keywords:** Situated Learning, Pedagogical Effectiveness, University Education, Educational Social Responsibility, Constructivist Theory.

Introducción

El ámbito académico universitario se encuentra inmerso en un constante proceso de transformación, donde la efectividad pedagógica juega un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes (Maridueña-Torres, 2022; Bennasar-García, 2020; Rivas-Urrego, 2020). En este contexto, la Teoría del Aprendizaje Situado se erige como un enfoque prometedor para potenciar la sinergia pedagógica y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (O'Brien y Battista, 2020). Este trabajo busca explorar las perspectivas que esta teoría ofrece en la praxis académica universitaria, delineando caminos hacia una pedagogía más efectiva y contextualizada.

La necesidad de abordar la efectividad pedagógica en el ámbito universitario surge como respuesta a un entorno educativo en constante cambio, donde las metodologías tradicionales pueden quedar rezagadas frente a las demandas contemporáneas (Mohamed-Hashim *et al.*, 2022; Bonfield *et al.*, 2020; Mian *et al.*, 2020). La dinámica social, tecnológica y laboral actual exige una adaptación de los métodos educativos, y la Teoría del Aprendizaje Situado se presenta como un marco teórico pertinente que puede enriquecer las prácticas educativas universitarias.

La globalización y la interconexión de conocimientos han generado un contexto educativo en el que la adquisición de habilidades contextualizadas y aplicables se vuelve imperativa. La Teoría del Aprendizaje Situado, al enfocarse en el aprendizaje significativo a través de la participación activa en situaciones reales, emerge como una respuesta plausible a la demanda de formación universitaria que prepare a los estudiantes para los desafíos del mundo contemporáneo (Ledger y Fischetti, 2020).

Desde una perspectiva epistemológica, la Teoría del Aprendizaje Situado se alinea con la noción de que el conocimiento se construye de manera contextual y situada, rompiendo con la dicotomía entre teoría y práctica (López, 2021). Ontológicamente, reconoce la realidad como un ente dinámico, donde el aprendizaje se concibe como un proceso activo y social (Martínez-Rizo, 2021). Axiológicamente, se valora la integración de valores éticos y prácticos en la formación académica, promoviendo la formación integral de los estudiantes (Inostroza-Araya, 2020).

En la intersección de la epistemología, la ontología y la axiología, la Teoría del Aprendizaje Situado propone un enfoque holístico que va más allá de la mera transmisión de conocimientos (Kafai *et al.*, 2020). Al reconocer la importancia de la experiencia y la aplicación contextualizada, esta teoría se erige como un paradigma que armoniza las dimensiones cognitivas, ontológicas y axiológicas, contribuyendo así a una formación universitaria más completa y relevante.

En el panorama actual de la investigación educativa, se evidencia un creciente interés en la integración de enfoques pedagógicos que trascienden los límites tradicionales. Autores como Lave y Wenger (1991) y Brown, Collins y Duguid (1989) han aportado significativamente al entendimiento de la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje (Cakmakci, *et al.*, 2020), sentando las bases para explorar la aplicabilidad de la Teoría del Aprendizaje Situado en la educación universitaria.

Este estudio se justifica en la necesidad de mejorar la efectividad pedagógica en el ámbito universitario, considerando las demandas actuales de la sociedad. La Teoría del Aprendizaje Situado se presenta como una respuesta potencial, respaldada por investigaciones que destacan su eficacia en otros contextos educativos. La presente investigación busca consolidar estas perspectivas en el entorno universitario, destacando la relevancia de adaptar las metodologías educativas para maximizar el aprendizaje contextualizado.

Con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la pedagogía universitaria, esta investigación tiene como propósito principal analizar y proponer estrategias basadas en la Teoría del Aprendizaje Situado. La importancia de esta labor radica en la posibilidad de fortalecer la formación académica, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos reales y fomentando un aprendizaje significativo. La solución propuesta busca trascender las barreras tradicionales, ofreciendo perspectivas innovadoras para una sinergia pedagógica efectiva.

Marco Teórico

La comprensión profunda del tema investigado, la Teoría del Aprendizaje Situado en la praxis académica universitaria, requiere explorar diversas aproximaciones teóricas que abordan tanto el aprendizaje situado como la pedagogía universitaria. En este sentido, se examinan enfoques relacionados explícita e implícitamente con el título y objetivo de la investigación.

Aprendizaje situado

El concepto de aprendizaje situado se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye en contextos específicos y en interacción con el entorno (Lave y Wenger, 1991). Desde esta perspectiva, la actividad cognitiva se entiende como inseparable de la situación en la que se desarrolla, destacando la importancia

de la participación activa y la resolución de problemas reales en el proceso de aprendizaje (Espinoza, 2020). Esta aproximación teórica encuentra eco en la pedagogía universitaria, donde la formación integral de los estudiantes se ve enriquecida mediante experiencias prácticas y situadas.

Constructivismo y aprendizaje significativo

El constructivismo, en sus diversas variantes, aporta a la comprensión del aprendizaje situado al enfatizar la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante (Vygotsky y Cole, 1978; Piaget, 1973). La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) también se relaciona con el enfoque situado al destacar la importancia de relacionar nuevos conocimientos con la estructura cognitiva existente del estudiante. (Latorre-Vega, 2023). Estas teorías subrayan la relevancia de la experiencia y la contextualización en el proceso de aprendizaje, aspectos fundamentales en la praxis académica universitaria.

Comunidad de práctica y participación periférica

El concepto de comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) y la noción de participación periférica (Lave y Wenger, 1991) son fundamentales para comprender cómo se desarrolla el aprendizaje situado en contextos sociales. En este sentido, La comunidad de práctica, se refiere a un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema en particular, y que profundizan su conocimiento y experiencia en este ámbito a través de la interacción regular. Mientras que, la participación periférica, por otro lado, describe cómo los nuevos miembros de una comunidad de práctica comienzan participando de manera periférica en las actividades del grupo, observando y participando en actividades simples antes de involucrarse más plenamente en las prácticas y la cultura del grupo.

En el ámbito universitario, estas ideas encuentran aplicación en la creación de entornos colaborativos donde los estudiantes pueden participar activamente en la construcción de conocimiento, trascendiendo así el mero consumo de información.

A pesar de la relevancia teórica y práctica de la Teoría del Aprendizaje Situado, existe una laguna en su integración efectiva en la praxis académica universitaria. Si bien se han realizado avances en la comprensión de este enfoque pedagógico, aún persisten desafíos en su implementación sistemática y generalizada en el contexto universitario. Esta brecha teórica y práctica constituye el foco de la presente investigación, que busca identificar estrategias efectivas para una sinergia pedagógica basada en la Teoría del Aprendizaje Situado en la educación superior.

Responsabilidad Social Educativa (RSEdu)

La RSEdu es el compromiso que tienen las instituciones educativas, así como todos los actores involucrados en el proceso educativo, de contribuir al desarrollo integral de la sociedad (Porto-Pedrosa, 2022; Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa,

2018). Esto implica promover valores éticos, fomentar la inclusión y la equidad, cuidar el medio ambiente, y trabajar en la formación de ciudadanos responsables y conscientes de su entorno. Además, la responsabilidad social educativa implica una mirada crítica y reflexiva sobre las prácticas educativas para identificar y corregir posibles impactos negativos, así como para potenciar los aspectos positivos en beneficio de la comunidad.

Metodología

Diseño

La presente investigación adoptó un enfoque mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral de la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado en la praxis académica universitaria. El estudio se llevó a cabo mediante un diseño descriptivo/observacional para examinar las percepciones y prácticas pedagógicas entre docentes universitarios en el estado de São Paulo, Brasil. Este enfoque metodológico se seleccionó debido a su idoneidad para explorar y describir fenómenos sociales y comportamentales sin establecer relaciones causales entre variables.

Población y muestra

La población de estudio estuvo constituida por docentes universitarios en instituciones educativas seleccionadas, con experiencia en la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado. De modo que, la muestra estuvo compuesta por 40 docentes universitarios residentes en el estado de São Paulo, Brasil, por lo que proporcionó una base sólida para investigar las dinámicas y percepciones específicas dentro del ámbito académico en esa región. En términos de la distribución de género, la muestra reflejó una diversidad relativa, con 22 de los docentes identificados como hombres y 18 como mujeres. Esta representación equilibrada de género en la muestra es fundamental para comprender las posibles variaciones en las respuestas y percepciones en función del sexo de los participantes.

En cuanto a la edad, se observó una amplia gama de rangos etarios entre los participantes, con edades que oscilaban entre los 30 y los 60 años, y una edad media de 45 años. Este rango de edades reflejó una diversidad generacional dentro del grupo de docentes universitarios, lo que podría influir en las actitudes y enfoques hacia la enseñanza y el aprendizaje. Además, la muestra se dividió en grupos de edad para proporcionar una visión más detallada de la distribución: hubo 4 participantes menores de 35 años, 16 participantes entre 35 y 45 años, 14 participantes entre 45 y 55 años, y 6 participantes mayores de 55 años.

En cuanto a la procedencia académica, los participantes provenían de diversas facultades y programas de estudio dentro de las universidades donde ejercían. Se recopilaron datos sobre la disciplina o área de conocimiento en la que enseñaban, lo

que incluía campos como ingeniería, ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades, entre otros. Esta diversidad en la formación académica y áreas de especialización añadió un elemento adicional de complejidad y riqueza a la muestra, lo que permitió explorar perspectivas multidisciplinarias sobre los temas abordados en el estudio.

La integración de esta información demográfica con la variable "muestra" proporcionó una visión más completa y detallada de los participantes del estudio, lo que es crucial para su replicabilidad y comprensión contextual. Además, permitió establecer conexiones más sólidas entre las características demográficas de los participantes y los hallazgos y conclusiones del estudio, lo que enriqueció la validez y la aplicabilidad de los resultados obtenidos.

Variables

Las variables consideradas en la investigación incluyeron el conocimiento de la Teoría del Aprendizaje Situado, la integración de la teoría en la planificación curricular, la percepción de la efectividad de la teoría, los obstáculos y desafíos en la implementación, y las necesidades de formación continua.

Instrumentos

Para la recolección de datos cuantitativos, se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas basadas en la escala Likert de 5 puntos. Este instrumento se diseñó para evaluar la percepción de los docentes sobre la Teoría del Aprendizaje Situado, su aplicación en el aula, y los resultados observados en los estudiantes. En cuanto a la recolección de datos cualitativos, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con una muestra representativa de docentes. Estas entrevistas permitieron profundizar en las experiencias, percepciones y reflexiones de los docentes sobre la aplicación de la teoría en la praxis académica.

Los instrumentos utilizados fueron sometidos a un riguroso proceso de revisión para garantizar su validez y fiabilidad antes de su implementación en el estudio. Previo a la recolección de datos, los instrumentos, incluyendo las entrevistas semiestructuradas, fueron sometidos a una revisión exhaustiva por parte de un panel de expertos en pedagogía y metodología de la investigación. Este panel evaluó la claridad de las preguntas, la relevancia de los temas abordados y la coherencia global de los instrumentos. Además, se realizó una fase piloto del estudio con un grupo reducido de docentes universitarios no incluidos en la muestra principal. Esto permitió evaluar la comprensión de las preguntas y la adecuación de los instrumentos para capturar las experiencias y percepciones de los participantes. Para garantizar la fiabilidad de los instrumentos, se llevó a cabo un análisis de consistencia interna de las preguntas de las entrevistas y se realizaron ajustes según sea necesario para mejorar la coherencia y la fiabilidad de las respuestas.

Consideraciones Éticas

Se obtuvo la aprobación del comité de ética de la institución correspondiente antes de llevar a cabo la investigación. Todos los participantes recibieron información detallada sobre los objetivos del estudio y dieron su consentimiento informado antes de participar en las entrevistas. Se garantizó la confidencialidad de los datos recopilados y se siguieron todas las pautas éticas pertinentes en la investigación con seres humanos. Los criterios de inclusión se basaron en la experiencia docente y la voluntariedad para participar en el estudio. Se excluyeron docentes sin experiencia relevante en la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado. Se reconoce que la generalización de los resultados puede verse limitada por la especificidad de la muestra y la naturaleza contextualizada de la Teoría del Aprendizaje Situado. Además, la variabilidad en la implementación de la teoría puede influir en la interpretación de los hallazgos.

Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados de la evaluación basada en la escala Likert sobre la implementación y percepción de la Teoría del Aprendizaje Situado en el contexto universitario (Tabla 1). Los datos muestran el nivel de acuerdo y desacuerdo en varias áreas clave, incluyendo el conocimiento y la integración de la teoría en la planificación curricular, la percepción de su efectividad, los obstáculos en su implementación y las necesidades de formación continua. Los porcentajes reflejan las opiniones y percepciones de los participantes respecto a la relevancia, aplicabilidad y desafíos asociados con la Teoría del Aprendizaje Situado en el ámbito académico universitario. Estos resultados proporcionan una visión general de la aceptación y la disposición hacia la adopción de esta teoría pedagógica en la educación superior.

Tabla 1

Percepciones sobre la Teoría del Aprendizaje Situado

| Variable | Nivel de acuerdo | Nivel de desacuerdo |
|--|------------------|---------------------|
| Conocimiento de la Teoría del Aprendizaje Situado | | |
| - Familiaridad con los principios fundamentales | 85% | 15% |
| - Conocimientos detallados sobre su aplicación | 70% | 30% |
| - Relevancia para la formación académica | 90% | 10% |
| - Participación en capacitaciones relacionadas | 55% | 45% |
| - Percepción de mejora en la calidad de enseñanza | 75% | 25% |
| - Confianza en aplicar los conceptos en clases | 60% | 40% |
| Integración de la Teoría en la Planificación Curricular | | |
| - Consideración en la planificación curricular | 65% | 35% |
| - Diseño de actividades contextualizadas | 75% | 25% |
| - Influencia en la selección de recursos didácticos | 60% | 40% |
| - Fomento de la interacción y aplicación práctica | 70% | 30% |
| - Conexión entre teoría y práctica significativa | 55% | 45% |
| Percepción de la Efectividad de la Teoría | | |
| - Mejora de la participación de los estudiantes | 70% | 30% |
| - Aumento en la comprensión de los contenidos | 75% | 25% |

| | | |
|---|-----|-----|
| - Mayor interés y motivación de los estudiantes | 80% | 20% |
| - Impacto positivo en desarrollo de habilidades | 65% | 35% |
| - Evaluación positiva del rendimiento académico | 70% | 30% |
| Obstáculos y desafíos en la implementación | | |
| - Identificación de obstáculos | 80% | 20% |
| - Falta de recursos o apoyo institucional | 75% | 25% |
| - Limitación por carga de trabajo | 70% | 30% |
| - Barreras culturales o institucionales | 60% | 40% |
| - Resistencia de los estudiantes | 55% | 45% |
| Necesidades de Formación Continua | | |
| - Interés en recibir formación adicional | 85% | 15% |
| - Beneficio de formación continua para desarrollo profesional | 80% | 20% |
| - Facilitación de oportunidades por la universidad | 75% | 25% |
| - Necesidad de capacitación obligatoria | 70% | 30% |
| - Inclusión de estrategias adaptadas por disciplina | 65% | 35% |
| - Promoción activa de la implementación | 60% | 40% |

Fuente: Elaboración propia.

Conocimiento de la Teoría del Aprendizaje Situado

Los resultados cuantitativos revelaron que el 85% de los docentes encuestados afirmaron estar familiarizados con los principios fundamentales de la Teoría del Aprendizaje Situado. Además, el 70% indicó poseer conocimientos detallados sobre su aplicación en el contexto universitario. Respecto a la relevancia de esta teoría para la formación académica en la universidad, el 90% de los encuestados la consideró relevante. Sin embargo, solo el 55% informó haber participado en capacitaciones o actividades relacionadas con su implementación. En cuanto a la percepción sobre cómo la comprensión de esta teoría impacta en la calidad de la enseñanza, el 75% de los docentes manifestó creer en su mejora, mientras que el 60% expresó confianza en su capacidad para aplicar los conceptos en sus clases.

Los datos cualitativos proporcionaron una perspectiva complementaria. Por ejemplo, uno de los participantes expresó: "La Teoría del Aprendizaje Situado ha transformado mi enfoque pedagógico, permitiendo una mayor conexión entre los contenidos académicos y la realidad de los estudiantes". Otro docente comentó: "Aunque reconozco su importancia, a menudo encuentro dificultades para implementarla de manera efectiva en mi práctica docente debido a las limitaciones de tiempo y recursos".

Los datos revelan una tendencia positiva en cuanto al conocimiento y la percepción de la Teoría del Aprendizaje Situado entre los docentes universitarios participantes. Sin embargo, también señala la necesidad de un mayor apoyo y capacitación para una implementación más efectiva en el aula. La combinación de datos cuantitativos y cualitativos ofrece una visión holística que puede guiar futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

Integración de la Teoría en la Planificación Curricular

En los resultados cuantitativos, se observó que el 65% de los docentes considera activamente cómo integrar situaciones de aprendizaje contextualizadas en su planificación curricular. Además, el 75% diseña actividades que permiten a los estudiantes aplicar conocimientos en situaciones del mundo real, y el 60% afirma que la Teoría del Aprendizaje Situado influye en la selección de recursos didácticos para sus cursos. Respecto a fomentar la interacción entre los estudiantes y la aplicación práctica de conceptos en el aula, el 70% lo promueve activamente, y el 55% busca conectar la teoría con la práctica de manera significativa en su enfoque pedagógico. La importancia de la experiencia situada en el aprendizaje se refleja en la planificación de cursos para el 80% de los docentes.

En las respuestas cualitativas, un docente compartió: "Integrar la Teoría del Aprendizaje Situado en la planificación curricular ha mejorado la participación de los estudiantes y su comprensión profunda de los conceptos". Otro mencionó: "Selecciono cuidadosamente los recursos didácticos para asegurarme de que reflejen situaciones del mundo real, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje".

Los datos antes presentados destacan la relevancia de la Teoría del Aprendizaje Situado en la planificación curricular, evidenciando una conexión entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica en la enseñanza universitaria. Sin embargo, se identifica la necesidad de abordar desafíos en la implementación, especialmente en la selección de recursos y la conexión efectiva entre la teoría y la práctica.

Percepción de la Efectividad de la Teoría del Aprendizaje Situado

En los datos cuantitativos, el 70% de los docentes percibe que la implementación de esta teoría mejora la participación de los estudiantes, y el 75% observa un aumento en la comprensión de los contenidos. Además, el 80% reporta que los estudiantes muestran mayor interés y motivación en clases basadas en esta teoría, y el 65% percibe un impacto positivo en el desarrollo de habilidades prácticas y pensamiento crítico. Respecto al rendimiento académico, el 70% evalúa positivamente su impacto.

En las respuestas cualitativas, un docente señaló: "La Teoría del Aprendizaje Situado ha transformado la dinámica del aula, haciendo que los estudiantes se comprometan más con el aprendizaje y apliquen los conocimientos en situaciones reales". Otro comentó: "He observado un aumento significativo en la comprensión y retención de los contenidos cuando los estudiantes participan en actividades basadas en esta teoría".

En el análisis integrador, se destaca la importancia de la Teoría del Aprendizaje Situado en la mejora de la enseñanza universitaria, tanto en la planificación curricular como en los resultados observados en los estudiantes. Sin embargo, se identifican desafíos en su implementación efectiva, destacando la necesidad de un mayor apoyo y capacitación para los docentes.

Obstáculos y desafíos en la implementación

En los resultados cuantitativos, se encontró que el 80% de los docentes identifican obstáculos en la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado en sus clases. La falta de recursos o apoyo institucional fue mencionada por el 75% como un desafío significativo. Además, el 70% considera que la carga de trabajo limita su capacidad para integrar efectivamente esta teoría, y el 60% percibe barreras culturales o institucionales que dificultan su aplicación. Respecto a la resistencia de los estudiantes, el 55% informa haberla experimentado, y el 65% reconoce la necesidad de más orientación y recursos para implementar eficazmente la Teoría del Aprendizaje Situado.

Las respuestas cualitativas proporcionan un contexto más detallado. Un docente compartió: "La falta de apoyo institucional dificulta la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, como la Teoría del Aprendizaje Situado". Otro mencionó: "Los estudiantes a veces muestran resistencia hacia actividades que no están acostumbrados, lo que puede obstaculizar la aplicación de esta teoría en el aula".

Estos resultados destacan la importancia de abordar los obstáculos y desafíos para mejorar la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado. Se sugiere la necesidad de un mayor apoyo institucional, así como la provisión de recursos y orientación adecuados para los docentes. Además, se subraya la importancia de abordar las barreras culturales o institucionales que puedan obstaculizar su aplicación.

Necesidades de Formación Continua

En los resultados cuantitativos, se observa un alto interés por recibir más formación sobre la Teoría del Aprendizaje Situado. El 85% de los docentes encuestados expresaron su interés en esta capacitación adicional. Además, el 80% considera que la formación continua en esta teoría sería beneficiosa para su desarrollo profesional.

Respecto a la facilitación de oportunidades de formación por parte de la universidad, el 75% está de acuerdo en que la universidad debería proporcionar regularmente estas oportunidades, y el 70% cree que la capacitación en esta teoría debería ser obligatoria para todos los docentes. En cuanto a la inclusión de estrategias específicas para la adaptación a diferentes disciplinas, el 65% está de

acuerdo en que esta formación debería cubrir ese aspecto. Además, el 60% cree que la universidad debería promover activamente la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado a través de programas de formación docente.

Las respuestas cualitativas brindan un contexto más detallado. Un docente comentó: "La formación continua en esta teoría es crucial para mantenerse actualizado y mejorar nuestras prácticas pedagógicas". Otro señaló: "La universidad debe proporcionar oportunidades de formación que se adapten a las necesidades específicas de cada disciplina".

De modo que, estos datos destacan la importancia de satisfacer estas necesidades de formación continua para mejorar la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado en la enseñanza universitaria. Se sugiere que las instituciones educativas desarrollen programas de capacitación específicos que aborden las distintas necesidades y contextos disciplinarios de los docentes. Estos hallazgos ofrecen orientación valiosa para diseñar intervenciones efectivas destinadas a mejorar la práctica docente y, en última instancia, la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Hallazgos adicionales

Las respuestas de los participantes destacan la crucial relevancia de la Teoría del Aprendizaje Situado en el actual panorama de la educación universitaria. Un participante expresó que, "en un mundo cada vez más complejo y diverso, esta teoría ofrece un enfoque pedagógico que promueve una comprensión más profunda y significativa del conocimiento". Otro docente resaltó: "La Teoría del Aprendizaje Situado es fundamental para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real y desarrollar habilidades prácticas relevantes".

Al indagar sobre aspectos adicionales, los participantes subrayaron consideraciones clave. Un docente señaló la importancia de "reconocer que la implementación exitosa de esta teoría requiere un cambio de paradigma en la enseñanza, donde el rol del estudiante se transforma de mero receptor de conocimiento a constructor activo de su aprendizaje". Otro aspecto destacado fue: "La colaboración entre docentes y la integración de la Teoría del Aprendizaje Situado en el diseño curricular son aspectos clave para maximizar su efectividad".

Por lo antes expuesto, es natural enfatizar la necesidad de reconocer la Teoría del Aprendizaje Situado como un enfoque pedagógico crucial en el contexto actual de la educación universitaria. Además, se subraya la importancia de considerar factores adicionales, como el cambio de paradigma en la enseñanza y la colaboración entre docentes, para una implementación efectiva de esta teoría. Estos aportes proporcionan una visión holística de los desafíos y oportunidades asociados con la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado en la praxis académica universitaria.

En la discusión de los resultados, se puede observar que los hallazgos respaldan las premisas establecidas por autores como Maridueña-Torres (2022), Bennasar-García (2020) y Rivas-Urrego (2020), quienes han enfatizado la importancia de la efectividad pedagógica en el ámbito universitario. Además, los resultados corroboran la relevancia de la Teoría del Aprendizaje Situado como un enfoque prometedor para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como sugieren O'Brien y Battista (2020).

La discusión también resalta la coherencia entre los resultados obtenidos y la introducción del artículo, donde se plantea la necesidad de adaptar las metodologías educativas universitarias a las demandas contemporáneas (Mohamed-Hashim et al., 2022; Bonfield et al., 2020; Mian et al., 2020). En este sentido, la Teoría del Aprendizaje Situado emerge como una respuesta pertinente, alineada con la idea de que el conocimiento se construye de manera contextual y situada (López, 2021) y que el aprendizaje debe ser un proceso activo y social (Martínez-Rizo, 2021).

Asimismo, se puede observar una convergencia entre los resultados obtenidos y las teorías citadas en el marco teórico. Por ejemplo, la relación entre la Teoría del Aprendizaje Situado y el constructivismo, especialmente en cuanto a la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante (Vygotsky y Cole, 1978; Piaget, 1973), así como la importancia de relacionar nuevos conocimientos con la estructura cognitiva existente del estudiante, como propone Ausubel (1963), se evidencian en los resultados obtenidos.

Además, la discusión refleja la preocupación expresada en la introducción sobre la implementación efectiva de la Teoría del Aprendizaje Situado en el contexto universitario, donde se señala una brecha entre la comprensión teórica y la práctica pedagógica (Lave y Wenger, 1991; Brown et al., 1989). Esta brecha se confirma en los datos obtenidos, que revelan obstáculos en la implementación, como la falta de apoyo institucional, la carga de trabajo y las barreras culturales o institucionales.

El análisis de estos resultados desde la lente de la Responsabilidad Social Educativa (RSEdu) arroja una perspectiva enriquecedora sobre cómo la implementación exitosa de la Teoría del Aprendizaje Situado puede contribuir a la RSEdu en el ámbito universitario.

Desde una perspectiva de RSEdu, la efectividad pedagógica y la mejora continua en la formación académica no solo benefician a los estudiantes, sino que también impactan positivamente en la sociedad en su conjunto. La Teoría del Aprendizaje Situado, al promover una educación más contextualizada y significativa, no solo prepara a los estudiantes para los desafíos del mundo contemporáneo, como se destacó en la introducción, sino que también fomenta ciudadanos más informados, críticos y éticos.

Los resultados cuantitativos y cualitativos que evidencian la transformación en la dinámica del aula y el compromiso de los estudiantes sugieren una conexión directa con la RSEdu. Un entorno educativo basado en la Teoría del Aprendizaje Situado no solo busca mejorar la formación académica, sino que también se propone cultivar ciudadanos responsables, capaces de aplicar sus conocimientos de manera ética y consciente en situaciones del mundo real.

La identificación de obstáculos y desafíos en la implementación, como la falta de apoyo institucional y las barreras culturales, presenta oportunidades para la acción desde una perspectiva de RSEdu. Las instituciones educativas, al abordar estos desafíos, no solo mejoran la calidad de la educación, sino que también demuestran su compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes y la sociedad en general.

La conexión entre la Teoría del Aprendizaje Situado y la RSEdu se fortalece aún más al considerar la importancia de la colaboración entre docentes, mencionada por los participantes en los hallazgos adicionales. Una cultura colaborativa en la enseñanza no solo beneficia a los docentes y estudiantes, sino que también refleja la responsabilidad de la institución educativa hacia la construcción de un ambiente de aprendizaje participativo y socialmente comprometido.

En relación con las necesidades de formación continua, se puede argumentar que proporcionar oportunidades de capacitación que aborden las demandas específicas de cada disciplina, como sugieren los docentes en sus respuestas cualitativas, contribuye a una educación más contextualizada y relevante. Esta adaptabilidad en la formación refleja una atención a las particularidades de cada disciplina, lo cual es esencial para el desarrollo de ciudadanos con habilidades prácticas y conocimientos aplicables a situaciones reales.

A pesar de los hallazgos prometedores, es esencial reconocer las limitaciones inherentes a este estudio. En primer lugar, la selección de la muestra se limitó a docentes universitarios en el estado de São Paulo, Brasil, lo que podría afectar la generalización de los resultados a otros contextos geográficos y culturales. En segundo lugar, la muestra podría no representar completamente la diversidad de enfoques pedagógicos presentes en el ámbito universitario. Además, la naturaleza autoinformada de los datos podría introducir sesgos de percepción, especialmente en lo que respecta a la comprensión y aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado. En tercer lugar, los datos cualitativos se basaron en las percepciones y experiencias autoinformadas de los participantes, lo que podría estar influenciado por sesgos individuales o interpretaciones subjetivas.

En conclusión, la implementación exitosa de la Teoría del Aprendizaje Situado no solo mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario, sino que también se alinea con los principios de la RSEdu. Al abordar desafíos, fomentar la colaboración entre docentes y adaptar la formación continua a las necesidades específicas, las instituciones educativas pueden contribuir

significativamente a la formación de ciudadanos éticos, responsables y socialmente comprometidos.

Referencias

- Bennasar-García, M. I. (2020). La innovación educativa en educación física, una posibilidad pedagógica trascendente en el ámbito universitario. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 265–289. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1387>
- Bonfield, C. A., Salter, M., Longmuir, A., Benson, M., y Adachi, C. (2020). Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age.[¿Transformación o evolución? Educación 4.0, enseñanza y aprendizaje en la era digital] *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 223-246. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816847>
- Cakmakci, G., Aydeniz, M., Brown, A., y Makokha, J. M. (2020). Situated Cognition and Cognitive Apprenticeship Learning. [Cognición situada y aprendizaje cognitivo.] In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice* (pp. 255-270). Springer Texts in Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_20
- Espinoza, S. L. (2020). El aprendizaje: posibilidades teóricas para comprenderlo más allá de la escuela. *Revista RedCA*, 2(6), 22-36. <https://doi.org/10.36677/redca.v2i6.13937>
- Inostroza-Araya, L., Santander-Ramírez, V., y Severino-González, P. (2020). Ética y actitud hacia los valores que promueve la universidad. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 291-300. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a25>
- Kafai, Y., Proctor, C., y Lui, D. (2020). From theory bias to theory dialogue: embracing cognitive, situated, and critical framings of computational thinking in K-12 CS education. [From theory bias to theory dialogue: embracing cognitive, situated, and critical framings of computational thinking in K-12 CS education.] *ACM Inroads*, 11(1), 44-53. <https://doi.org/10.1145/3381887>
- Latorre-Vega, A. G., Perez, C., Lora, A., Castro, E., y Acuña-Beltran, L. F. (2023). Relevancia actual del Aprendizaje Significativo en la educación médica. *Revista Española de Educación Médica*, 5(1). <https://doi.org/10.6018/edumed.590361>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. [Aprendizaje situado: Participación periférica legítima.] Cambridge university press.

- Ledger, S., y Fischetti, J. (2020). Micro-teaching 2.0: Technology as the classroom. [Microenseñanza 2.0: La tecnología como aula.] *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 37–54. <https://doi.org/10.14742/ajet.4561>
- López, N., Álvarez, L., Echeverri, M., y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9pp.178-201>
- Maridueña-Torres, R. A. (2022). Estrategias didácticas en el nivel universitario desde un enfoque dinámico de aprendizaje. *Revista Científica Ciencia Y Tecnología*, 22(33). <https://doi.org/10.47189/rcct.v22i33.515>
- Martínez-Domínguez, L.-M., y Porto-Pedrosa, L. (2018). Creación del Observatorio de Responsabilidad Social Educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 212-230. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.304>
- Martínez-Rizo, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, 43(174), 170-185. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208>
- Mian, S. H., Salah, B., Ameen, W., Moiduddin, K., y Alkhalefah, H. (2020). Adapting universities for sustainability education in Industry 4.0: Channel of challenges and opportunities. [Adaptación de las universidades para la educación en sostenibilidad en la Industria 4.0: Canal de retos y oportunidades.] *Sustainability*, 12(15), 6100. <https://doi.org/10.3390/su12156100>
- Mohamed-Hashim, M., Tlemsani, I., y Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. [Estrategia de educación superior en transformación digital.] *Educational Information and Technology*, 27, 3171–3195. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>
- O'Brien, B. C., y Battista, A. (2020). Situated learning theory in health professions education research: a scoping review. [Situated learning theory in health professions education research: a scoping review.] *Advances in Health Sciences Education*, 25, 483–509. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09900-w>
- Piaget, J. (1973). *The child and reality: Problems of genetic psychology*. [El niño y la realidad: Problemas de psicología genética.] (Trans. Arnold Rosin). Grossman.
- Porto-Pedrosa, L. (2022). Responsabilidad social educativa y libertad en la educación. In *Libertad y responsabilidad educativas: claves para renovar el diálogo social* (pp. 249-262). Tirant lo Blanch.

Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., y Araque-Escalona, J. C. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 293–307. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>

Vygotsky, L. S., y Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. [La mente en la sociedad: Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.] Harvard university press.

Apéndices

Apéndice A. Encuesta para la evaluación de la Aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado en la Praxis Académica Universitaria

Instrucciones: Por favor, evalúe en qué medida está de acuerdo con cada afirmación, utilizando una escala Likert de 5 puntos, donde 1 indica "Totalmente en desacuerdo" y 5 indica "Totalmente de acuerdo".

Categoría 1: Conocimiento de la Teoría del Aprendizaje Situado

1. Estoy familiarizado con los principios fundamentales de la Teoría del Aprendizaje Situado.
2. Poseo conocimientos detallados sobre cómo se aplica la Teoría del Aprendizaje Situado en el contexto universitario.
3. Considero que la Teoría del Aprendizaje Situado es relevante para la formación académica en la universidad.
4. He participado en capacitaciones o actividades relacionadas con la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado.
5. Creo que la comprensión de la Teoría del Aprendizaje Situado mejora la calidad de mi enseñanza.
6. Siento confianza en mi capacidad para aplicar los conceptos de la Teoría del Aprendizaje Situado en mis clases.

Categoría 2: Integración de la Teoría en la Planificación Curricular

7. En mi planificación curricular, considero activamente cómo integrar situaciones de aprendizaje contextualizadas.
8. Diseño actividades que permiten a los estudiantes aplicar conocimientos en situaciones del mundo real.
9. La Teoría del Aprendizaje Situado influye en la selección de recursos didácticos para mis cursos.
10. Fomento la interacción entre los estudiantes y la aplicación práctica de conceptos en el aula.
11. Mi enfoque pedagógico busca conectar la teoría con la práctica de manera significativa.
12. La planificación de mis cursos refleja la importancia de la experiencia situada en el aprendizaje.

Categoría 3: Percepción de la Efectividad de la Teoría del Aprendizaje Situado

13. Creo que la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado mejora la participación de los estudiantes.
14. Observo un aumento en la comprensión de los contenidos cuando aplico la Teoría del Aprendizaje Situado.

15. Los estudiantes muestran mayor interés y motivación en las clases basadas en la Teoría del Aprendizaje Situado.
16. Percibo que la aplicación de esta teoría contribuye al desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes.
17. Considero que la Teoría del Aprendizaje Situado favorece el desarrollo de un pensamiento crítico.
18. Evalúo positivamente el impacto de la Teoría del Aprendizaje Situado en el rendimiento académico de los estudiantes.

Categoría 4: Obstáculos y Desafíos en la Implementación

19. Identifico obstáculos en la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado en mis clases.
20. La falta de recursos o apoyo institucional dificulta la aplicación de esta teoría en mi práctica docente.
21. Considero que la carga de trabajo limita mi capacidad para integrar de manera efectiva la Teoría del Aprendizaje Situado.
22. Existen barreras culturales o institucionales que dificultan la aplicación de esta teoría en mi contexto universitario.
23. Los estudiantes muestran resistencia o desinterés hacia las estrategias basadas en la Teoría del Aprendizaje Situado.
24. Percibo la necesidad de más orientación y recursos para implementar eficazmente la Teoría del Aprendizaje Situado.

Categoría 5: Necesidades de Formación Continua

25. Estoy interesado en recibir más formación sobre la Teoría del Aprendizaje Situado.
26. Considero que la formación continua en esta teoría sería beneficiosa para mi desarrollo profesional.
27. La universidad debería facilitar oportunidades regulares de formación en la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado.
28. Creo que la capacitación en la Teoría del Aprendizaje Situado debería ser obligatoria para todos los docentes.
29. La formación en esta teoría debería incluir estrategias específicas para la adaptación a diferentes disciplinas.
30. La universidad debería promover activamente la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado a través de programas de formación docente.

Apéndice B. Entrevista Semiestructurada sobre la Aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado en la Praxis Académica Universitaria

Instrucciones: Por favor, comparta sus experiencias, opiniones y reflexiones en relación con la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado en la praxis académica universitaria. Las respuestas pueden ser detalladas y abordar aspectos específicos.

Sección 1: Conocimiento y Percepción Inicial

1. ¿Cómo describiría su nivel de familiaridad con los principios fundamentales de la Teoría del Aprendizaje Situado?
2. ¿En qué medida cree que la Teoría del Aprendizaje Situado es relevante para la formación académica en la universidad?
3. ¿Ha participado en capacitaciones o actividades relacionadas con la implementación de la Teoría del Aprendizaje Situado?

Sección 2: Integración en la Planificación Curricular

4. ¿Cómo considera la integración de situaciones de aprendizaje contextualizadas en su planificación curricular?
5. ¿Puede proporcionar ejemplos de actividades que haya diseñado para permitir a los estudiantes aplicar conocimientos en situaciones del mundo real?
6. ¿Cómo influye la Teoría del Aprendizaje Situado en la selección de recursos didácticos para sus cursos?

Sección 3: Efectividad Percibida y Resultados Observados

7. ¿Cómo percibe la efectividad de la Teoría del Aprendizaje Situado en términos de participación de los estudiantes?
8. ¿Ha observado un aumento en la comprensión de los contenidos cuando aplica la Teoría del Aprendizaje Situado?
9. ¿Qué impacto percibe en el interés y motivación de los estudiantes en las clases basadas en esta teoría?

Sección 4: Obstáculos y Desafíos en la Implementación

10. ¿Puede identificar obstáculos o desafíos que haya enfrentado al implementar la Teoría del Aprendizaje Situado en sus clases?
11. ¿Cómo afecta la falta de recursos o apoyo institucional a la aplicación efectiva de esta teoría?
12. ¿Ha experimentado resistencia o desinterés por parte de los estudiantes hacia las estrategias basadas en la Teoría del Aprendizaje Situado?

Sección 5: Necesidades de Formación Continua y Mejoras Institucionales

13. ¿Cuáles son sus necesidades específicas de formación continua en relación con la Teoría del Aprendizaje Situado?
14. ¿Cómo cree que la universidad podría facilitar y promover la implementación exitosa de esta teoría a través de programas de formación docente?
15. ¿Considera que la capacitación en la Teoría del Aprendizaje Situado debería ser obligatoria para todos los docentes?

Sección 6: Reflexiones Finales

16. ¿Cómo describiría la importancia de la Teoría del Aprendizaje Situado en el contexto actual de la educación universitaria?

17. ¿Hay algún aspecto adicional que considere relevante compartir en relación con su experiencia con la aplicación de la Teoría del Aprendizaje Situado?



El Aprendizaje-Servicio como manifestación dinámica de la Responsabilidad Social Educativa

Service-Learning as a dynamic manifestation of Social Responsibility in Education

Recibido: 08/04/2024 | Revisado: 16/04/2024 | Aceptado: 13/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Marta Gómez-Gómez

Universidad Rey Juan Carlos (España)

marta.gomez@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0003-3253-6822>

Resumen: Hoy en día, desde el contexto de la Educación Superior se considera que las universidades son instituciones orientadas no solo a formar profesionales cualificados sino también ciudadanos comprometidos y participativos. El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre la necesidad de ofrecer una formación universitaria del profesorado desde un enfoque de responsabilidad social. En ella, las nuevas generaciones de maestros se deben preparar para enseñar en un mundo globalizado, a través de la adquisición de conocimientos (importante, pero no suficiente), y también del desarrollo de competencias y de actitudes. Para conseguir este propósito se plantea implementar en las titulaciones de Educación metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS) que conectan la dimensión académica, con la profesional y la personal. Tras describir la filosofía del ApS, y sus elementos principales, se proponen una serie de ideas de diversa índole para implementar el ApS en los Grados y Máster de Educación. La principal conclusión del estudio es que estamos ante iniciativas pedagógicas que son manifestaciones dinámicas de la Responsabilidad Social Educativa que ejerce la universidad. Estas nos recuerdan la importancia del enfoque humano del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la necesidad de construir puentes entre la teoría académica y la práctica

Abstract: Nowadays, in the context of Higher Education, universities are considered to be institutions aimed not only at training qualified professionals but also committed and participative citizens. The aim of this article is to reflect on the need to offer university teacher training from a social responsibility approach. In it, the new generations of teachers must be prepared to teach in a globalised world, through the acquisition of knowledge (important, but not sufficient), and also through the development of competences and attitudes. To achieve this purpose, it is proposed to implement methodologies such as Service-Learning (SL) in Education degrees, which connect the academic, professional and personal dimensions. After describing the philosophy of ApS and its main elements, a series of different ideas are proposed for implementing ApS in Bachelor's and Master's Degrees in Education. The main conclusion of the study is that we are dealing with pedagogical initiatives that are dynamic manifestations of the Social Responsibility in Education exercised by the university. They remind us of the importance of the human approach to the teaching and learning process, and of the need to build bridges between academic theory and social practice, as well as between the development of individuals

social, así como entre el desarrollo de las personas (dimensión individual) con el desarrollo de la comunidad (dimensión social). (individual dimension) and the development of the community (social dimension).

Palabras clave: Actitud; Competencias; Formación de docentes; Responsabilidad del Docente; Responsabilidad Social; Sociedad.

Keywords: Attitude; Competences; Teacher Education; Teacher Responsibility; Social Responsibility; Society

Introducción

Desde la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior se espera que las universidades no solo preparen buenos profesionales, sino también buenos ciudadanos que sean responsables, críticos y participativos en la sociedad actual. Por ello, López de Arana Prado et al. (2023) resaltan que estamos ante un momento clave en el replanteamiento de la misión de las universidades, donde no se entiende su función sin tener en cuenta el impacto en la enseñanza, en la investigación, en la innovación social, en el emprendimiento y en la responsabilidad social que le rodea.

Tal y como mencionan Santaella Vallejo y Ruiz Simón (2023), hoy en día, desde la universidad se propone un enfoque transdisciplinario que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado. Esto implica, entre otras cosas, una interacción entre diversas áreas de conocimiento, valores, inclusión, metodologías y aprendizajes colectivos. A su vez, se necesita un cambio cultural de las instituciones hacia la idea de Responsabilidad Social Educativa (RSEdu). Este concepto invita a desempeñar la profesión con actitudes y acciones que reflejen un compromiso con la sociedad y que aporten al bienestar colectivo (Reig-Aleixandre et al., 2022).

En esta línea, las universidades se están involucrando de manera creciente en los últimos años con los fundamentos y principios de la Agenda 2030 y con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas en 2017. Estos Objetivos deben implementarse a través de todos los sectores de la sociedad y en todos los niveles educativos. Naturalmente, la Educación Superior juega un rol crucial en el fomento de la sensibilización y la acción frente a estos retos globales. Por consiguiente, están emergiendo cada vez más iniciativas universitarias en forma de proyectos, programas de estudio, métodos de enseñanza, entre otros, que apoyan esta meta global (Gómez-Gómez, 2022). Sin embargo, estas actuaciones no son nuevas. Desde hace años, las iniciativas y las políticas de cooperación al desarrollo han estado presentes en diversos contextos e instituciones (Ruiz Simón, 2023). Sin embargo, hoy en día estamos ante un creciente despliegue de esfuerzos por mejorar las diferentes situaciones que a veces nos rodean y en las que cada uno puede aportar su granito de arena. Un ejemplo claro de estas iniciativas son los Proyectos de Aprendizaje-Servicio.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología activa que fusiona una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad solidaria, muy claras (Gómez-Gómez y Moya Velasco, 2023), en la que existe una transferencia de aprendizajes en contextos de necesidad real. Cuando se dice que el ApS es una manifestación dinámica de Responsabilidad Social Educativa, nos referimos a que estamos ante una metodología con un enfoque no estático ni unidimensional, si no más bien dinámico y multidimensional que moviliza el aprendizaje y el desarrollo del individuo en múltiples sentidos.

Los cambios que se están produciendo en la Educación, a nivel general, invitan a revisar no sólo los planes de estudio de las diferentes titulaciones relacionadas con la formación del profesorado (Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria, Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, etc.), si no también las maneras de enseñar desde las diferentes etapas educativas. Sin duda, la universidad como institución donde los futuros docentes se están formando para ser maestros y maestras del siglo XXI es desde donde más se debe cuidar esta revisión y actualización de contenidos, pero también de competencias, metodologías y sistemas de evaluación. Todo ello, conectado con las necesidades de hoy en día en cuanto a Desarrollo Sostenible, Educación en valores, y Responsabilidad Social.

Desarrollo

Antecedentes conceptuales

En el marco de la Responsabilidad Social, se entiende la RSEdu como el compromiso voluntario adoptado por los integrantes de una institución educativa, orientado a promover el bienestar colectivo tanto del ambiente como de los miembros que forman parte de la institución. De acuerdo con Martínez Domínguez (2014), este compromiso se inicia con la conducta individual de cada individuo, que debe ser auténtica, original y coherente con sus propios valores. Esta idea se refuerza también con la propia marca personal de cada docente que responde a la manera de ser, de entender la educación y de ejercer la profesión docente de cada maestro o maestra.

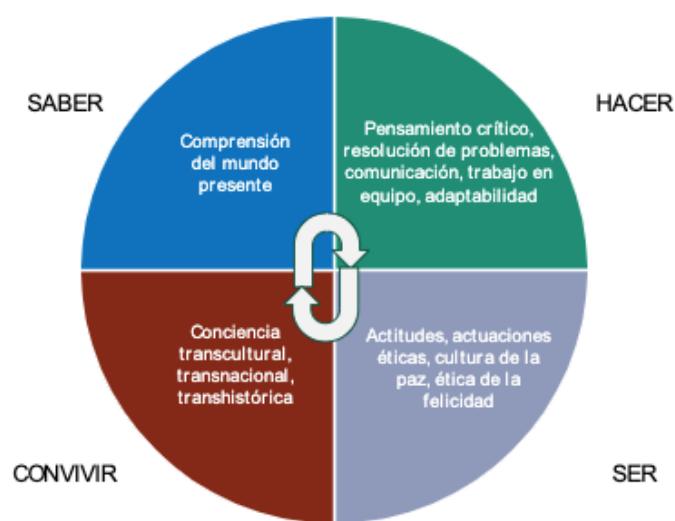
El ApS es una iniciativa pedagógica que fusiona el aprendizaje académico con el servicio comunitario dentro de un único proyecto, en el que los estudiantes participantes aprenden a través del compromiso activo con las necesidades auténticas de la comunidad, buscando contribuir a su mejoramiento a través de la transferencia de los conocimientos que ellos están adquiriendo en su etapa formativa (Silvestre Miralles, 2023).

Basándonos en los pilares de la educación proclamados en el conocido Informe Delors (1996), se puede afirmar que los proyectos de ApS permiten

desarrollar competencias basadas en la dimensión del saber (al afianzar contenidos de tipo más conceptual, explicar teorías, etc.), del saber hacer (al desarrollar capacidades, habilidades y destrezas en diferentes situaciones teóricas y prácticas), del saber ser (pues, sin duda, contribuye al desarrollo de actitudes y valores en la persona participante) y en la dimensión del convivir (pues desarrolla la conciencia social con el entorno, dotando a los participantes de una mayor conciencia para relacionarse y convivir con otras personas en situaciones diferentes).

La Figura 1 muestra la relación entre ambas dimensiones desde un enfoque transdisciplinar:

Figura 1
Transdisciplinariedad desde los pilares de la educación.



Fuente: Santaella Vallejo y Ruiz Simón (2023, p. 24).

Siguiendo a las autoras, el ApS se enriquece de la transdisciplinariedad educativa, que es un enfoque que sobrepasa los límites tradicionales de las disciplinas individuales y busca integrar y sintetizar conocimientos de diferentes campos para abordar problemas o necesidades de manera holística. Este enfoque se centra en la colaboración entre distintas disciplinas académicas, permitiendo que se entrelacen métodos, teorías y perspectivas para fomentar una comprensión más profunda de la realidad. Por ello, es una metodología que se pueda aplicar en prácticamente todos los ámbitos, áreas y asignaturas y también puede complementarse con otras metodologías activas. Para entender este concepto es importante saber que:

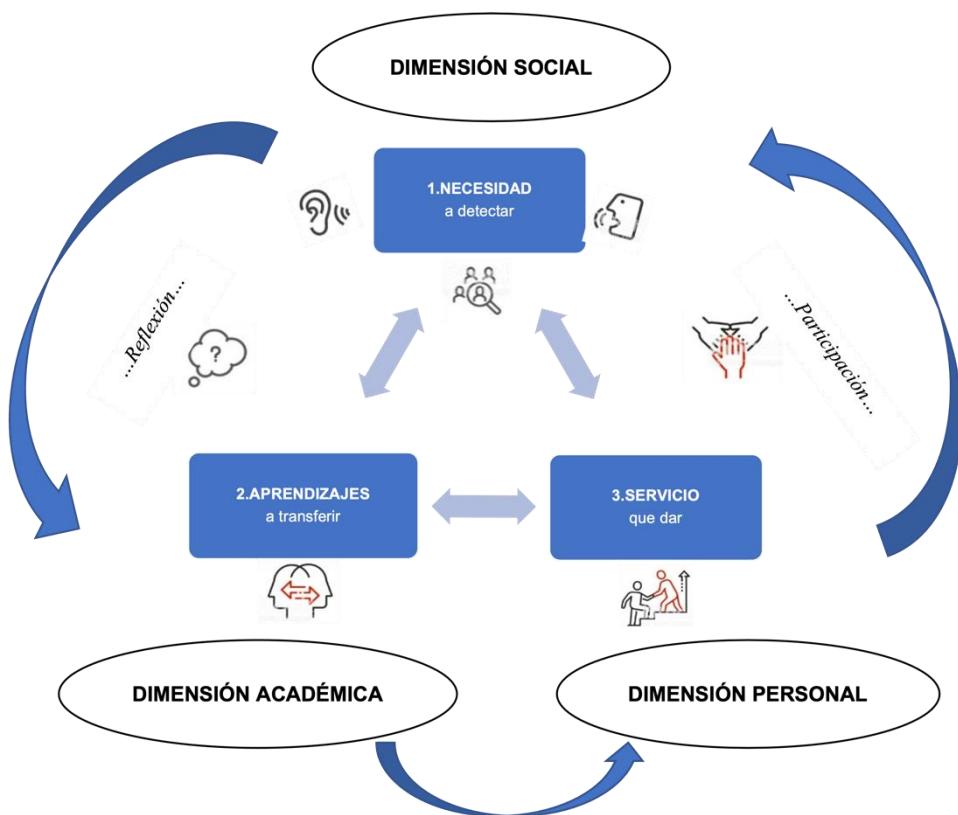
Todas las disciplinas que conforman se ponen al servicio de la educación de manera conjunta para ofrecer una solución amplia y abierta para adaptar el hecho educativo a la realidad presente y preparar a los discentes para el futuro y les dota de herramientas adaptadas a su propio desarrollo y enfocadas en la generación de competencias que

determinen su capacidad de adaptación a las situaciones futuras (Santaella Vallejo y Ruiz Simón, 2023, p. 27)

Por esto y muchas cosas más, el ApS se presta a nuevas maneras de enseñar y de aprender, y favorece auténticas experiencias de aprendizaje significativo. Algunos ejemplos de estudios donde se ha implementado el ApS en el contexto de la formación universitaria del profesorado, y que han obtenido resultados muy positivos desde el punto de vista académico, social y personal, son los estudios de Gómez Gómez (2019) o Sáez-Gallego (2022).

Por otra parte, para entender el alcance del Aprendizaje-Servicio es necesario conocer los diferentes elementos que todo Proyecto ApS implica, y que son, a grandes rasgos: una necesidad detectada, unos aprendizajes a transferir, y un servicio que ofrecer. La Figura 2 muestra cómo se relacionan estos tres elementos entre sí, donde la reflexión y la participación se convierten en hilos conductores de dicha experiencia.

Figura 2
Elementos de un ApS.



Fuente: Adaptado de Gómez Gómez (2019).

Los elementos o grandes etapas de un Proyecto ApS son:

- *Identificar necesidades concretas:* Es fundamental reconocer las demandas específicas de la comunidad. No es necesario enfocarse en grandes desafíos,

sólo concienciar de las necesidades de tu alrededor, reflexionando en qué puede hacer cada uno por mejorarlo. Esta actitud fomenta la autonomía de los estudiantes y asegura que su educación sea relevante y aplicable a la vida real.

- *Conocimientos a aplicar*: En esta etapa es vital definir qué conocimientos se van a impartir, ya sean conceptos teóricos, competencias o habilidades prácticas. Como señala Gómez-Gómez (2019), es necesario precisar los aprendizajes, pero también es importante reconocer las capacidades y las limitaciones de los estudiantes. Los destinatarios del servicio deben entender que los estudiantes aún están en formación y es posible que no dominen todas las destrezas requeridas. Sin embargo, el valor del ApS radica en reconocer y apreciar la voluntad de los estudiantes de compartir sus conocimientos desinteresadamente. Así mismo, en este tipo de proyectos los estudiantes desarrollan una serie de competencias específicas y transversales muy útiles para resolver las situaciones que se puedan presentar en su futura profesión (Herranz-Llácer y Segovia Gordillo, 2022).

- *Servicio a ofrecer*: Estos proyectos se concretan en un servicio que requiere una planificación detallada de todos los elementos curriculares (objetivos, conocimientos, métodos, actividades, recursos, cronograma, gestión de la diversidad, evaluación, etc.). El servicio puede plantearse en diferentes formatos (talleres, seminarios, etc.) y debe basarse en la cooperación y colaboración tanto de los ejecutores del Aprendizaje-Servicio como de las instituciones involucradas.

En general, estamos ante una metodología que no sólo favorece el trabajo en equipo, la colaboración y la cooperación, es decir, el desarrollo de la dimensión social del individuo (Silvestre Miralles, 2021), sino también, posibilita la adquisición de la autonomía, el emprendimiento y la iniciativa personal, la sensibilización, concienciación y compromiso social (López de Arana Prado et al., 2023). Por lo que, también favorece el desarrollo individual de las personas.

Como metodología activa y experiencial también favorece la motivación e implicación de docentes y estudiantes, así como capacidades como el pensamiento crítico, la reflexión, el trabajo en equipo, etc., coincidiendo con las aportaciones de otras metodologías activas como las simulaciones (Paz-Albo et al., 2023) y el Design Thinking (Izquierdo Izquierdo, et al., 2022), entre otras. Siguiendo a estas últimas autoras, las metodologías activas contribuyen a un aprendizaje significativo en el que el estudiante encuentra sentido a lo que aprende, le da significado y valor. Por ello, el ApS es significativo a todos los niveles:

- *A nivel académico*: como metodología de enseñanza y aprendizaje, se enseña y aprende de manera diferente, más vivencial, donde el estudiante experimenta un verdadero aprendizaje y donde se le empodera para enseñar lo que él/ella sabe (o está aprendiendo).

- *A nivel profesional*: al dotar a profesores y estudiantes de una serie de competencias y de habilidades adquiridas y desarrolladas en situaciones reales y conectadas con su futura profesión.
- *A nivel personal*: el aprendizaje transciende, sin duda, el plano académico y profesional, dando relevancia al plano más personal, pues es la persona (antes que el futuro docente), el que detecta las necesidades de su entorno, piensa en cómo puede mejorárlas y pone su granito de arena para conseguir esa mejora.

Como manifiestan Gómez-Gómez et al. (2021), “el reto de formar a una ciudadanía bien preparada y comprometida con su entorno, requiere, entre otras cosas, de una formación basada en metodologías significativas que impliquen al alumnado fomentando su crecimiento personal, académico y profesional” (p. 132).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como contexto

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se están impulsando desde hace años una serie de iniciativas de diversa índole que pretenden, entre otras cosas, transformar la Educación con el objetivo de ofrecer una formación que contribuya de manera innovadora y también responsable, al Desarrollo Sostenible (Martin-Fiorino, 2020).

La capacitación para ejercer profesiones en las sociedades actuales y futuras presenta retos significativos (Martin-Fiorino, 2020). Partiendo de las directrices y recomendaciones de la UNESCO, uno de estos retos se refiere a la importancia de conectar la formación de los profesionales, en general y, de la formación del profesorado, en particular, con los principios de la educación en sostenibilidad que responden al compromiso por cumplir la Agenda 2030. De esta manera, la formación orientada a la sostenibilidad se sitúa en la línea entre ejercer la responsabilidad social y promover una cultura de integridad.

Siguiendo al autor, la perspectiva que adopta la UNESCO en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) redefine profundamente la educación profesional que se lleva a cabo en los institutos y universidades. Esta redefinición se orienta hacia más hacia la creación de auténticos profesionales que no solo sean competentes en sus propias áreas de especialización, sino que también estén comprometidos con la construcción de un futuro sostenible. Por ello, se enfatiza la contribución esencial de todas las profesiones, en nuestro caso, la de la docencia, al bienestar social. De esta manera, se supera la visión limitada de la formación profesional únicamente como medio para alcanzar la inserción laboral, ya que se entiende que el objetivo es mucho más amplio y tiene un carácter holístico importante.

Desde esta visión, la empleabilidad se entrelaza con la responsabilidad social y la ética, acorde con las directrices establecidas por la UNESCO (2017).

En esta línea, la investigación de Gómez-Jarabo et al. (2022) recuerda la importancia de entender dentro del contexto de empleabilidad, la necesaria conexión entre la formación y el aprendizaje de los estudiantes con la realidad del ámbito laboral en el que van a desempeñar su profesión. Sólo de esta manera se responde a las demandas de nuestra actual sociedad que se encuentra en una transformación constante.

La necesaria visión humanista de la Educación

Esta nueva visión de la Educación necesita de planteamientos de ética académica, social y personal que guíen las actuaciones, formaciones, intervenciones e investigaciones. Además, la formación ofertada debe impartirse desde una perspectiva reflexiva, creativa y crítica con la sociedad que nos rodea. El estudio realizado por Gómez-Gómez y García-Lázaro (2023) evidencia que, según profesores y estudiantes de las titulaciones de Educación de una universidad pública de Madrid, la Educación Superior se considera la etapa más adecuada para trabajar los ODS, siendo los estudiantes universitarios promotores del reto” (p. 243). Por ello, desde la universidad tenemos ante nosotros un reto importante en este sentido.

De todo ello se puede afirmar que, hoy en día, es necesaria una visión mucho más humanista de la educación que “reafirme una serie de principios éticos universales que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la organización de la educación para todos (Gómez-Jarabo et al., 2022, p. 334). Por ello, siguiendo los principios pedagógicos de la UNESCO (2015), el papel de los docentes y educadores es esencial, entre otras cosas, para facilitar un aprendizaje integral que propicie un desarrollo sostenible para todos (UNESCO, 2015).

A esta visión humanista de la educación es importante sumarle una visión basada en la sensibilidad humana. Para Verde y Rodríguez-Álvarez (2023) éste debe ser el punto de partida de un desarrollo personal que sea auténtico y original. La Educación Sensible apoya la idea de tridimensionalidad humana, resaltando la importancia de las tres dimensiones en el desarrollo de las personas: por una parte, la dimensión “corporal” que nos permite, entre otras cosas, percibir estímulos del ambiente que nos rodea, la dimensión “mental” a través de la cual podemos empatizar con los y lo que nos rodea, y la dimensión “apertural” o incluso espiritual que es la que nos permite conectar con nuestra propia originalidad (Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa, 2021; Verde y Rodríguez-Álvarez, 2023). En esta línea, el ApS también permite conectar con esta triada haciendo del proceso de enseñanza y de

aprendizaje una auténtica experiencia significativa y vivencial para profesores y estudiantes.

Y es precisamente esto, uno de los retos de la educación actual frente a los nuevos tiempos donde la imparable Inteligencia Artificial está entrando atropelladamente en nuestras vidas. Por ello, siguiendo a Carrión-Sánchez y Porto-Pedrosa (2023), hoy, más que nunca, resaltamos la importancia de desarrollar la inteligencia sensible de las personas con el objetivo de reforzar la originalidad de cada ser humano en una sociedad tan digitalizada como la actual.

Siguiendo a las autoras, frente a los vertiginosos cambios que están aconteciendo en nuestros días en esta línea, es esencial que los docentes estén formados adecuadamente para adaptarse a las nuevas dinámicas y necesidades de la sociedad digital, llevando a cabo un uso responsable y eficiente de la tecnología, en general, y de la inteligencia artificial, en particular. Esto podría implicar la integración de diversas disciplinas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Desde la pedagogía y didáctica, pasando por la psicología, la antropología e incluso la teología educativa.

En definitiva, tal y como manifiestan Martínez-Domínguez y Muñoz-Guitart (2023) “la educación debe ser sensible a la originalidad para que sea auténticamente educación y la persona se autorrealice” (p.44).

Enfoque dinámico del Aprendizaje-Servicio

Cualquier tipo de metodología que pretenda fomentar la adquisición de conocimientos junto al desarrollo de competencias, de actitudes y de valores en un contexto de responsabilidad social es preciso que conecte con los principios de la Pedagogía UNESCO (2015), que son:

- *Enfoque holístico*: Es decir, tener una visión integral del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Además, es preciso relacionar las disciplinas académicas con la realidad profesional, las necesidades de los centros, estudiantes, familias, etc., de hoy en día, fomentando la participación activa de todos los sectores de la sociedad, en general, y de la comunidad educativa, en particular.
- *Pensamiento crítico*: Se trata de un principio que permite a profesores y estudiantes realizar un análisis reflexivo sobre lo que están enseñando y aprendiendo, respectivamente. De esta manera se fomenta una actitud más crítica y reflexiva ante la educación y la realidad.
- *Diálogo*: este principio valora el intercambio constructivo de opiniones y visiones desde el respeto hacia todas las perspectivas, y hacia un aprendizaje colaborativo y democrático.

- *Formación en valores*: estamos ante un principio que fomenta la educación en principios éticos, enfatizando una enseñanza basada en la educación en valores reconocidos universalmente.

Estos principios son la hoja de ruta para llevar a cabo un proceso de enseñanza y de aprendizaje integral. Es decir, nos sirven de guía o plan estratégico para conseguir que nuestros estudiantes adquieran conocimientos al mismo tiempo que desarrollan competencias y actitudes en un contexto de aprendizaje significativo y real. Por ello, el ApS como manifestación dinámica de RSEdu es una metodología que es: (1) adaptable a cualquier situación y asignatura, pues puede ajustarse a diferentes contextos, necesidades y poblaciones; (2) interactiva, pues implica una interacción activa entre la comunidad educativa (profesores, estudiantes, familias, entidades...); (3) viva, pues se nutre de experiencias reales y se retroalimenta de los testimonios y resultados obtenidos; (4) influyente, pues tiene un impacto significativo y transformador no solo en las personas que participan, si no también en la sociedad, etc.

Al describir el ApS de esta manera, se enfatiza que estamos ante un método de enseñanza y de aprendizaje con carácter energético y efectivo, y que permite crear puentes entre la teoría académica y la práctica social. Sin duda, esto beneficia tanto a la educación de las personas (individuo) como a la comunidad (sociedad), y nos hace ser más conscientes y sensibles ante lo que nos rodea.

En este sentido, desde el punto de vista de Verde y Rodríguez-Álvarez (2023) “para convertirnos en docentes sensibles debemos examinar nuestra originalidad e incorporarla a la práctica, logrando la transformación de toda la Comunidad Educativa y, por extensión, logrando un mundo mejor” (p.113). En esta línea, López de Arana Prado et al. (2023) resaltan la idoneidad del ApS para promocionar los ODS y poder así cumplir con los retos que plantea la Agenda 2030 para la Educación Superior.

Este estudio junto a otros similares, como el de Gómez-Gómez y García-Lázaro (2023), visibiliza la consecución de algunos ODS cuando se trabaja desde Proyectos de Aprendizaje-Servicio. Por ejemplo, el ODS 4 al asegurar una educación inclusiva y de calidad en el ámbito universitario, el ODS 10, al dirigir los métodos de enseñanza en la universidad hacia la reducción de las desigualdades presentes en la sociedad, el ODS 16, al colaborar las universidades con otras entidades comprometidas, justas y accesibles para todos (ODS 16), entre otros.

En cualquier caso, es muy importante que, desde todas las etapas educativas, sobre todo, desde la Universidad, se lleven a cabo iniciativas que fomenten la difusión, la colaboración y el intercambio de experiencias de ApS, para contribuir al desarrollo de la RSEdu, en general, y de los ODS, en particular (Gómez-Gómez, 2022).

Para Reig-Aleixandre et al. (2023), actualmente existe una conciencia bastante grande sobre la importancia del compromiso social en la Educación Superior, y cada

vez se visibilizan más una gran variedad de iniciativas en Responsabilidad Social Educativa en universidades alrededor de todo el mundo.

Cómo implementar Proyectos de ApS en una institución responsable socialmente

No hay duda de que, para poder implementar proyectos de ApS en cualquier etapa educativa o cualquier contexto o institución es esencial una buena formación. Actualmente, desde las Oficinas de Aprendizaje Servicio presentes en una buena parte de las universidades de nuestro país, así como a través de los Congresos, Seminarios, Jornadas, Planes de Formación del profesorado, etc., se ofrece continuamente formación sobre metodologías activas e innovadoras como el ApS. Una vez que el docente esté formado comienza la aventura de implementarlo en sus propios proyectos, estudios, investigaciones y asignaturas, y también, de darlo a conocer y a vivenciar entre su propio alumnado.

En la Tabla 1 se ofrece una propuesta de actividades para implementar proyectos de ApS en el ámbito universitario con las adaptaciones necesarias.

Tabla 1

Propuesta de actividades para implementar Proyectos de ApS en las titulaciones de Educación.

| Contexto | Acción |
|--|---|
| Asignaturas de Grado y Máster | Consultar las fichas de las asignaturas en las Memorias de los Grados de Educación Infantil y Primaria, y del Máster de Formación del Profesorado. Revisar las guías docentes para proponer la inclusión de contenidos básicos sobre ApS, RSEdu y ODS en asignaturas afines. |
| Prácticas | Incluir en la Memoria de prácticas de los estudiantes de las titulaciones de Educación (Grado y Máster) una nueva tarea: Describir qué hace el centro de prácticas asignado para trabajar los ODS, si trabajan metodologías activas como el ApS, etc. Si el centro no los trabaja, el alumnado deberá realizar una propuesta para implementarlo en el aula. |
| Actividades de Reconocimiento Académico de Créditos | Desde la coordinación de las titulaciones de Educación, así como desde la iniciativa concreta del profesorado, se podrán desarrollar actividades, seminarios, jornadas, talleres, etc., de sensibilización y de formación sobre cuestiones de Agenda 2030, RSEdu, ApS, etc. |
| Proyectos de investigación y/o de innovación docente | El profesorado podrá dirigir y desarrollar proyectos de investigación y/o innovación docente que aborden cuestiones relacionadas con RSEdu, ODS, ApS... en las diferentes etapas educativas y que inviten al alumnado a participar. |

Fuente: Adaptado de Gómez-Gómez y García-Lázaro (2023).

Ésta es una propuesta que podrá adaptarse a cada titulación, pero que, aporta ideas generales de los diferentes contextos por los que se puede comenzar a trabajar para implementar proyectos de ApS desde el ámbito universitario.

Silvestre Miralles (2023) resalta que, en países como Argentina, Estados Unidos u Holanda, el ApS está perfectamente institucionalizado desde hace algunos

años, y se incluye como práctica educativa de carácter obligatorio en etapas como Educación Secundaria y Educación Superior. Estos países llevan una larga trayectoria de implementación del ApS y, por tanto, han comprobado los resultados positivos en el rendimiento académico de los estudiantes de todas las etapas educativas, en el desarrollo profesional y también en el compromiso social y personal de los docentes y estudiantes que participan en dichos proyectos

Conclusiones

En una sociedad como la actual, donde el mundo cada vez está más globalizado, cada vez es más necesario encontrar un equilibrio entre la adquisición de conocimientos (importante, pero no suficiente), el desarrollo de competencias (imprescindibles para poder resolver situaciones) y el desarrollo de actitudes y valores (que nos permitan reconocer y comprender las necesidades que nos rodean, así como concienciarnos y fomentar nuestro compromiso por mejorar lo que nos rodea).

Por ello, desde todas las etapas educativas, en general, y en especial, desde la Educación Superior (y en concreto, en el contexto de la formación universitaria del profesorado), es preciso que comprendamos la enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes, como un proceso integral que sea responsable socialmente con el entorno que nos rodea. Un proceso, donde los diferentes elementos curriculares, como la metodología, estén al servicio de un aprendizaje verdaderamente significativo que motiven a los estudiantes y les doten de recursos, herramientas y actitudes propias del siglo XXI.

Uno de los retos de nuestros días es ayudar a nuestros estudiantes a que piensen de manera reflexiva, analítica y creativa y se conviertan en impulsores de un futuro sostenible a través de su conducta responsable hacia la sociedad y el medio ambiente. El ApS es una metodología de enseñanza y de aprendizaje innovadora, centrada en el estudiante que le empodera y le hace responsable y comprometido con el entorno. Sin duda, otra manera de enseñar y de aprender, es posible, y metodologías activas y vivenciales como ésta contribuyen a disfrutar más del proceso educativo y de adquirir verdaderos aprendizajes significativos.

Por otra parte, se ha visto que las directrices y principios de la UNESCO aspiran a revitalizar todas las profesiones, como la docente, otorgándoles de un nuevo significado y compromiso hacia todo lo que le rodea. Desde esta visión, es necesario partir de la ética, la responsabilidad social y el compromiso por ofrecer una formación de buenos profesionales de la educación, pero también de buenas personas, capaces de transformar el mundo educativo y la sociedad en la que vivimos (Gómez-Gómez y Martínez-Domínguez, 2023).

En esta línea, el Aprendizaje-Servicio favorece la construcción de verdaderos agentes de cambio y de transformación social y personal. Por lo que las fortalezas y

aportaciones de esta metodología, son claras. Sin embargo, implementar este tipo de metodologías no es tarea fácil y, a veces, nos encontramos con ciertas limitaciones, pues estos proyectos requieren de dedicación, de tiempo, de una buena coordinación y, sobretodo, de un gran compromiso por parte del profesorado, pero también del equipo de estudiantes y de las entidades sociales participantes. Sin duda, son desafíos que es preciso atender desde la fase de planificación para poder vivir el ApS de manera positiva.

Como líneas de investigación futuras se plantea la posibilidad de implementar la propuesta de ideas para acercar el ApS a las instituciones educativas. Sobre todo, a la Universidad como institución donde se forman las futuras generaciones de maestros y maestras. Es ahí donde se debe plantar las semillas que irán germinando poco a poco a lo largo de los años de experiencia y formación de profesores y estudiantes. Por lo que, tenemos ante nosotros un doble compromiso. Por una parte, ofrecer una formación a los futuros docentes sobre cuestiones de Responsabilidad Social, Sostenibilidad y Agenda 2030, etc., y, por otro lado, que dicha formación transcienda a todas las etapas educativas, pudiéndose trabajar y desarrollarse desde la Educación Infantil, hasta la Educación Superior. De esta manera, todos nos convertimos en agentes de transformación social comprometidos por construir un mundo mejor.

Agradecimientos

El artículo es fruto del estudio realizado desde el Grupo de Investigación de Alto Rendimiento de Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa de la Universidad Rey Juan Carlos, en el que colabora la autora.

Referencias

- Carrión-Sánchez, M. y Porto-Pedrosa, L. (2023). Educar la Inteligencia Sensible en Tiempos de Inteligencia Artificial. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(32), 69–82. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.04>
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Gómez Gómez, M. (2019). Aprendizaje- Servicio: un puente entre la escuela y el entorno. Implicación de las familias. En L. M. Martínez Domínguez (Coord.), *Escuelas de familias. Del arte a la educación* (pp. 84-110). Dykinson.
- Gómez-Gómez, M., Gómez-Jarabo, I. y Sánchez Alba, B. (2021). La formación en Aprendizaje Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 131-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2257>

Gómez-Gómez, M. (2022). El Aprendizaje Servicio como vía para desarrollar la Responsabilidad Social Educativa en la formación del profesorado. En L. M. Martínez Domínguez, P. Plaza De La Hoz, L. Porto Pedrosa y M^a. I. de la Rubia, *RSEdu. Responsabilidad Social Educativa* (pp.1-17). Almuzara.

Gómez-Gómez, M. y Martínez-Domínguez, L.M. (2023). Desarrollo de competencias en la formación del profesorado a través de Proyectos de Aprendizaje- Servicio. En J. García Gutiérrez, F. J. Amador Morera y A. Cano Ramírez (Eds.) (2023) *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030* (pp. 311-323). UNED.

Gómez-Gómez, M. y Moya Velasco, J. (2023). Introduciendo el Aprendizaje-Servicio en el aula. En M^a I. de la Rubia Rivas y L. M. Martínez-Domínguez (Coord.), *Didáctica aplicada a la educación primaria* (pp. 41%-45%). Almuzara.

Gómez-Gómez, M. y García-Lázaro, D. (2023). Awareness and knowledge of the Sustainable Development Goals in teacher training/ Concienciación y conocimientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Formación del Profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 243-264. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27948>

Gómez-Jarabo, I., Sobrino Callejo, R., Gómez-Gómez, M. y Saban Vera, C. (2022). Percepción de los estudiantes del grado en educación social sobre la adquisición de competencias para la empleabilidad. En A. M^a. Botella Nicolás, J. E. González Vallés y A. O. Rivero Guerra (Coords.), *Investigaciones emergentes de nuevo cuño* (pp. 321-335). Thomson Reuters-Aranzadi.

Herranz-Llácer, C. V. y Segovia Gordillo, A. (2022). Instrumental Competences: A case study in the field of linguistics. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 15(3), 1–10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4234>

Izquierdo Izquierdo, M., Gómez Calero, C. y García Lázaro, D. (2022). Design Thinking, una metodología para fomentar el aprendizaje significativo. *Revista Ingeniería Industrial*, 21, 1-20. <https://doi.org/10.22320/S0717>

López de Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P. y Cerrillo, R. (2023). Respondiendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la implementación del Aprendizaje-Servicio Universitario. En J. García Gutiérrez (Ed.), F. J. Amador Morera (Ed.), A. Cano Ramírez (Ed.), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030* (pp. 568-578). UNED.

Martin-Fiorino, V. (2020). Responsabilidad social y cultura de la integridad: Formación de profesionales para la sostenibilidad. *Revista de Ciencias Sociales (Ve) XXVI* (4), 161-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065077011>

Martínez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 27, 169-191. <https://doi.org/10.15581/004.27.169-191>

Martínez-Domínguez, L. M. y Porto-Pedrosa, L. (2021). Inteligencia sensible: una reconceptualización de la capacidad intelectual al servicio de la educación. En A. Zuart y L. Porto (Coords.) *El cambio inesperado: educación inclusiva y comunicación responsable ante la vulnerabilidad sobrevenida*(pp. 38-52). Dykinson.

Martínez-Domínguez, L.-M. y Muñoz-Guitart, M. (2023). Educación sensible a la originalidad. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(32), 31–49. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.02>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/replantear_la_educacion_unesco.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf

Paz-Albo, J., Jor'Dan, J. R. y Hervás-Escolar, A. (2023). Promoting family engagement: computer-based simulations and teacher preparation. *Journal of Education for Teaching*, 49(4), 583-596. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2142099>

Reig-Aleixandre N., García Ramos J. M. y de la Calle Maldonado C. (2022). Formación en la responsabilidad social del profesional en el ámbito universitario. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 517-528. <https://doi.org/10.5209/rced.76326>

Ruiz Simón, E. (2022). Historical views of solidarity the twentieth century: Development and international cooperation through Manos Unidas newsletters. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 15(2), 1–8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4223>

Sáez-Gallego, N. M. (2022). Efecto de una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestras de Educación Infantil. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 80-98. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.5>

Santaella Vallejo, A. y Ruiz Simón, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana De Educación*, 92(1), 15–28. <https://doi.org/10.35362/rie9215747>

Silvestre Miralles, A. (2021). Uma experiência de ética e aprendizagem-serviço entre alunos de tradução e jovens em vulnerabilidade social. *Revista Horizontes De Linguistica Aplicada*, 20(2), AG4. <https://doi.org/10.26512/rhla.v20i2.38146>

Verde-Trabada, A. y Rodríguez-Álvarez, M.-C. (2023). Educación y sensibilidad: la educación de la sensibilidad tridimensional humana. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(32), 99–116. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.06>



La implicación de los futuros docentes con la Responsabilidad Social Educativa

Social Responsibility in Education-Involving Future Teachers

Recibido: 01/04/2024 | Revisado: 08/04/2024 | Aceptado: 23/05/2024 |

Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Mar Lugo-Muñoz

Universidad de Cádiz (España)

mariadelmar.lugo@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-3204-8933>



Emilio Lucio-Villegas Ramos

Universidad de Sevilla (España)

elucio@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-8749-7296>

Resumen: La Responsabilidad Social en el ámbito educativo constituye una base esencial para una pedagogía del encuentro y reconocimiento de los diferentes saberes que se comparten en comunidad, así como en la formación integral de las personas. La sostenibilidad, la justicia social y participación democrática son ejes fundamentales para abordar los desafíos sociales, medioambientales y económicos de la sociedad. Basándonos en los principios de la Responsabilidad Social se presenta un trabajo relacionado con proyectos de aprendizaje y servicio que desarrollan universitarios y universitarias para afrontar su fase final de estudios de Grado en el ámbito de la Educación. Desde el enfoque de la Didáctica de las Ciencias Sociales se abordan temáticas que conectan directamente con la disciplina y/o de forma transversal. Se han desarrollado un total de 22 proyectos realizados en centros educativos de Educación Infantil y Primaria, alcanzando las dimensiones social, ambiental y económica. Las prácticas desarrolladas de corte social se han dirigido hacia colectivos desfavorecidos y/o en situación de exclusión

Abstract: Social responsibility in the field of education is an essential basis for a pedagogy of encounter and recognition of the diverse knowledge shared in the community, as well as for the integral formation of human beings. Sustainability, social justice and democratic participation are fundamental pillars for addressing the social, environmental and economic challenges facing society. Based on the principles of social responsibility, we present a study related to service-learning projects developed by university students to tackle the final phase of their studies in the field of Education. From a didactics of social sciences approach, topics are addressed that are directly related to the discipline and/or in a transdisciplinary way. A total of 22 projects have been carried out in early childhood and primary education centres, covering the social, environmental and economic dimensions. The social practices developed were aimed, among others, at disadvantaged groups and/or those in situations of exclusion. With regard to the environmental dimension, ecology and sustainable practices have predominated.

entre otros destinatarios. En cuanto a la dimensión ambiental, ha predominado la ecología y prácticas sostenibles. Finalmente, en la dimensión económica se han desarrollado proyectos acordes a la actividad industrial y desarrollo económico. En todos los proyectos se ha visto materializado la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible acordes a cada propuesta realizada.

Finally, in the economic dimension, projects have been developed in line with industrial activity and economic development. In all the projects, the integration of the objectives of sustainable development has been achieved in accordance with each of the proposals made.

Palabras clave: Responsabilidad, método de enseñanza, aprendizaje activo, educación superior, educación ambiental, ciencias sociales.

Keywords: Responsability, teaching methodology, active, learning, higher education, environmental education, social science.

Introducción

El papel de las Instituciones Educativas (en adelante IE) en la sociedad contemporánea genera interrogantes sobre su pertenencia en una enseñanza socialmente responsable. Desde este punto de vista, la legitimidad de la práctica académica y las funciones sociales que asumen las instituciones se ven expuestas ante una revisión en profundidad por su tendencia a un modelo mercantilizado y un sistema proclive a metodologías convencionales (Rivas-Flores, 2021). Esta visión nos conduce a diferentes puntos de vista críticos sobre su verdadera función, *hábitus*¹ y transformación en la actividad educativa. Sin dejar de considerar el compromiso académico de las organizaciones educativas, cuyos esfuerzos, sin duda, intentan generar impactos positivos. Hernández y Subero (2021) opinan que existe una creciente virtualización y una búsqueda de eficiencia mecanicista impulsada por el avance tecnológico, lo cual conlleva a un descuido en la promoción de un modelo sostenible.

Esta tendencia plantea un desafío para las IE por mantener un equilibrio entre las demandas sociales que se fraguan, el compromiso ético y social con la formación integral de las personas (Martín-Antón et al., 2020). Del mismo modo, implica una pedagogía para la Responsabilidad Social (en adelante RS) impregnada de una actividad educativa (Germán, 2011) mediante una comprensión y reconocimiento de los diferentes saberes de la comunidad. La IE tienen un reto mayúsculo en promover la justicia social y la participación democrática (García, 2021), de forma activa y comunitaria. Estos aspectos son claves para ejercer una RS siempre que sea compartida entre centro-comunidad (Ramos y Bayter, 2012; García y Cotrina, 2015).

¹ Entiéndase como “hábitus” como un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y trayectorias sociales (Bourdieu, 1977).

Desde esa óptica, la RS está fuera de un marco normativo y esto implica un ejercicio voluntario para una práctica educativa que establezca un compromiso para la transformación social. En palabras de Freire (1987) “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7). Esta concepción subraya el papel fundamental de la educación como catalizadora de la transformación social, enraizada en la reflexión crítica y enfocada hacia la acción.

En este orden de ideas, la RS en la formación de futuros docentes se desarrolla como una toma de conciencia del entorno y con la identificación de su papel en la esfera social como personas de cambio (Vallaeys, 2008). Desde este prisma, los estudiantes desarrollan un enfoque holístico, fomentando el deber cívico y el compromiso para contribuir positivamente a la sociedad. Además, en el momento en que se infunde la ética profesional en la práctica educativa, se crean entornos de aprendizaje que fomentan una cultura para la inclusión y pensamiento con-sociedad.

En definitiva, se cultiva el sentido de ciudadanía y conciencia global (Azhar y Azman, 2021; Gómez-Hurtado et al., 2021).

Con todo, en el marco de proyectos con conciencia social se presenta una experiencia docente universitaria en la que se han desarrollado proyectos sociales dentro de la línea de la RS y el Aprendizaje-Servicio. El propósito del establecimiento de esta línea con objeto social es la de favorecer el compromiso social entre los futuros docentes con las instituciones educativas a través de las necesidades detectadas.

Antecedentes

La RS se ha convertido en una cuestión relevante en la actualidad por la toma de conciencia de las organizaciones sobre los impactos positivos que genera las prácticas socialmente responsables con el entorno. Su origen radica en Inglaterra y el movimiento industrial en Estados Unidos en el siglo XIX como una nueva tendencia o modelo laboral (Maignan y Ferrell, 2004; Tello y Rodríguez, 2014). Entre los aspectos más característicos que se han identificado en la evolución del término, se reduce a un acto voluntario para promover el bien social (Manne y Wallich, 1972). En base a estos rasgos, la RS se reconoce como una teoría ética según la cual los individuos deben rendir cuentas de sus deberes cívicos y sus actividades deben beneficiar a la sociedad. En otras palabras, es una actividad vital que contribuye al bienestar de la sociedad (Azhar y Azman, 2022).

A partir de estas orientaciones, el Consejo Europeo de Lisboa (2000) hace un llamamiento especial para que las empresas realicen unas prácticas idóneas y con sentido al modelo socialmente responsable. Igualmente, la Comisión Europea (2001), a través del Libro Verde, propone un marco europeo para la RS de las empresas. En este sentido, el discurso de la Comisión Europea (2002), define esa responsabilidad

como la integración voluntaria por parte de las empresas de las preocupaciones sociales y el medio ambiente. Esto implica que las organizaciones desarrollen un papel clave en la gestión adecuada de impactos ambientales, el uso sostenible de los recursos naturales, crear una cultura organizativa con respecto a un aprendizaje a lo largo de la vida a través de la formación e integrarse con el entorno local. Del mismo modo, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009) expone que el papel de la Educación Superior es esencial para los desafíos presentes y futuros y la RS es una herramienta indispensable para atender a las múltiples complejidades y fenómenos que se presenten. Asimismo, la UNESCO (2015) acentúa la importancia del papel de las universidades en la RS para enfrentarse a los desafíos globales y asumir un compromiso por el bien público en los ámbitos social, económico, científico y cultural. Al mismo tiempo, se crea un marco de referencia en el territorio español cuyo propósito es apoyar el desarrollo de aquellas iniciativas que las organizaciones públicas y privadas que los principios de la RS (CERSE, 2014).

Cabe destacar, que la RS no es exclusiva de las empresas, sino que también está vinculada a las organizaciones sin ánimo de lucro e instituciones educativas (Gilal et al., 2019; Rasoolimanesh et al., 2021).

La Responsabilidad Social en el espacio educativo

La RS puede contribuir a crear espacios y escenarios que anticipen la acción colectiva para transformar una realidad a través de profesionales, personas clave y ciudadanía en general. Cabe añadir, que es beneficiosa para considerar el sentimiento de pertenencia y abre un debate continuo entre lo académico, empresarial y administración, estableciendo alianzas para incidir positivamente en la comunidad (Martín-Fiorino, 2020). Por consiguiente, es una manera de promocionar el intercambio de conocimientos y un diálogo de saberes entre el sentir humano, sentir crítico y sentir social.

La Responsabilidad Social en la Educación Superior

La Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU) es clave para que se adopte una perspectiva holística en el espacio universitario, creando conexiones e interdependencia entre la esfera social, política y ética (Coelho y Menezes, 2021). Este enfoque invita a la comunidad universitaria a desarrollar un pensamiento crítico, comportamientos proactivos y éticos, así como la creación de experiencias genuinas como ciudadanos/as responsables socialmente. Además, proporciona un marco académico pertinente para establecer acciones con alcance social mediante un trabajo transdisciplinar y permite introducir en las aulas unas prácticas académicas en contacto con la comunidad. En definitiva, es una herramienta que fomenta el compromiso y participación social (Lugo-Muñoz y Lucio-Villegas, 2022).

Es por ello que una forma para crear el compromiso ético con la comunidad es integrar en todas las disciplinas la formación ética y ciudadana para una preparación integral de los estudiantes universitarios. De esta manera, se da una mirada esencialista de personas comprometidas con los problemas económicos, políticos y sociales (Vallaeys y Álvarez-Rodríguez, 2022; Arroyave et al., 2022). Además, este aspecto estimula una praxis reflexiva sobre el abordaje de los retos locales y globales desde la universidad como los planteados por la Agenda 2030.

En relación con lo anterior, la UNESCO (2020) fomenta las metas que proponen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS). La integración de los ODS en el marco universitario se considera esencial y debe formar parte de las políticas universitarias, tal y como se destaca la Declaración de Salamanca (2018). Esta declaración propone un espacio de reflexión sobre las transformaciones necesarias para alcanzar los principios y metas postulados por la Agenda 2030 y ODS. Dentro de las metas planteadas se incluyen 169 objetivos, que pueden abordarse de manera holística y transversal en el sistema universitario. Por lo tanto, las universidades tienen un papel clave que desempeñar en la consecución de estos objetivos a través de la gobernanza, la administración académica, el desarrollo de actividades de sensibilización y formación, y las intervenciones directas en la sociedad y el medio ambiente. En este sentido Gutiérrez-Goiria et al. (2021) sostienen que al integrar los ODS en la gestión y vida académica, la institución universitaria demuestra su responsabilidad con el valor social.

En la misma línea de sostenibilidad, CRUE (2012) propone la inclusión de competencias de sostenibilidad en el plan de estudios. Además, propone un cambio pedagógico basado en el aprendizaje y servicio, abogando por un enfoque amplio e inclusivo de la Educación Superior. De esta forma se configura una actividad basada en valores, sin distinciones y como una fuente valiosa para la educación (CRUE 2012, 2018).

En relación con lo anterior, entre las directrices que marca las Confederaciones de Rectores de las Universidades Españolas se plantean cuatro competencias en sostenibilidad concernientes a la problemática social, económica y ambiental con la competencia (SOST1), la competencia SOST2 está orientada al uso sostenible de recursos para minimizar la generación de impactos negativos, la competencia SOST3 está relacionada con la participación en los procesos comunitarios y en cuanto a la competencia SOST4 hace referencia a los principios éticos en el comportamiento personal y profesional (SOST4). Estas competencias se pueden abordar desde múltiples puntos de vista, integrando de forma transversal los ODS (CRUE, 2012).

Esta cuestión es clave dentro del planteamiento curricular, pero es fundamental que en su estructura didáctico-pedagógica transitén metodologías que se materialicen en actividades y/o proyectos de transformación (Germán, 2011), así como que favorezcan los niveles de compromiso, responsabilidad y contribuya a los saberes,

sobre todo, el saber ser (Peralta y Guamán, 2020). Este nivel de actuación es proclive a plantear el Aprendizaje-Servicio (en adelante APS) combinándose el servicio social con los contenidos académicos (Calvo, 2020). Con este tipo de metodología el alumnado puede *biografizar*² de forma notable su propia experiencia (Blanc et al., 2023).

El Aprendizaje-Servicio: una herramienta para la Responsabilidad Social

El APS se considera una de las metodologías principales para materializar la RS y con principios coherentes con la sostenibilidad (CRUE, 2015). Los estudios aportados por Ruiz-Corbella y García –Gutiérrez (2019) y Zayas y Martínez-Usarralde (2017) manifiestan que en un marco socialmente responsable el APS se desarrolla bajo tres ejes fundamentales

- La conexión de los contenidos de las asignaturas con el servicio social.
- La participación activa y crítica de alumnado en el saber social.
- La planificación intencional hacia escenarios con una necesidad social.

En base a estos ejes, Puig et al., (2012) identifican el APS como un método esmeradamente organizado y programado para desarrollar la responsabilidad cívica, fortaleciendo los componentes educativos y servicios comunitarios en los que están comprometidos los participantes. Además, su alcance se proyecta desde la escuela de infantil hasta la universidad e incluso con cualquier otro proyecto desarrollado por diferentes colectivos. Para Martínez-Valdivia et al., (2022) esta metodología también responde al desarrollo de competencias sociales que fomenta una conducta prosocial y con una alta habilidad en comunicación. Por tanto, estas habilidades son propensas a la prevención y resolución de conflictos.

La ejecución de los proyectos APS se manifiestan en diferentes niveles educativos de enseñanza. A nivel internacional, se extiende a escolares y universitarios a través de programas educativos enfocados a la nutrición con colectivos vulnerables. Otras propuestas se centran en la inclusión para personas con discapacidad y desde un enfoque medioambiental con el uso sostenible de recursos naturales (De la Rey et al., 2017).

En el territorio nacional se han llevado a cabo micro-proyectos desde Educación Infantil pasando por Educación Primaria hasta Secundaria. Estas intervenciones se han centrado con el servicio social en residencias de personas mayores, con la comunidad gitana y Cruz Roja (Ortega et al., 2021).

² Consiste en hablar y escribir sobre las experiencias personales de cada persona de forma particular.

En la Comunidad Autónoma Andaluza se han realizado proyectos para acercarse a la cultura andaluza desde el fórum germano-gaditano en la EOI³ (Cancelas y Hurtado, 2020). Para las etapas de Educación Infantil y Primaria se han desarrollado programas escolares con APS a través de la expresión musical, plástica y corporal para una convivencia positiva (Sanz et al., 2021). Estas iniciativas representan un compromiso tangible con el servicio a las comunidades locales, la promoción de la inclusión social y la atención a colectivos vulnerables. Al involucrar a los/as estudiantes en este tipo de iniciativas desde edades tempranas, no sólo enriquecen su trayectoria educativa, sino que también desarrollan un sentido de responsabilidad social con el servicio a la sociedad como ciudadanos y ciudadanas.

En definitiva, el APS es una herramienta que favorece la concienciación sobre la pluralidad de identidades, diversidad y el conocimiento social a partir de experiencias didácticas con la participación de todos los actores involucrados (Martín-Antón et al., 2020). Cabe destacar, que el servicio social materializa valores de RS, una cultura democrática y con ello una promoción hacia la justicia social. Esto implica que, mediante la igualdad, la libertad y la solidaridad se construyan entornos inclusivos (Belavi y Torrecilla, 2020).

La Responsabilidad Social en la escuela

La Responsabilidad Social Educativa (en adelante RSedu) no solo enriquece la experiencia educativa en el contexto escolar, sino que fortalece los lazos con la comunidad, fomentando una cultura de solidaridad y colaborando al bienestar social. En estos términos, la proyección de la RS juega un papel fundamental con los tejidos asociativos del territorio y el contacto directo con la ciudadanía (Rodríguez et al., 2023). El enfoque social crea un vínculo entre escuela-barrio que desde el centro educativo promueve la justicia social y la participación democrática (Ramos y Bayter, 2012).

Por tanto, implica que los centros educativos fomenten una cultura escolar plural que no solo promulguen políticas y procedimientos específicos, sino que se sustenten en valores y creencias compartidas dentro de la comunidad educativa (Belavi y Torrecilla, 2020). Esta visión contribuye a educar ciudadanos/as críticos/as con el entorno para construir una sociedad justa y democrática. Desde una perspectiva pedagógica, Giroux (2008) expresa que [...] la pedagogía se convierte en piedra angular de la democracia, porque proporciona los cimientos para que los alumnos y las alumnas no aprendan tan sólo cómo ser gobernados, sino también el modo de ser capaces de gobernar, a tener el control sobre sus vidas y su realidad (p.20).

³ Escuela de Organización Industrial.

Por su parte García (2021), mantiene que este enfoque desde el centro-aula fomenta cambios sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y con una proyección de pertenencia a una comunidad. Por tanto, funcionar en clave de RS es esencial para avanzar hacia una sociedad más justa y democrática.

Otro aspecto que no se debe perder de vista es el funcionamiento de los centros educativos. La gestión de los centros debe promover unos fuertes lazos de compromiso ético dentro y fuera de la organización (Barreto et al., 2018; Bullones, 2021).

Esta forma de identidad implica que el centro conecte con las personas, con los diferentes servicios de los municipios y procesos comunitarios. En palabras de Vallaeys (2008) “la Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno” (p.2).

En esencia, el enfoque de la RSedu cuenta con tres dimensiones, una la propia Responsabilidad Social Corporativa de la Institución Universitaria, así mismo una obligación profesional de formar en desarrollo sostenible y una especial responsabilidad en promover la transformación educativa en su entorno glocal (Martínez, 2021). Se centra en un enfoque sostenible de las dimensiones económica, medioambiente y social para un beneficio común entre las organizaciones educativas y la comunidad local (Chiva y Fernández 2021; Fernández et al., 2019). Aunque, sin el trabajo colectivo del profesorado, del alumnado junto con la aplicación de políticas educativas y su función social no podría verse materializada (Rodríguez et al., 2023). En este sentido, es de suma importancia la unificación de voluntades y una cultura escolar en la que predomine una pedagogía emancipadora que establezca vínculos entre la teoría y la praxis o binomio educación–sociedad (Anagumbla y Sosa, 2024). Por tanto, podríamos hablar de la educación como motor del cambio y la transformación social. En este sentido, Freinet (2001) subraya que la educación representa “el epicentro del todo social, el origen, medio y finalidad” (p.37). Esta visión implica procesos reflexivos críticos como mecanismos para comprender y reconocer la realidad circundante, con el objetivo de lograr la transformación de la sociedad. Este planteamiento lo comparten Martínez et al., (2020), reconociendo que se debe reforzar el modelo educativo que promueva la introspección y el establecimiento de proyectos educativos que aporten a la sociedad.

Proyectos de Responsabilidad Social Educativa y APS desde la universidad

En el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales II de la Facultad de la Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz se propone la elaboración de proyectos de Intervención Educativa y Social. La línea establecida está centrada en la RS y APS para que se desarrollos en diferentes contextos.

La implementación y puesta en práctica del APS implica la participación activa de los estudiantes y la creación de una red entre instituciones colaboradoras con el propósito de integrar objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio, favoreciendo así el desarrollo académico y social del alumnado. Desde la perspectiva metodológica de Batlle y Bosch (2020), los proyectos se desarrollaron a través de la fase previa o planificación en los diferentes centros de interés. Posteriormente realizaron la fase de ejecución dentro de las aulas escolares (aprendizaje) y en la comunidad (servicio) mediante un conjunto de actuaciones para diferentes problemáticas o necesidades existentes. Finalmente, la fase de evaluación se ejecutó desde el inicio hasta el final de los proyectos con la participación de las personas implicadas.

Cabe destacar, que en la planificación de la asignatura está integrada dos competencias en sostenibilidad 2 y 3 de forma transversal (CRUE, 2012; 2018). La competencia SOST 2 apunta a capacitar a los estudiantes para comprender y aplicar prácticas que minimicen el impacto ambiental y social de sus acciones, tanto dentro como fuera del entorno universitario. En cuanto a la competencia SOST3, busca impulsar la participación activa de los estudiantes en iniciativas y proyectos que contribuyan al desarrollo sostenible de la comunidad, involucrándolos como agentes de cambio. Desde estas directrices, se intenta combinar distintos conocimientos a través de un enfoque dialéctico, globalizador y multidimensional, proporcionando una comprensión más amplia de la realidad. Además, en situaciones complejas, se requiere un enfoque sistémico que relacione los conocimientos y sirva de eje referencial para promover enfoques interdisciplinares y multidisciplinares mediante el servicio social. De este modo, se abordan fundamentalmente las dimensiones: social, económica y medioambiental.

En los dos últimos cursos académicos 2021-22/ 2022-23, se han realizado un total de 22 proyectos como propuestas en centros educativos e instituciones públicas de la provincia de Cádiz. Dentro de la línea de trabajo participaron alumnos y alumnas que cursaron estudios en el Grado de Educación en Infantil y en el Grado de Educación en Primaria correspondientes al cuarto curso.

En la tabla 1, se presentan un total de 12 proyectos de APS relacionados con la dimensión ambiental y se involucraron los ODS12 (consumo y producción sostenible) ODS 13 (acción por el clima) y ODS15 (Vida en los ecosistemas terrestres). En cuanto a la dimensión social, el alumnado presentó un total de 8 proyectos y se vincularon los ODS 2 (hambre cero), ODS 3(salud y bienestar), ODS 4 (educación de calidad), ODS 5 (Igualdad de género), el ODS10 (reducción as las desigualdades) y ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles). Finalmente, para la dimensión económica, se presentaron 2 proyectos relacionados con el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico). Puede observarse que el alumnado ha tenido más preferencia en la elaboración de proyectos relacionados con el medioambiente frente

a proyectos relacionados con la dimensión social y en menor medida con la dimensión económica.

Tabla 1

Número de proyectos por dimensión.

| Dimensión | Número de proyectos | Objetivos de Desarrollo Sostenible |
|-----------|---------------------|---|
| Ambiental | 12 |    |
| Social | 8 |       |
| Económica | 2 |  |

Nota. Elaboración propia.

Dimensión ambiental

Los proyectos elaborados bajo esta dimensión se han caracterizado por la intervención en materia de salud para una alimentación y estilos de vida saludables en centros de Educación Infantil y Primaria. Se elaboraron con el objetivo de familiarizar a las partes implicadas un modo de alimentación sana con la realización de talleres, charlas de profesionales, una campaña de concienciación y recogida de alimentos. Se caracterizó por un trabajo en red con el banco de alimentos, profesionales de la salud y asociaciones.

Con respecto a la contaminación ambiental, se diseñó un semáforo acústico para mostrar los niveles de sonido que se genera en el ambiente y mejorar la vida del centro escolar infantil, los centros colindantes y el municipio. Este tipo de iniciativa está relacionada con el Programa Ecoescuelas y trata de re-convertir a los centros escolares en organizaciones que promueven valores de equidad, integridad ecológica, pacifismo y solidaridad; que transcinden los problemas ambientales locales y dan ejemplo a la sociedad con sus buenas prácticas (Perales-Palacios et al., 2014).

Otro de los proyectos APS es de corte ecológico con la realización de un huerto escolar ecológico. El objetivo es desarrollar experimentos con el alumnado de Infantil y Primaria a lo largo del curso. Representa un enfoque práctico y experimental para abordar temas de sostenibilidad, biodiversidad y recursos naturales. Este proyecto permanente permite a los estudiantes involucrarse en la planificación, mantenimiento y gestión del huerto, lo que les brinda la oportunidad de adquirir conocimientos prácticos sobre el trabajo del suelo, la gestión de residuos orgánicos y la importancia de la agricultura ecológica.

Otras propuestas de intervención mediante el APS estuvieron relacionadas con la sostenibilidad ambiental. Se generó un trabajo intergeneracional con los centros de día de mayores y un trabajo en red con la participación de la comunidad educativa y asociaciones, demostrando un compromiso comunitario por el cuidado del medioambiente.

En base a la nueva ley de bienestar animal se diseñó un proyecto APS para un centro educativo de Educación Primaria. Mediante la propuesta se trató de promover habilidades para la vida, el bienestar animal y ambiental. El aprendizaje se centró en fomentar los valores y las actitudes del pensamiento científico promoviendo la iniciativa emprendedora y sentido de responsabilidad. El servicio se desarrolló con centros de acogida de animales y asociaciones junto con un trabajo en red de la comunidad educativa.

Dimensión social

El patrimonio cultural se presenta en un APS dirigido a tercer ciclo de Primaria para promover los valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales. Dentro de la propuesta se crea vínculos intergeneracionales para explorar la ciudad donde está ubicado el centro educativo, realizando un diagnóstico que plantea cuestionamientos sobre la diversidad cultural y construcción de identidad en el entorno. Esto es una forma de indagar sobre las sociedades pasadas y presentes (Cuenca et al., 2011).

Las propuestas realizadas con enfoque terapéutico se centraron en personas con diversidad funcional de Educación Infantil. A través de la música, el arte y la actividad física se proponen talleres temáticos que permitieron la participación y colaboración de la comunidad, AMPA, asociaciones y otros agentes externos. Además, se introdujeron recursos apoyados por la metodología basada en juegos. Este tipo de metodología ofrece:

[...] La posibilidad de atender a los diversos ritmos de aprendizaje, fomentar el pensamiento creativo divergente, desarrollo del compromiso en los escolares, favorecer el desarrollo del autoconocimiento y la autonomía; mejorar la comunicación y la unión con el resto de estudiantes; beneficiar la resolución de conflictos y la toma de decisiones (Moral y Fernández, 2021, p. 269).

Por medio de la gamificación se planteó un proyecto APS en un centro de Educación Infantil para personas con diversidad funcional. La gamificación aporta grandes beneficios en la práctica pedagógica y los recursos digitales que se diseñan ofrece múltiples posibilidades pedagógicas (Peralta, 2023). Se diseñó una APP (aplicación informática para móviles) con el propósito de ofrecer un conjunto de actividades inclusivas para desarrollar la motricidad. En la figura 1 se presenta el QR desarrollado desde la aplicación. En la estructura de la aplicación se organiza por entradas organizadas que constan en: un manual de uso, circuitos, juegos y actividades.

Figura 1

Código QR de la APP MOTOR SKILLS TEACH.



Nota. Elaborado por Jesús Rollón Rodríguez. <http://mobincube.mobi/ENDA7>

En este proyecto colaboraron organizaciones sin ánimo de lucro, la comunidad educativa y terapeutas.

En la misma línea tecnológica se presentaron proyectos de APS para minimizar la brecha digital a través de centro de adultos, centro de día para mayores, consistorio municipal y escolares de Primaria.

La coeducación es otro aspecto que se ha visibilizado entre los temas de los proyectos ejecutados. El enfoque de género constituye un elemento fundamental para fomentar la concienciación y la igualdad de género desde las primeras etapas educativas, concretamente, en los ciclos de Educación Infantil y Primaria. Este enfoque se ha implementado a través de una campaña de concienciación y jornadas de juegos coeducativos, el uso de canciones y deporte en la comunidad.

Dimensión económica

Los proyectos APS aplicados se enmarcan en la evolución industrial de la ciudad de Cádiz. Para ello, se realizan talleres de preparación para la realización de videos a partir del diseño de un *storyboard*. En la figura 2 se observa un ejemplo de un fotograma para el montaje del video. Esta herramienta consiste en crear una historia a través de un formato específico de producción cinematográfica donde se ilustran imágenes de cada fotograma, parte de diálogos, acción, ritmo, música y cada descripción de escenas (Mou et al., 2013).

Figura 2

Ejemplo de escena en un storyboard.



Nota. Elaboración propia.

Con el objeto de conocer las historias de vida profesionales de personas mayores se elaboró un guion para realizar las entrevistas semi-estructuradas. La exploración del entorno y el enfoque etnográfico del proyecto ha enriquecido notablemente en la formación del alumnado de Educación Primaria. Igualmente, la presentación de los videos, los resultados de satisfacción de las personas implicadas y aprendizaje obtenidos han contribuido a realizar una segunda parte del proyecto.

Es conveniente aclarar que el centro educativo es una cooperativa educativa y adquiere unas particularidades específicas, apostando por un enfoque de una economía social. La economía social desempeña un papel crucial en el sector educativo porque promueve los valores éticos, la solidaridad y la sostenibilidad. Este enfoque se manifiesta en la participación activa de la comunidad, ofreciendo una alternativa al modelo económico tradicional. Estas empresas suelen priorizar el bienestar de la comunidad educativa sobre la maximización de beneficios y buscan generar un impacto social positivo, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva (Ruiz et al., 2020). En esta línea, las cooperativas del sector educativo promueven el desarrollo de capacidades y habilidades clave para

todos los miembros de la cooperativa, lo que a su vez promueve un entorno educativo inclusivo, participativo y orientado hacia el bienestar colectivo. La implementación efectiva de estrategias de gestión del conocimiento fortalece la capacidad de las cooperativas para enfrentar desafíos educativos y contribuir de manera significativa al desarrollo sostenible de la comunidad (Suárez et al., 2021).

Conclusiones

La Responsabilidad Social es un modelo que, aunque no esté implementado en su totalidad en las organizaciones educativas, se puede desarrollar de forma progresiva comenzando con actividades puntuales. Aunque, las políticas educativas, la gestión de los centros junto con la capacidad del profesorado ante cambios para la transformación social forman parte de un proceso lento. Esto implica un mayor grado de complejidad y precisa de una mirada global.

Un aspecto que es conveniente no perder de vista es el 'saber ser' docente. Desde este tipo de 'saber' se reconoce la vocación docente, las motivaciones iniciales que han removido el ser para desarrollar la profesión, los aspectos que han construido la mirada crítica y esto promueve el 'saber hacer'. Por ello, es conveniente desarrollar acciones que promuevan la adquisición de los diferentes saberes.

La metodología APS es una herramienta que proporciona la oportunidad de desarrollarse a todos los niveles, personal, profesional y académico. Además, su aplicabilidad es muy versátil y puede desarrollarse desde proyectos muy pequeños hasta proyectos de gran escala. Por tanto, debe considerarse como una metodología con una gran capacidad para promover la innovación educativa y social. Dentro de la multiplicidad de definiciones que se han proporcionado en el sector educativo, la definición que proporciona Puig (2009) se acerca bastante a una transformación social mediante una visión pragmática de la singularidad del contexto y de las personas que lo habitan para mejorarlo. El concepto de praxis se integra e impregna una práctica docente con un profundo sentido de pensar crítico y pensar colectivo.

El papel del docente con y para la RS es una labor continua en las diferentes etapas educativas. No es únicamente una cuestión ética sino de entrenar la pedagogía de la constancia e interés. Según Herbart (1806) "el interés paciente, por el contrario, nunca puede ser demasiado rico, y precisamente el interés más rico será el más paciente" (p.74).

Referencias

- Anagumbla, G. P., y Sosa, C. I. (2024). Pedagogía Transformadora desde el Aprender Haciendo. *Digital Publisher CEIT*, 9(2), 807-815. <http://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2403>
- Arroyave, F., Redondo, A., y Dasí, A. (2021). Student commitment to social responsibility: Systematic literature review, conceptual model, and instrument. *Intangible Capital*, 17(1), 52-72. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.1685>
- Azhar, A., y Azman, A. (2021). School's Perspectives on Educational Programmes under Corporate Social Responsibility Initiatives. Case Study: Malaysia. *IAFOR Journal of Education*, 9(1), 7-20. <https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-9-issue-1/article-1/>
- Barreto, M. A., Guacaneme, N., Ibargüen, H. A., y Gómez, R. D. (2018). *Responsabilidad social educativa. Una mirada a instituciones de Básica y media del Valle de Aburrá*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6947>
- Batlle, R., y Bosch, C. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- Belavi, G., y Torrecilla, F. J. M. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28.
- Blanc, M. I., Branda, S. A., y Pereyra, S. (2023). La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. *Entramados: educación y sociedad*, 10(13), 37-50.
- Bourdieu, P. (1977). *Intelectuales, Política y Poder*. EUDEBA.
- Bullones, E. (2021). Reflexiones en torno a la responsabilidad social en educación. *Red de Investigación Educativa*, 14(1), 70 - 76
- Calvo, J. R. (2020). Aprendizaje Servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable. Una propuesta de Responsabilidad Social Universitaria en la UNICACH. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 17, 75-94. <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9883>
- Cancelas, L. P., y Hurtado, A. (2020). El Aprendizaje y Servicio (ApS) en la enseñanza del alemán: una propuesta innovadora para la Escuela Oficial de Idiomas. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, (8), 121–140.

CERSE (2014). *Estrategia 2014-2020 para empresas, administraciones públicas y el resto de organizaciones para avanzar hacia una sociedad y una economía más competitiva, productiva, sostenible e integradora*. Ministerio de Trabajo y Economía Social. <https://www.mites.gob.es/es/rse/eerse/index.htm>

Coelho, M., y Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in psychology*, 12, 617300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>.

Comisión Europea (2002). *Observatorio de la PYME. European SMEs and Social and Environmental Responsibility*. European Commission. http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/analysis/doc/smes_observatory

CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. CADEP.

CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. CADEP. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>

CRUE (2018). *Directrices para la introducción a la Sostenibilidad en el Currículum*. Crue Universidades españolas. <https://www.crue.org/comisiones-sectoriales/documentos-crue-sostenibilidad/>.

Cuenca, J.M., Estepa, J., y Martín, M.J. (2011). "El patrimonio cultural en la educación reglada". *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.

De la Rey, C., Lilfoil, W., y Niekerk, G. (2017). Advocating for service-learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education & Sport Pedagogy*. En D. Shek y R. Hollister (eds.), *University Social Responsibility and Quality of Life* (pp.155-174). Springer. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

Declaración de Salamanca (2018). *IV Encuentro Internacional de Rectores Declaración de Salamanca*. CRUE. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/declaracion-de-salamanca-2018pdf.pdf>

Fernández, E, Gutiérrez, P y Fernández, L. (2019), "University-School Scenarios and Voices from Classrooms. Rethinking collaboration within the framework of an interuniversity project". *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 79-95. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.372>

Freinet, C. (2001). *Pedagogía y emancipación*. Laia

Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI

García, M., Cotrina, M.J. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado*, 19(1), 8-25

García, T. (2021). Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio. *International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 1–24. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>

Germán, G. (2011). La crisis de identidad de la pedagogía. En Actas. UNLP (Ed.), *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas; Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. (1853-9602). Universidad Nacional de la Plata. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev969>

Gilal, F. G., Ashraf, Z., Gilal, N. G., Gilal, R. G., y Channa, N. A. (2019). Promoting environmental performance through green human resource management practices in higher education institutions: A moderated mediation model. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(6), 1579-1590. <http://10.1002/csr.1835>.

Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 17-22). Graó. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/4.Giroux.pdf

Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., y Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/4611>.

Gutiérrez-Goiria, J., Amiano-Bonatxea, I., Sianes, A., y Vázquez-De Francisco, M. J. (2021). Reporting the social value generated by European universities for stakeholders: Applicability of the global reporting initiative model. *Frontiers in Psychology*, 12, 787385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787385>

Herbat, J.F. (1806). *Pedagogía General*. Ediciones de la Lectura.

Hernández, L. M. R., y Subero, M. E. D. F. (2021). Liderazgo transformacional para consolidar la responsabilidad social en instituciones educativas. *Informes Psicológicos*, 21(1), 117-131. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>

- Maignan, I., y Ferrell, O.C. (2004). Corporate social responsibility and marketing: An integrative framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32, 3–19. <https://doi.org/10.1177/0092070303258971>
- Manne, H. G., y Wallich, H. C. (1972). *The modern corporation and social responsibility*. American Enterprise Institute for Public Policy Research. <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2017/04/The-Modern-Corporation-and-Social-Responsibility-Text.pdf>
- Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A., y Monsalvo, E. (2020). Influence of some personal and family variables on social responsibility among primary education students. *Frontiers in Psychology*, 11, 543918. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01124>
- Martínez, L.M. (2021). Indicadores de Responsabilidad Social educativa para centros escolares dentro del marco de la ISO 26000. En G. Ostos (Ed.) *Oportunidades para la participación y la democratización de las organizaciones en el siglo XXI* (pp. 97-131). Dykinson.
- Martínez, M. C., y Guachetá, E. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO. Universidad Pedagógica Nacional. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201006122520/educar-emancipacion.pdf>
- Martínez-Valdivia, E., Burgos-García, A., Pegalajar-Palomino, C. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. *Perfiles educativos*, 177 (XLIV), 58-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60653>
- Martin-Fiorino, V. (2020). Responsabilidad social y cultura de la integridad: Formación de profesionales para la sostenibilidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 162-179. <https://www.redalyc.org/journal/280/28065077011/html/>
- Moral, F. J. R., Díaz, M. F., y Fernández, G. E. A. (2021). ¿Qué opinan los futuros docentes de primaria en formación sobre la aplicación de ABJ en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias? En *Medios digitales y metodologías docentes. Mejorar la educación desde un abordaje integral* (pp. 268-278). Adaya Press.
- Mou, T. Y., Jeng, T. S., y Chen, C. H. (2013). From storyboard to story: Animation content development. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 1032.
- Ortega, J. M., Díaz, E. M., y Cámara, A. M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 51(1), 139–155. <http://10.30827/publicaciones.v51i1.15746>

- Perales-Palacios, F. J., Burgos-Peredo, Ó., y Gutiérrez-Pérez, J. (2014). El programa Ecoescuelas: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Perfiles educativos*, 36(145), 98-119. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13231362007.pdf>
- Peralta, C. (2023). Gamificación en la educación: experiencias de aplicación. *Apuntes De Ciencia & Sociedad*, 11(1), 102-111. <https://doi.org/10.18259/acs.2023011>
- Puig, J. M., Batlle, R., Boschs, C. y Palo, J. (2012). *Aprendizaje servicio. España*: Octaedro.
- Ramos, F. S., y Bayter, L. O. (2012). Emprendimiento y Economía Social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *CIRIEC-España, Revista de economía pública, social y cooperativa*, (75), 128-151. https://base.socioeco.org/docs/_pdf_174_17425798008.pdf
- Rivas-Flores, J. I. (2021). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro.
- Rodríguez, D. M. R., Brito, K. Y. S., y Srockel, L. P. (2023). Responsabilidad social en el ejercicio docente: una perspectiva ética. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 28(102), 665-679. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890873>
- Ruiz, M., García, A., Martínez, M., y Vidal, C. (2020). La gestión del conocimiento en las empresas cooperativas. *Conocimiento Global*, 5(2), 53-69. <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/103>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación*. Narcea Ediciones.
- Sanz, C. A., Más, A. C., Bartoll, O. C., y Miravet, L. M. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 100-115. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/10574>
- Suárez, M. P., Torné, I. S., y Troncoso, D. P. (2021). La empresa social: realidad de la economía social en España. *REVESCO: revista de estudios cooperativos*, (139), 61-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8202989>
- Tello, C., y Rodríguez, M. (2014). Categorías conceptuales para el estudio de la responsabilidad organizacional. *Hallazgos*, 22, 119-135. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413834075007.pdf>

Unesco (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Declaración Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/>

Unesco (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. Unesco.

Unesco. (2015). *Topics and learning objectives. In Global citizenship education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vallaeys, F y Ávarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>

Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las Universidades. *Educación Superior y Sociedad. Nueva Época*, 13(2), 191- 220. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182170>

Zayas, B., y Martínez-Usarralde, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: conciencia de ciudadanía y APS. RIDAS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (3), 55-65



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

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



Jesús Plaza-de-la-Hoz

Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación

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 Frondozo, 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; Ruitenberg, 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 trasmítido 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; Martin 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 artificio digital es capaz de reconocer la persona del alumno, ni suplir la mirada personal en la que se conciten 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 (Albarelllo 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 (Barlocci, 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 irrumpió 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 decisarios.

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 RSEdu¹.

¹ 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>
- Barlocchi, 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* (6^a ed.). Rialp.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Basic Books.
- Ghallaib 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., Laluez, 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). *Educar 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). *Educar 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/rlicsnj.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.
- Ruitenberg, 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>



Televisión, Redes Sociales y Responsabilidad Social Educativa: una necesidad imperiosa

Television, Social Media and Social Educational Responsibility (SEduR): an urgent need

Recibido: 25/03/2024 | Revisado: 01/04/2024 | Aceptado: 13/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



M^a Isabel de la Rubia Rivas

Universidad Rey Juan Carlos

<https://orcid.org/0000-0002-4574-1094>

Resumen: La educación es uno de los aspectos más relevantes de la vida social, como demuestra el interés de entidades públicas y privadas por su control. Precisamente vinculados a esta trascendencia, aparece la idea de los agentes educativos, figura que habitualmente se ha relacionado con el ambiente más próximo al sujeto, la familia, para luego extrapolarlo a entidades suprafamiliares, como la escuela, el estado. La presencia de influencias aún más externas evidentes entre los agentes educativos actuales obliga a poner atención sobre el impacto que estas tienen en la evolución y formación de niños y adolescentes. Desde casi su aparición, los diferentes organismos y entidades vinculados a la comunicación han sido conscientes de que el poder de los medios va más allá del entretenimiento. Sin embargo, el cambio de paradigma de un espacio público o social, propio de los antiguos medios como la radio o la televisión, a uno privado, como es el caso de las redes sociales, nos lleva a preguntarnos si somos conscientes del impacto real que estas herramientas tienen en sus usuarios, especial pero no exclusivamente, en los más jóvenes. En este trabajo buscaremos revisar aspectos tales como la preocupación relativa al control de los medios de comunicación, la necesidad de prestar atención a este nuevo fenómeno desde el resto de los agentes educativos, por su relevancia en el comportamiento y la constitución de una nueva realidad social que a todos nos afecta. Esto se producirá a partir del análisis

Abstract : Education is one of the most relevant aspects of social life, as the interest of public and private entities in its control demonstrate. With this, the idea of educational agents appears, a figure that has usually been related to the environment closest to the subject, the family, and then extrapolated to suprafamilial entities, such as school or state. The presence of even more external influences evident among current educational agents, forces us to pay attention to the impact they have on the evolution and training of children and teenagers. Since almost its appearance, different organizations linked with communication have been aware that the power of the media goes beyond entertainment. However, the paradigm shift from a public or social space, typical of radio and television, to a private one, as social networks, leads us to ask ourselves if we are aware of the real impact that these communication tools have on their users, especially but not exclusively in the youngest ones. In this work, we will try to review not only the concern related to the control of the media, but also the need to pay attention to this new phenomenon from the rest of the educational agents, due to its relevance in behavior and the constitution of a new social reality that affects us all. Finally, having highlighted the problems surrounding these new media and their influence on the formation of the new society, the importance of paying attention to

de artículos y trabajos de actualidad que centren su atención en los intereses en torno a los medios y los posibles efectos derivados de la falta de control de estos. Para terminar, al haber puesto de relevancia la problemática en torno a estos nuevos medios y su influencia en la conformación de la nueva sociedad, se resaltará la importancia de prestar atención a estos fenómenos y la necesidad de proponer nuevas soluciones.

these phenomena and the need to propose new solutions will be highlighted

Palabras clave: Responsabilidad, televisión, adolescentes, influencia social, educación tecnológica, cambio social

Key words: Responsability, television, teenagers, social influence, technological education, social change.

Introducción

El mundo educativo y formativo en la actualidad es uno de los aspectos que más preocupa en general a la sociedad, no solo a nivel nacional, sino internacional (Cabrera, 2020). Esto es debido a que se relaciona la mayor formación con el aumento de salario y las mejores condiciones de vida, algo que, aunque no siempre es real, casi siempre es así entendido.

En cualquier caso, un concepto que debe ser considerado en materia de educación es el de los agentes educativos. Esto es, aquellos que participan de la formación como generadores de esta; los que se muestran como un elemento activo en el desarrollo y la adquisición de conocimientos, valores o comportamientos de los individuos, niños o adultos.

Según la Declaración de derechos humanos, se reconoce el derecho de los padres o tutores a ser los primeros que determinen el tipo de educación que deben recibir sus hijos (ONU, 1948); sin embargo, no podemos dejar de considerar que no son estos los únicos agentes educativos, sino que se constata la influencia de otros en la educación. Entre estos podríamos destacar (Martínez Domínguez et al. 2023):

- Familiares: hermanos, abuelos y demás parientes.
- Comunidades de referencia: colectivos vinculados al origen, a las características personales determinadas por edad o afinidad o por cualquier otro motivo.
- Sociedades conocidas: aquellos que aportan algún servicio o producto y que se encuentran en determinados espacios, tales como internet, los comercios, las redes sociales, etc
- Individuos influyentes: aquellos que, por el motivo que sea, tienen una especial relevancia para los individuos.

Como se puede apreciar, el ámbito familiar no deja de ser uno más de los contextos donde se genera educación. No solo no es exclusivo, sino que, en muchas ocasiones, como

veremos, pugna por recuperar la importancia que tuvo en otros momentos de la historia, donde la influencia familiar se consideraba mucho mayor.

Conscientes entonces de que la educación no es solo cosa de la familia o la escuela, debemos plantearnos la idea de en manos de quién está y qué niveles de responsabilidad o conciencia se les puede exigir a los agentes anteriormente mencionados. En este contexto, surge la idea de contemplar la Responsabilidad Social Educativa como elemento de referencia que nos permita considerarlos precursores o no, de comportamientos y/o valores que observamos en la sociedad y que no siempre tienen porqué resultar aceptables.

Antes de exponer los objetivos que buscamos esclarecer en este artículo, creemos interesante destacar el hecho de que, frente a la evidente trascendencia que podríamos asumir en cuanto a influencia, en torno a la familia y la escuela como agentes educativos considerados principales, no podemos obviar que este hecho puede cambiar y cambia a lo largo de la vida, condicionado por las relaciones que el individuo va entrelazando y que parten del nivel más próximo comúnmente considerado, el familiar, hasta el ámbito general (Frías-Armenta, López-Escobar, & Díaz-Méndez, 2003).

Dada la particularidad señalada en cuanto al desplazamiento, o cuanto menos, complementariedad, de la influencia de elementos ajenos a la familia, la escuela o incluso las relaciones directas en el caso de las redes sociales y los influyentes en el aspecto educativo, en este artículo buscamos realizar una primera aproximación a la responsabilidad social educativa de algunos de aquellos agentes más externos. Vaya por delante que somos conscientes de la complejidad de este análisis, de ahí que lo que busquemos no sea concretar un trabajo definitivo, sino señalar los siguientes objetivos, que buscan como punto central, poner en evidencia la necesidad de estudios más extensos y que nos aporten una visión mayor de este fenómeno y sus cambios en los últimos años.

En cuanto a nuestros objetivos secundarios debemos destacar:

- Observar el papel de la tv hasta el surgimiento de las RRSS, cómo esta introducía ya en el pasado modelos de comportamiento y cuáles eran.
- Mostrar la trascendencia adquirida por las redes sociales aun en contra de la tv, aunque esta no haya desaparecido.
- Observar si los modelos de comportamiento han ido cambiando por influencia de las RRSS.
- Considerar la importancia de la RSEdu y los temas especialmente sensibles a ella en la actualidad.

Una vez expuestos los objetivos que buscamos plantear, comenzaremos a desgranarlos de forma sucesiva, tratando de reparar en el grado de responsabilidad social educativa que muestran y en cómo este ha ido cambiando o no, a lo largo de los años.

Metodología

La manera de analizar los resultados que expondremos más adelante ha sido compleja y ha procurado seguir la metodología PRISMA. En primer lugar, nos acercamos a la consulta de materiales publicados en formato libro consultando tanto títulos que llevenan “Responsabilidad Social Educativa”, como los resúmenes y sinopsis, con los que realizaríamos la aproximación relativa a cuestiones más puramente educativas, como el concepto de agentes educativos. Para consultar trabajos en formato artículo, recurrimos a diversas bases de datos, entre las que destacan Dialnet y Web of Science, donde realizamos una primera batida, de nuevo por medio de títulos y resúmenes, a través de la introducción de términos como “Responsabilidad social+ Televisión”, “Responsabilidad Social Educativa + redes Sociales”, “Adolescentes + Redes Sociales”, o “Adolescentes + *Influencers*”. Las bases de datos arrojaron una cantidad nada desdeñable de resultados a los que aplicamos diferentes filtros.

Estos consistieron en la consideración de la fecha de publicación, posterior a 2015, por tratarse de un fenómeno reciente, salvo algunas excepciones concretamente relativas a la televisión, que consideramos referentes y aplicables a los objetivos que perseguíamos, a pesar de ser más antiguas. Ante la gran cantidad de trabajos que nos encontramos, debimos aplicar un segundo filtro eliminando los trabajos duplicados. Aunque, por tratarse de una primera aproximación, nos centramos como se puede apreciar en los términos de búsqueda, por considerar trabajos publicados en lengua castellana, esto no limita el trabajo al ámbito español, sino que engloba también artículos y estudios publicados en revistas o instituciones hispanoamericanas. Por último, consultamos la información institucional de las cadenas de televisión en España a partir de las páginas oficiales, de cara a obtener de primera mano y sin intermediarios la información que estas aportan en materia de protección a los menores.

Con todo ello, buscamos como decimos un primer acercamiento al tema que nos ocupa, que ya deja entrever de forma evidente la gran necesidad del tema en cuestión de ser abordado.

La influencia social de la televisión y las Redes Sociales

Desde los inicios de la televisión en abierto se ha sido consciente de la gran cantidad de información que podría entrar en todos los hogares y establecimientos a través de los canales de televisión y la programación contenida en ellos. Multitud de trabajos han mostrado la trascendencia de esta (Martín Serrano, 1981; Jiménez Hernández & Torres Barzabal, 2005; García Beaudoux, 2014; Crespo, 2005; Guarinos, Gordillo, Ramírez, Jiménez-Varea, & Hermida, 2010) y la importancia de preservar según qué contenidos de determinados sectores de la población, poco dados a ser críticos o a comprender de forma adecuada aquello que recibían sin filtro o control. En este sentido, se ha visto clara una relación entre los padres o tutores, que debían cumplir con esta función, su ausencia como supervisores y el llamado comportamiento antisocial (Justicia et al., 2006).

Este hecho ya nos da dos elementos en los que reparar. Por un lado, el de que la televisión tiene efectos en los individuos. Por otro, que debe ser reconocida su necesidad de supervisión, dadas las repercusiones que puede tener en el desarrollo de los individuos que la consumen, hecho sobre el que volveremos más adelante.

Precisamente esta necesidad de supervisión no ha sido siempre ignorada, pues las propias cadenas en abierto, en España, conscientes de la problemática que suponía y de su propia influencia, suscribieron un acuerdo en el que todas ellas, así como el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, acordaron proteger a los telespectadores de determinados contenidos más sensibles en horarios susceptibles de presentar un público menos crítico. A pesar de ello, este código, refrendado en los años 90, no se consideraba una norma legal real, sino una meramente moral, de tal forma que, aunque suscrito por las cadenas de televisión, estas no se verían legalmente obligadas a secundarlo (Crespo, 2005).

En este sentido, se observa una dicotomía compleja. Por un lado, las propias televisiones serían conscientes del peso que sus contenidos tendrían en los telespectadores; por otro, no se observó un interés real en organizar de forma eficaz la oferta, de cara a amoldarla a las distintas edades susceptibles de consumirlas en uno u otro horario¹.

A pesar de que este hecho podría considerarse menor, no podemos dejar de hacer notar el efecto que, según algunos estudios, tiene la exposición a ciertas informaciones en la formación y desarrollo de los niños y jóvenes. El acceso a determinados contenidos, especialmente los vinculados con la violencia o la sexualidad, nos lleva a considerar el eco de estos en sus comportamientos (Ruiz Pacheco, 1999). Este hecho se sustenta en las teorías de Bandura sobre el aprendizaje social, en donde se considera que precisamente uno de los grandes influjos a la hora de comprender cómo valerse en el mundo, se adquiere a partir de la observación de modelos socialmente aceptados (Crespo, 2005, p. 194). En este punto cabría plantearnos ¿Qué hay más interiorizado en la sociedad que los modelos televisivos o fílmicos que se nos presentan en series y cine?

Respondiendo a esta pregunta y a modo de ejemplo, no podemos ignorar que lo que se muestra en los programas y series de televisión, como en el cine, no es ni más ni menos que una realidad social aceptada en el momento (Justicia et al., 2006 y Guarinos et al., 2010). Podemos encontrar para refrendar este hecho, ejemplos concretos sobre series de televisión en España donde se proponían determinados comportamientos al mundo infantil y adolescente. Es el caso destacado de las series *Física o química* y *el internado*, ambas estrenadas en la primera década de los años 2000, cuando la televisión aún no sentía la gran amenaza que son actualmente las redes sociales, y se consolidaba como un enorme factor de influencia sobre la población (Guarinos et al. 2010):

¹Cadenas de televisión privadas como Atresmedia sí señalan su compromiso desde el punto de vista social con lo que consideran problemático: alimentación saludable, seguridad vial o seguridad en las redes sociales. No obstante, no muestran referencias a una limitación de los contenidos más allá de la edad recomendada de consumo (Atresmedia, 2024).

La ficción audiovisual posee la doble cualidad de representar un modelo y un espejo social al mismo tiempo. Como espejo refleja y recrea la sociedad de la que surge el relato, organizando historias ficcionales con patrones que reproducen esquemas de la realidad. Como modelo sirve para confirmar, perpetuar y consolidar las actitudes que representa. Por ello, el análisis de personajes dentro de las series de ficción permite extrapolar conclusiones en relación con las culturas que consumen esos relatos.

Estos mismos autores (Guarinos et al. 2010) señalan la trascendencia de aquello que observamos en la televisión, especialmente para algunos sectores de la población, entre los que destacan los adolescentes que, no solamente buscan reconocer y reconocerse a ellos mismos en los personajes de ficción, sino que llevan a querer ocupar el lugar de estos en la propia ficción que interpretan como realidad. Esta extrapolación de aquello que vemos en la pantalla debería ser uno de los primeros factores que nos inviten a pensar en la necesidad de considerar la responsabilidad social educativa de los medios de comunicación; dada la trascendencia y el riesgo que de ellos se desprende.

Modelos de comportamiento

Respecto a las ideas que se transmitían y se continúan incorporando a la sociedad desde los medios de comunicación, debemos poner énfasis en ciertos rasgos importantes y en los efectos que, como veremos, se han desplazado de forma más exagerada a las redes sociales y, por extensión, a la realidad social actual.

El primero de los patrones de comportamiento que debemos mencionar ya ha sido insinuado en las páginas precedentes. Nos referimos naturalmente a los estereotipos de conducta asociados a los personajes con los que niños y adolescentes se identifican. Estos modelos de vida han sido observados por parte de algunos expertos, tanto en el plano nacional, como en el internacional, siendo algo extensible entonces, al menos, a la cultura occidental (Crespo, 2005).

En este sentido, el rasgo social que surge de la televisión, pero que veremos extenderse rápidamente a las redes sociales, es el relativo a la sexualidad y al comportamiento abiertamente explícito de ciertos personajes en según qué series y películas de televisión. Aunque como hemos comentado anteriormente, se trató de extender un código deontológico que protegiera a distintos sectores de la población más sensible a según qué contenidos, ya los estudios señalan que, en los años 90, en la televisión, se observaban los siguientes cambios (Crespo 2005, pp. 193-194):

- a) Un incremento en el número total de referencias/actos sexuales explícitos, incluyendo la prostitución y la homosexualidad².
- b) Incrementos modestos o elevados de las referencias verbales e implícitas en el contexto a actos sexuales completos.

² En los últimos años, la década de los 2020, se ha extendido este fenómeno al movimiento transexual, con ejemplos como los que se aprecian en la serie "Veneno", biopic de una conocida colabora de televisión, transexual y prostituta, emitida a través de la plataforma privada AtresMedia (2020).

- c) Presencia consistente de la presentación de sexo prematrimonial y de infidelidad matrimonial, con la mayoría de las actividades sexuales ocurriendo entre personas no casadas entre sí frente a las ocurridas entre marido y mujer.
- d) Presentación del sexo generalmente de una manera sugestiva, con un incremento de los comportamientos de coqueteo y de las insinuaciones verbales.
- e) Escasez de presentaciones visuales de los comportamientos sexuales más íntimos: menos de 1 de cada 10 incidentes de actos sexuales completos tiene algún componente visual.
- f) Los besos y las caricias eróticas son los únicos actos sexuales que se hacen visuales para los espectadores³.
- g) Hablar de sexo es más frecuente que participar en él. En la mayoría de los casos, la conversación consiste en sueños o fantasías, y negación o rechazo total de la actividad.
- h) Las enfermedades de transmisión sexual, los métodos anticonceptivos, el aborto y la homosexualidad raramente o nunca son mencionados.
- i) Aunque generalmente el sexo en televisión es tratado dentro de un contexto de humor, se incrementa su presentación en programas de formato dramático.
- j) Los estereotipos relativos a los papeles sexuales están presentes. Las mujeres tienden a actuar seductivamente y a recibir las insinuaciones verbales de los hombres. Sin embargo, se han encontrado indicios de una tendencia que presenta a las mujeres como iniciadoras de la actividad sexual tan a menudo como a los hombres.
- k) Las edades de los participantes en los actos sexuales están entre los 20 y los 30 años y hay una tendencia a que las mujeres sean incluso más jóvenes.

Lo que se desprende de este tipo de estudios es la imagen completamente desregularizada de la sexualidad. Decimos “desregularizada” y no “liberalizada” porque no se limita a la práctica sexual sin supuestas “ataduras” la que se transmitía ya en este tipo de contenidos; sino la presencia de conductas que de una u otra manera pondrían en riesgo la salud de los personajes, como en el caso de las enfermedades de transmisión sexual, que, como acabamos de explicar en el punto h, raramente son mencionadas como un factor de riesgo.

Aunque pudiera parecer que las referencias que se hacen a este tipo de conductas proceden de hace unas décadas y, en el caso mencionado, del ejemplo de Estados Unidos, no podemos ignorar que este hecho se ha venido extendiendo a lo largo y ancho del área

³ Aunque en general este hecho se puede sostener en el tiempo, se ha dado una ampliación a actos sexuales explícitos, como los presentados en la serie norteamericana “Juego de Tronos”, que llegaron, por su evidencia, a ser denunciados por las propias actrices que de ellos participaban.

de influencia de dicho país, en donde sin duda se encuentra la inmensa mayoría del mundo occidentalizado.

En cualquier caso, esta sería la realidad que se nos planteaba en los años 90 y 2000 a través de las series de televisión y películas, nacionales e internacionales que se consumían en los canales señalados y que no difiere de lo actual. Sin embargo, el de la sexualidad no es el único factor que debemos tener en cuenta. Otro de los papeles sin duda relevantes que jugaría la televisión como principal referente hasta la llegada de las redes sociales es el de la información.

Desde este punto de vista, en los últimos años se ha producido un efecto inverso. Esto es, con la aparición de las redes sociales y la proliferación descontrolada de los dispositivos portátiles personales, las novedades informativas han dejado de estar capitalizadas por la prensa y la televisión, y ahora se encuentran en manos de cualquiera a solo un botón de distancia. Esta novedad, ha supuesto una caída desmesurada del uso de la prensa en papel, que solo engloba ya a un 13,8% de los consumidores de información, frente a internet, que se lleva un 87,6%, por delante de la televisión con un 81,9%, siendo *youtube* la fuente más consultada (EGM, 2023). Evidentemente, este factor tiene otras consecuencias.

La primera de ellas es que se ha producido un viraje hacia otras fuentes de información, lo que a priori puede conllevar una mayor diversidad, pero también un problema de credibilidad, puesto que se desconoce quién posee la autoría de aquello que consumimos. No obstante, se ha observado un cambio significativo en esta materia. Según algunos estudios, este proceso se ha dado por los cambios favorecidos por el acceso a dispositivos como los *smartphones*, pero también por la mayor tendencia a una inmediatez y a priorizar cuestiones como confiabilidad, frente a la honestidad o a la objetividad (García Jiménez et al. 2018). Como se puede observar, nos encontramos aquí con otra de las señales de alarma, pues es la pretensión de tratar las noticias en función, ya no de la fuente que la proporcione o de su objetividad, sino de aspectos relativos a una supuesta credibilidad de su autor, pretendiendo ignorar o haciéndolo por falta de sentido crítico, la intencionalidad de los mismos.

Además, la preeminencia de las redes sociales que podemos observar frente a la televisión tiene otra motivación, más allá de la sencillez de su acceso. Nos referimos a la idea de internet como un ámbito privado en el que el sujeto crece de forma independiente, frente al ámbito público de consumo que supondría el uso del medio televisivo; por otro lado, es relevante señalar que se trataría de un acercamiento a la información más bien esporádico. Es decir, los adolescentes y jóvenes actuales no se sienten necesitados de consultar la información de actualidad, sino que esta aparece y se les facilita a través de las plataformas que ellos mismos consultan (García Jiménez et al. 2018).

Como se puede observar, se ha producido un desplazamiento del consumo de información a otros medios, perdiendo su preeminencia la televisión, por no mencionar de nuevo la caída sin precedentes de la prensa. Sin embargo, la pregunta que seguiría, recuperando lo que antes veíamos como modelos de comportamiento en televisión, es si

dicha influencia sobre las conductas se ha trasladado a las redes sociales, en qué medida o de qué modos.

Pues bien, como es evidente, de la misma manera que se ha movilizado el consumo de información hacia otras fuentes por su accesibilidad y su privacidad, los contenidos consumidos vía internet por parte de adolescentes y jóvenes también han aumentado en el plano de las redes sociales. En este sentido, este factor presenta una gran trascendencia en cuanto a patrones de conducta y comportamiento.

El primer elemento que debemos destacar es muy significativo e implica que, según algunos estudios como el de García Jiménez et al. (2018), los adolescentes son plenamente conscientes de la irrealidad de las series y los modelos de comportamiento que se les transmiten desde las plataformas y los contenidos audiovisuales, en cuanto a que son estereotipos. No obstante, sí consideran que lo que se muestra son relaciones realistas, posibles y, lo más importante, aunque se creen poco influidos por estos modelos en su vida diaria, sí sostienen que afectan o influyen sobre sus iguales (García Jiménez et al. 2018).

Este factor no es el único elemento que nos han traído, o que se ha visto agudizado, por las redes sociales. Actualmente encontramos ya, no solo ejemplos guionizados que, como decimos, reproducen un aparente modelo social más o menos cuestionable, sino que se ha dado una modificación de los perfiles de los personajes que actualmente suponen una influencia en la sociedad. Es en este contexto donde encontramos la figura de los nuevos fenómenos sociales, denominados con el término inglés *influencers* que Ferrer-López (2020), citando al *international bureau of information* define como:

aquellas personas que se considera que tienen el potencial de crear *engagement*, impulsar la conversación y/o influir en la decisión de compra de productos/servicios a un público objetivo. Estos individuos pueden variar desde celebridades hasta perfiles menos conocidos en un ámbito general, pero reconocibles en su propio nicho más especializado.

Como se puede observar, la publicidad en este caso, pero de igual modo en otros sectores de la comunicación, como el cine o la televisión, encuentra en estos personajes, "seguidos" por determinados grupos de la población, una inspiración o un modelo a imitar. Aunque no podamos limitar este fenómeno a los adolescentes y jóvenes, puesto que es extensivo a cualquier usuario de las redes sociales o la publicidad; dada la enorme conexión que ya hemos mencionado entre estos grupos poblacionales e internet, parece más probable que sea en estos grupos en donde se concentra la mayor parte de la "influencia".

Un ejemplo interesante en este sentido lo representa un nuevo sector de *influencers* que destacan por relacionarse con un modelo estético novedoso. Es el fenómeno de las llamadas "microcelebrities". Este reciente arquetipo publicitario y personal se ha extendido de forma generalizada especialmente en redes sociales como Instagram o tiktok, las más seguidas por los adolescentes desde la pandemia.

En cualquier caso, este tipo de fenómenos se ven reflejados de muchas maneras, aunque ya no se da tanto el mecanismo publicitario del rostro conocido por algún mérito o éxito (personal o profesional) concreto, sino que son personajes más o menos.

desconocidos que, por uno u otro motivo, se convierten en trascendentales para un sector de la población. Este es el ejemplo de las llamadas “curvys”, mujeres que, por su aspecto físico, nada tienen que ver con el mundo de la moda usual, pero que, a través de plataformas como las antes mencionadas se han convertido en escaparate de una nueva forma de entender la moda, el físico e incluso la salud (Blanes, 2017).

Como podemos observar a la luz de toda la información expuesta, la sociedad actual y particularmente los adolescentes y jóvenes, considerados ya “nativos digitales” y miembros de la llamada “generación Z”, se encuentran ante una realidad informativa y publicitaria que se ha transformado en los últimos años y que los lleva en muchas ocasiones a la engañosa idea de que solo internet basta (Salas Delgado, 2020).

Así, hemos pasado de recibir la información de forma más o menos controlada a través de la televisión y los medios de comunicación tradicionales, para hacerlo por vías tales como internet o las redes sociales. Esto ha supuesto no solamente una mayor posibilidad de elección para los consumidores, sino que desde el punto de vista de los propios productores de información y publicidad se ha requerido de una vuelta de tuerca. Si bien es un hecho que la crítica por la presencia de determinados contenidos más sensibles ya se daba en los años 90 en los programas de televisión, no podemos ignorar que la posibilidad de libre acceso y la individualización de las vías de comunicación, ha favorecido el crecimiento en el consumo de según qué contenidos.

Llegados a este punto y habiendo revisado la influencia o el uso actual que se le da a televisión y redes sociales, creemos oportuno abordar el último de los objetivos planteados en este artículo. Esto es, la situación actual de la Responsabilidad Social Educativa en un mundo hiperconectado y dónde queda el papel del resto de agentes educativos en la misma.

Responsabilidad social educativa en los medios de comunicación y las redes sociales

La importancia de los medios de comunicación y las redes sociales no se ciñe exclusivamente al contenido que nos aportan, sino que tienen un peso claro en la constitución de opiniones y estereotipos (Crespo, 2005). Como decíamos en páginas precedentes, la televisión propone una serie de modelos socialmente aceptados o, cuanto menos creíbles, de tal manera que los propios usuarios son conscientes, por lo menos en otros sujetos, del efecto que el consumo de ciertos materiales puede tener en la vida de los individuos (García Jiménez et al. 2018).

En cualquier caso, esta influencia no es ni gratuita ni esporádica, puesto que responde a una reproducción del contexto cultural. Es decir, lo que se traslada a las redes sociales y la televisión es lo que está presente en la sociedad que va a consumir esos

contenidos y ello tiene influencia en aquellos que, a partir de ideas más o menos ficticias, pretenden trasladar estos hechos a la realidad que les incluye.

Ello se puede ejemplificar en lo que se refiere a distintos temas:

En primer lugar, si hacemos referencia a cuestiones relativas a la violencia, se ha observado en estudios elaborados por la asociación americana de psicología (APA 1993 en Justicia et al. 2006) que los individuos expuestos a violencia a corta edad, así como aquellos que conviven con ella o que la perciben en la televisión de forma continuada, se vuelven más inmunes a los comportamientos de este tipo y, aún más, perciben el mundo como un lugar agresivo en donde solo podrán avanzar si luchan contra lo que les rodea.

Otro de los aspectos importantes que comenzó de forma masiva con la televisión, si es que podemos concretar un momento de inicio, y se extiende de forma unánime con las redes sociales, es la importancia del atractivo físico (Ruiz Pacheco, 1999). Es cierto que, en este sentido, recientemente y a través de las redes sociales, hemos observado el surgimiento de un fenómeno muy particular propio enteramente del mundo occidental desarrollado, puesto que no tendría sentido contemplarlo en los espacios del mundo donde no están cubiertas las necesidades básicas. Nos referimos al llamado fenómeno “curvy”, que ya hemos mencionado en relación con las redes sociales y las diferentes influencias. Este concepto, que se ha extendido en los últimos años, hace referencia a un tipo de *microcelebrity*, idea que ya reprodujimos más arriba, que busca, en cierta manera, contestar los cánones de belleza tradicionalmente presentes en el mundo occidental. Este tipo de mujeres, porque normalmente se asocia este fenómeno con el sexo femenino, busca en redes sociales mostrar otros patrones de belleza tratando de romper o, cuanto menos, de abrir, las costuras del mundo de la moda (Blanes, 2017).

Esto pudiera parecer una idea a priori aceptada, si no tenemos en cuenta los enormes problemas que los trastornos de la alimentación produjeron en los años 90 y 2000 y aun actualmente (Lacambra Morella et al. 2023). Es además especialmente relevante el hecho de que parece haber una más alta predisposición, entre otros factores, de desarrollar trastornos de la alimentación, cuando existe mayor consumo televisivo, no solo obviamente por lo que de la televisión se percibe, sino por la mayor tendencia al sedentarismo (Veses Alcobendas, 2015).

En cualquier caso, observamos otro factor determinante que se ve influido por el ámbito exterior, el relativo al aspecto o apariencia física.

Además, otro elemento que se ha demostrado influido por las redes sociales y la televisión es el concepto de “verdad”, por las llamadas *fake news* o incluso la conocida como “posverdad”. Estos fenómenos se muestran cada vez más presentes en el mundo que nos rodea, en tanto en cuanto cualquiera, desde cualquier dispositivo o punto del planeta puede hacer trascender una información sin la necesidad de ser cotejada aparentando, puesto que es lo que más valor parece tener, falta de intencionalidad (García Jiménez et al. 2018).

Si bien esta realidad no ha nacido recientemente, hasta hace relativamente poco tiempo, se priorizaba la información obtenida a partir de fuentes fidedignas, tales como periódicos o medios de comunicación oficiales (Turcotte et al. 2015). En este sentido, los últimos años se ha producido un fenómeno muy curioso. Se trata de la idea de que los usuarios encuentran las noticias ya no a través de los medios tradicionales, sino por vía de

las redes sociales, que proporcionan inmediatez, cercanía de la información e incluso poder centrarnos exclusivamente en la temática que nos interesa, sin tener que pasar por contenidos que nos podrían resultar ajenos. Este hecho es especialmente problemático en el contexto adolescente, donde el aparato crítico no está desarrollado (García Jiménez et al. 2018) y por tanto debe ser guiado o formado para poder contrastar los datos que asumen como ciertos, dando veracidad excesiva en ocasiones a la fuente en cuestión.

Finalmente, pero no de menor importancia, se debe destacar la influencia de las redes sociales y los medios de comunicación en el desarrollo de los estereotipos sexuales. Si bien es cierto que cada vez es más frecuente encontrarnos en redes sociales y televisión con personajes que pretenden romper los modelos de comportamiento que se espera de ellos, este hecho suscita ciertas tensiones con los aspectos tradicionalmente aceptados para los niños. Un ejemplo concreto sería precisamente el de las niñas y mujeres, que se ven hipersexualizadas en redes sociales y programas de televisión, lo que genera una autosexualización, pues el modelo que perciben desde pequeñas es precisamente este y ello las lleva a una dinámica de reproducción circular (Moreno Barreneche, 2021).

Ante semejante nivel de influencia, es necesario contemplar la necesidad de un cierto margen de control o supervisión en este plano. Si bien es cierto que, como ya hemos mencionado, hubo algún intento por parte de las autoridades en cuanto a los contenidos televisivos se refiere, también es verdad que este tipo de acuerdos no fueron nunca vinculantes.

Podría por otro lado, plantearse la complejidad de establecer un control sobre los contenidos, miles de millones, que podemos encontrar en las redes sociales. No obstante, el caso del COVID y sus famosas *fake news*, que dificultaron no solo la lucha contra la enfermedad, sino que supusieron en gran medida un riesgo para la salud colectiva y una sensación general de desamparo y ansiedad ante un mal que se desconocía (Cavadas Gormaz & López Talavera, 2022), nos demostraron la necesidad, si no de un control institucionalizado, por lo menos de una responsabilidad exigible.

Es precisamente este ejemplo, libre de todo cuestionamiento, el que nos lleva a plantearnos la necesidad de considerar la responsabilidad social educativa a todos los niveles, pero especialmente en el ámbito de las redes sociales y la televisión.

Como hemos planteado aquí de forma breve, estas están presentes en múltiples dimensiones de la sociedad, pero sobre todo están más vivas en los ámbitos más delicados, puesto que aquellos que se consideran más activos o conectados, por su condición de “nativos digitales” no presentan un desarrollo total del pensamiento crítico.

Es aquí donde debería entrar el fenómeno de la responsabilidad social educativa. Es necesario que parta de todos los ámbitos de la sociedad, pero es evidente que el más cercano, perentorio y sencillo es el que surge del ámbito familiar (Dans Álvarez de Sotomayor, et al. 2019).

Aunque esta es la primera y más prioritaria de las necesidades de responsabilidad educativa, no es la única. Como ya hemos comentado, hubo intentos por parte de los

medios de comunicación de tratar de controlar los contenidos, pero actualmente lo único que queda en aplicación es la recomendación en las edades de consumo que se señala en algunos medios de comunicación (RTVE, 2024).

No obstante, ¿qué es lo que encontramos entre las familias o usuarios primarios y las redes y medios de comunicación social? Podría responderse a esta pregunta que nada, tal es la eficacia de la comunicación y la cercanía entre los interlocutores, sin embargo hay un agente educativo que no se ha considerado. Nos referimos a la figura del centro educativo. Del mismo modo que en materia de educación se han integrado desde hace años la televisión o el cine (VV.AA, 2015), la necesidad de acercar las redes sociales a los centros escolares se hace cada vez más necesaria. Si bien recientemente multitud de comunidades autónomas han impuesto la prohibición de los dispositivos móviles en los centros escolares (Europa Press, 2023), no estaría de más ser conscientes de la dificultad de esta medida.

A pesar de que como decimos, se ha impuesto este veto a los teléfonos móviles por considerarlos perjudiciales para el aprendizaje, hay un factor que no podemos obviar: el hecho de que los menores pasan muchas horas, aunque sea fuera del centro, conectados a este tipo de redes de información. Esto conlleva dos fenómenos: por un lado, los alumnos sienten el dispositivo como algo más interesante y que capta su atención y por tanto aún más deseable y por otro, no invalida la idea de que deben aprender a interactuar con él (Mendoza Bernal, 2014). Si bien con esto no queremos decir que secundemos el uso de los teléfonos en las aulas, el hecho irrefutable de que los adolescentes tienen presencia en las redes sociales debe movilizarnos para reconocer en este ámbito un nuevo espacio de aprendizaje.

A la luz de todo esto, especialmente del escaso interés que parece suscitar este factor de responsabilidad en los medios de comunicación masivos, el mundo educativo no puede quedarse atrás. Prueba de ello es que, en la presente ley de educación (LOMLOE, 2020), se contempla la llamada Competencia Digital aseverando que “implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas”. Debemos proceder por tanto a asumir la responsabilidad que tenemos desde el ámbito educativo para tratar de hacer a nuestros alumnos, adolescentes y jóvenes, sujetos críticos y conscientes de la influencia que las redes sociales y demás herramientas mediáticas tienen en nuestra vida.

Como señalan Santiesteban Fernández & Jara (2020, p. 20):

El profesorado de ciencias sociales⁴ debe proteger a sus estudiantes de los salvadores y de los tiranos, pero no a través de un discurso ideológico, sino ofreciendo herramientas de reflexión y de interpretación, enseñando a construir una argumentación fundamentada, para debatir y para contrastar con las ideas de los demás. En este sentido, la formación del pensamiento crítico es fundamental en un mundo digital, donde encontramos todo tipo de conocimientos, pero también todo tipo de mentiras y discursos del odio.

Ante la ingente cantidad de retos que podemos observar, desde las *fake news* y la falta de criterio, hasta la hipersexualización y el daño que la imagen corporal irreal puede hacer en los jóvenes y adolescentes; lo que procede es, si no dar un paso adelante en este sentido, por lo menos ser conscientes de los desafíos que se nos presentan.

Conclusiones

Como se puede observar, la influencia de los medios de comunicación, en especial de las redes sociales, alcanza a todos los ámbitos de la existencia de los individuos; desde los más pequeños hasta la vida adulta, de un modo similar pero más intenso en cuanto más personal, a como lo hacía la televisión en sus primeros momentos. Influye desde la apariencia física y sus efectos en la autoestima hasta la forma que tendríamos de considerar al otro, los estereotipos construidos y las noticias que nos suscitan credibilidad. En todos estos casos nos encontramos con un fenómeno común: la falta de control.

Comentábamos al principio de este artículo la trascendencia de comprender qué o quiénes actuarían en nuestra vida como agentes educativos. Como decíamos, englobaban desde los padres y demás miembros de la familia hasta cualquiera de las colectividades de las que nos pudiéramos sentir parte. El asunto a tratar aquí sin embargo, es mucho más complejo. La atomización que se ha producido a través de los llamados *smartphones* o teléfonos inteligentes, generalizada en la actualidad, ha provocado un mayor acceso a la información, de calidad o no, para todos aquellos que gocen de acceso a internet. Este contacto con la realidad no es malo per se, pero debe ser contemplado en su contexto.

Como ya hemos recogido aquí, hay diversos aspectos que influyen en nuestro comportamiento y nuestra forma de ver el mundo, precisamente por la noción de “normalidad” que se nos transmite por diferentes vías. Un ejemplo de ello es la idea de la normalización de la violencia (Justicia et al., 2006), de los estereotipos de sexo femenino o masculino (Ruiz Pacheco, 1999) o de comportamiento sexual (Crespo, 2005).

Estos elementos, que han trascendido de forma evidente en los últimos años, han conllevado también un cambio social. Como hemos visto, no se asume de la misma forma

⁴Extender esta responsabilidad a todos los profesionales educativos es una cuestión de criterio, aunque es evidente que en la rama de conocimientos de Ciencias Sociales los contenidos parecen prestarse más al pensamiento crítico y su trabajo.

ni el atractivo físico, como en el ejemplo de las modelos “curvy” ni el principio de sexualización especialmente de las mujeres⁵ y las niñas (Moreno Barreneche, 2021).

En cualquier caso, siendo como somos conscientes, a la vista de los distintos trabajos que aquí se han considerado, de esta cantidad de desafíos, llama la atención la principal limitación que nos hemos encontrado al asomarnos a estos factores, y es la falta de conciencia sobre el efecto que ello tiene en nuestra sociedad. Queda por tanto un camino que recorrer, no solo en el plano de las redes sociales, sino desde el punto de vista de los diversos agentes educativos. En una sociedad como decimos, cada vez más individualizada y más atomizada por el uso de los dispositivos personales, ante la impasibilidad de otros agentes, la escuela y la familia especialmente, como primeros responsables de los alumnos y generadores de pensamiento crítico, tienen una importante labor por delante.

Referencias

- Atresmedia, C. (06 de 02 de 2024). *Compromiso Atresmedia*. Obtenido de <https://compromiso.atresmedia.com/>
- Blanes, M. J. (2017). Las curvy como modelo de ‘celebritización’ y empoderamiento en Instagram en *Cuadernos de información y comunicación*, 203-221. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/CIYC.55975>
- Cabrera, L. (2020). ¿Es la educación un problema personal y/o social en España? en *Revista de Educación* (388), 189-224. doi:[10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452)
- Cavadas Gormaz, M., & López Talavera, M. (2022). Ética periodística, contra la guerra de guerrillas de las ‘fake news’. En A. Castellet, & J. P. Carañana, *Periodismo en red: acción y reflexión*, 175-190. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Crespo, M. (2005). Mensajes y modelos televisivos para los adolescentes. Estudio base para un análisis sistemático del contenido sexual de las series de televisión en *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, 187-214.
- Dans Álvarez de Sotomayor, I., et al. (2019). Familia y Redes Sociales: un binomio controvertido en *Aula abierta*, 48(2), 183-192.
- EGM. (10 de 01 de 2023). Estudio general de Medios. Obtenido de <https://reporting.aimc.es/index.html#/main/internet>
- Europa Press (13 de diciembre de 2023). CCAA que ya prohíben el uso de teléfonos móviles en las aulas. *Europa Press*. Obtenido de <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-ccaa-ya-prohiben-uso-movil-aulas-20231213202439.htm>

⁵ En este punto no nos referimos a la mujer como sexo biológico, algo que no es realmente importante en el contexto de las redes sociales o la televisión actual por la entrada del fenómeno trans, sino a la apariencia física de la mujer como objeto sexual.

- Ferrer-López, M. (2020). Neuromarketing y la medición del efecto de la publicidad de influencers en adolescentes en *Revista Mediterránea de comunicación*, 241-259. doi:10.14198/MEDCOM2020.11.2.11
- Frías-Armenta, M., et al. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico en *Estudios de psicología*, 1(8), 15-24. doi:<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100003>
- García Beaudoux, V. (2014). Influencia de la televisión en la creación de estereotipos de género y en la percepción social del liderazgo femenino. La importancia de la táctica de reencuadre para el cambio social en *Ciencia Política*, 9(18), 47-66.
- García Jiménez, A., et al. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias en *Icono* 14, 16(1), 22-46. doi:10.7195/ri14.v16i1.1101
- Guarinos, V. et al. (2010). Masculinidades de ficción televisiva y retroalimentación online. Jóvenes y adolescentes en-red-ados fuera y dentro de Física o química y El internado en *Comunicación y desarrollo en la era digital: II Congreso internacional de la AE-IC*, 9-20.
- Jiménez Hernández, A. S., & Torres Barzabal, L. (2005). Influencia de la televisión en la educación familiar en *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 2(25), 1-11.
- Justicia, F. et al. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial en *Electronic journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 131-150.
- Lacambra Morella, R. et al. (2023). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. *Revista Sanitaria de Investigación*.
- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE.
- Martín Serrano, M. (1981). La influencia social de la televisión: niveles de influencia en *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 39-56.
- Martínez Domínguez, L. M. et al. (2023). *RSEdu. Responsabilidad Social Educativa*. Almuzara Universidad.
- Mendoza Bernal, M. I. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Omnia*, 9-22.
- Moreno Barreneche, S. (2021). Autosexualización de niñas y adolescentes en redes sociales digitales: Autosexualización de niñas y adolescentes en redes sociales digitales: una aproximación teórico-conceptual desde la semiótica social en *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, 89-105.

- ONU. (1948). Declaración universal de Derechos Humanos. París: Resolución 217 III (A).
- RTVE. (06 de 02 de 2024). *Código de autoregulación sobre contenidos televisivos e infancia*. Obtenido de <https://www.rtve.es/codigo-autorregulacion/>
- Ruiz Pacheco, C. (1999). *Evaluación del atractivo físico de modelos audiovisuales: procesos de identificación en niños y adolescentes*. Universidad de La Laguna.
- Salas Delgado, M. V. (2020). Convergencia entre Nativos Digitales e Inmigrantes Digitales en *Sinergias Educativas*, 224-240. doi:<https://doi.org/10.37954/se.v5i1>
- Santiesteban Fernández, A., & Jara, M. Á. (2020). Las lecciones de la pandemia y la responsabilidad del profesorado de Ciencias Sociales en *Revista Escuela de Historia*, 2(19), 1-21.
- Turcotte, J. et al. (2015). News Recommendations from Social Media Opinion Leaders: Effects on Media Trust and Information Seeking en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 520-535.
- Veses Alcobendas, A. M. (2015). *Factores implicados en el desarrollo de los trastornos del comportamiento alimentario en adolescentes españoles*. Memoria para optar al título de Doctor. Universidad Complutense de Madrid.
- VV.AA. (2015). Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano en *Aularia.org*, (2), 9-18.

MISCELÁNEA



Estudio sobre Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios, basado en el Test Cloze

A Study of Reading Comprehension in University Students, based on the cloze test

Recibido: 12/03/2024 | Revisado: 19/03/2024 | Aceptado: 20/05/2024 |

Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Diana Ruiz Onofre

Universidad Politécnica Estatal del Carchi

caridad.ruiz@upec.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7121-1548>



Patricio Moreno-Gudiño

Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

bpmoreno1@espe.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-3184-4965>

Resumen: Los resultados de diversas evaluaciones realizadas por instituciones y organismos nacionales e internacionales al alumnado ecuatoriano, respecto del área lingüística, especialmente en cuanto a lectura, indican la existencia de alarmantes deficiencias en quienes cursan la primaria y la secundaria. ¿Qué ocurre entonces cuando estos jóvenes llegan a la universidad? A modo de aproximación, durante el período académico 2023 A (abril-julio de 2023), se llevó a cabo una investigación en la que participaron 102 estudiantes de la asignatura de Lectura y Escritura Académica, pertenecientes a la Universidad Politécnica Estatal del Carchi. El estudio consistió en la aplicación del test cloze, elaborado a partir de un texto adaptado, en el que debían inferir la palabra más adecuada y coherente para llenar 20 espacios en blanco, de acuerdo con el contexto de cada oración y cada párrafo. De manera general, los resultados indican la permanencia de las dificultades a lo largo de la trayectoria académica de los

Abstract: The results of several evaluations carried out by national and international institutions and organizations to Ecuadorian students in the linguistic area, especially about reading, indicate the existence of alarming deficiencies among primary and secondary students. Then, what happens when these young people get to university? As an approximation, during the academic period 2023 A (April-July 2023), a research was carried out with the participation of 102 students of the subject: Academic Reading and Writing, who belonged to Universidad Politécnica Estatal del Carchi. The study consisted of the application of the cloze test, elaborated from an adapted text, in which they had to infer the most appropriate and coherent word to fill in 20 blanks, according to the context of each sentence and each paragraph. In general, the results indicate the permanence of difficulties throughout their academic career, since 40.2 % of those evaluated students recorded poor reading comprehension, with the absence of good or excellent performances; in addition, a lack of

alumnos, puesto que el 40,2 % de los evaluados registró una mala comprensión lectora, frente a la inexistencia de rendimientos buenos o excelentes; unido a ello, se detectó una falta de pericia al momento de proponer los vocablos, debido a la tasa de errores que, en ciertos casos, alcanza el 100 %, pues ninguna de las palabras era apropiada para completar el texto.

Palabras clave: Lectura, comprensión, prueba de lectura, enseñanza superior, estudiantes universitarios, Ecuador

expertise was detected when the words were proposed, due to the error rate that in some cases reached 100 %, since none of the words was appropriate to complete the text.

Keywords: Reading, comprehension, reading tests, higher education, university students, Ecuador

Introducción

La lectura, en su acepción fundamental, se define como la acción de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (Real Academia Española [RAE], 2024, párr. 1). En las comunidades académicas, esta habilidad —junto con la escritura— cobra especial relevancia como base de la función generadora y difusora del conocimiento que se le ha otorgado históricamente a la universidad.

Atravesado por las especificidades pedagógicas, el acto de leer trasciende hacia el plano sociocultural, en el que el entendimiento de los mensajes “se construye en la interacción social, en relación con el otro y con los otros” (Hernández Flores y Benítez Jaramillo, 2021, p. 122). De este modo, se convierte en la principal herramienta de los estudiantes universitarios para aproximarse, con la guía de sus docentes, hacia los principios conceptuales de sus disciplinas, de la comunicación académica y de los hábitos que forjarán su aprendizaje a lo largo de la vida.

De hecho, para Cassany y Morales (2008), “ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas” (p. 109). Pero por lo general, según Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021), la realidad actual implica que “muchos estudiantes no comprenden lo que están leyendo ni lo que han leído, a pesar de tener un largo recorrido como lectores y escritores en sus estudios previos” (p. 1). Debido a esta situación, Cabrera-Pommiez et al. (2021) destacan que, a día de hoy, se asume que la universidad debe brindar a los estudiantes las estrategias y los medios más apropiados para aprender a leer, escribir y expresarse. Se intenta solventar las deficiencias con las que llegan y favorecer el desarrollo de unas destrezas aceptables para efectuar la lectura académica. El resultado de ello es “una capacidad de lectura comprensiva eficaz, que debe llevarse a cabo de manera dirigida y permanente, y no solo en función de una necesidad de escritura” (Cabrera-Pommiez et al., 2021,

p. 3), considerando que “la apropiación y el uso de la lectura [...] no se acaban nunca” (Solé, 2012, p. 45). La comprensión lectora, en este sentido, se erige como un recurso cognitivo excepcional, que permite integrar conocimientos, facilitar la toma de decisiones en el ámbito académico y personal, desarrollar un sentido de autonomía y autodirección en el proceso de aprendizaje de la profesión y generar un pensamiento crítico en los alumnos (Solé, 2011; De-la-Peña & Luque-Rojas, 2021).

Dentro de este concepto, caben tres niveles que, conjuntamente, propician un entendimiento integral y profundo del texto: literal, inferencial y crítico (Lujano, 2022). Para efectos del presente estudio, el segundo suscita especial atención: se trata de la etapa en la que, tras la decodificación y localización de información exacta en el texto, la persona lectora genera predicciones, hipótesis o conclusiones respecto del contenido disponible en el texto (Ripoll Salcedo, 2015). Es un punto en el que la lectura se torna “necesariamente interpretativa” (Carlino, 2008, p. 48) y demanda un mayor protagonismo de quien lee, pues la construcción del significado surge de la relación multidireccional entre lo explícito, lo implícito y lo que el lector aporta. También, abarca la generación de conexiones “de orden temporal, espacial, causal, de correferencia y sustituciones” (Vásquez Sierra, 2022, p. 626) y de conclusiones sobre la tipología textual y sus propiedades.

Para evaluar el nivel de comprensión lectora, existe un amplio conjunto de recursos que han servido para llevar a cabo las investigaciones existentes en este campo. Entre ellos, se destaca la existencia de uno que ha sido aplicado preferentemente en alumnos universitarios: el test *cloze* (Difabio de Anglat, 2008; González Moreira, 1998). Originado alrededor de mediados del siglo pasado, consiste en “un texto del que han sido suprimidas una serie de palabras de forma mecánica y sistemática” (Instituto Cervantes, 2024, párr. 1), por lo que resulta especialmente útil para examinar la capacidad inferencial de quien la resuelve, pero también permite determinar su nivel de dominio sobre el vocabulario y las estructuras gramaticales. Aunque para Jensen & Elbro (2022), este proporciona una medición pobre de la comprensión, también enfatizan en que se puede profundizar su complejidad, mediante el uso de textos que ofrezcan un contexto más claro alrededor de la palabra a inferir. Su sencilla elaboración y su revisión —a través de un listado de palabras admisibles como respuestas— lo convierten en una técnica ampliamente empleada que ofrece una validez significativa, como demostraron Moncada et al. (2023), gracias a la comparación de sus resultados con los de otro test estandarizado.

Por otra parte, la revisión de la literatura realizada por De-la-Peña & Luque-Rojas (2021) apunta a un panorama menos optimista sobre la situación del nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios, diagnosticada igualmente por medio de diferentes técnicas: no cuentan con estrategias adecuadas de lectura, sus habilidades se enmarcan en el nivel literal, tienen dificultades para formular inferencias y, por ende, para reconocer la macroestructura del texto escrito. De manera más puntual, se traen a colación tres estudios de especial relevancia: el

efectuado por González Moreira (1998), apoyado en el test *cloze*, que determinó el predominio del nivel deficiente malo (166 alumnos), seguido del dependiente con dificultad (73 alumnos) y deficiente pésimo (66 alumnos); el realizado por Difabio de Anglat (2008), también con base en la prueba *cloze*, en el que, de 114 estudiantes participantes, registraron medias decrecientes, desde el 70,15 en 2003, hasta el 61,11 en 2006, que los ubican en el nivel instruccional; y, por último, la investigación realizada en el contexto en el que se inscribe el presente estudio, aunque con una técnica distinta (test de aptitud verbal, de opción múltiple): en 2013, Chávez Rosero y Rosero Benítez evaluaron la comprensión lectora de 231 estudiantes de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), pertenecientes a las cinco carreras existentes en ese momento. Los resultados mostraron que el 57,14 % de los participantes obtuvo un rendimiento poco satisfactorio (puntajes de entre 5 y 6 sobre 10, según la escala definida por los autores); el 41,13 %, en cambio, alcanzó el nivel nada satisfactorio (puntajes de entre 3 y 4 sobre 10); y apenas el 1,73 % registró puntuaciones satisfactorias (entre 7 y 8 sobre 10). Nada diferente a lo señalado por Suárez Ramírez y Suárez Ramírez (2021): “cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de educación superior han notado las dificultades de sus alumnos para comprender lo que leen” (pp. 11-12).

Por lo expuesto, se decidió llevar a cabo una investigación, cuyo objetivo general fue evaluar el nivel de comprensión lectora de 102 estudiantes, matriculados en la asignatura de Lectura y Escritura Académica de la UPEC, a partir de la aplicación de un test *cloze*, para determinar su capacidad inferencial. Y para cumplirlo, fue necesario partir de la ejecución de los siguientes objetivos específicos: fundamentar la propuesta de investigación desde la teoría existente sobre la comprensión lectora y su evaluación; diseñar el instrumento de evaluación, según el modelo de test *cloze*, a partir de un texto seleccionado para el efecto; evaluar las respuestas propuestas por los participantes, de manera cualitativa y cuantitativa; cotejar los resultados obtenidos por los estudiantes con el estado de la cuestión, expuesto en el marco teórico; y, finalmente, formular recomendaciones prácticas para favorecer las habilidades ligadas a la comprensión lectora en estudiantes universitario.

Diseño Metodológico

Población y Muestra

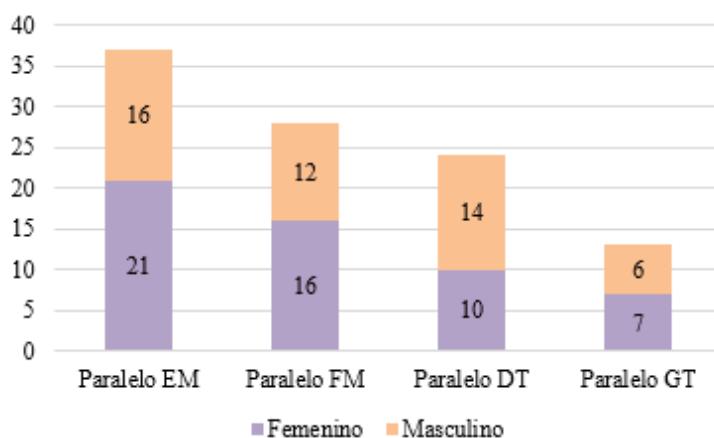
Para la ejecución de este estudio, se recurrió a una muestra homogénea, un conjunto de unidades o individuos que “poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 388). En este caso, la semejanza radicaba en que todos los participantes eran estudiantes de cuatro

paralelos¹ de la asignatura de Lectura y Escritura Académica, de la UPEC, a cargo de la autora de esta investigación, durante el Período Académico Ordinario (PAO) 2023 A.

Al aplicar el instrumento de evaluación (julio de 2023), la población matriculada incluía a 123 alumnos de nueve carreras de la UPEC. Sin embargo, debido a que el estudio se llevó a cabo durante los últimos días de clases regulares, se registró una tasa de ausentismo del 17 %, por lo que la muestra estuvo finalmente compuesta por 102 estudiantes. De ellos, las mujeres representan el 52,9 %, mientras que los hombres, el 47,1 %.

Figura 1

Distribución de los participantes por paralelo, en función del género



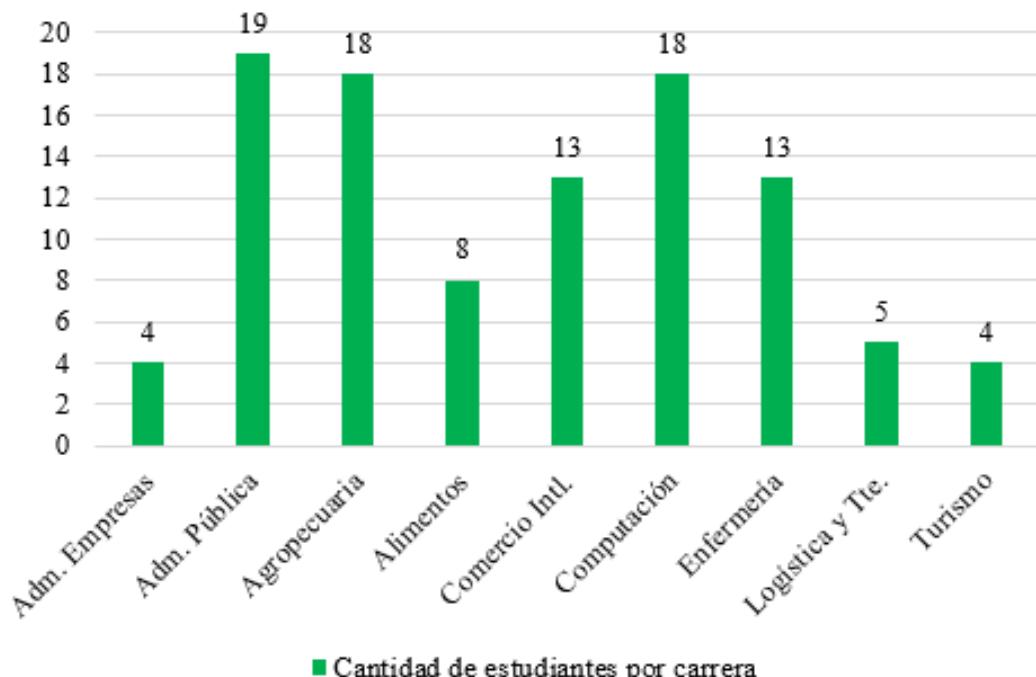
Nota. EM, FM, DT y GT son los nombres de los paralelos a los que pertenecen los estudiantes participantes. En la UPEC, los paralelos se identifican de manera alfabética (A, B, C...), según la cantidad disponible en cada semestre, y se les añade la letra M, en caso de que sus horarios sean matutinos, o la T, si son vespertinos. Por tanto, los paralelos E y F asistían en la mañana, mientras que el D y el G, en la tarde.

¹ En el contexto en el que se realizó el estudio, un paralelo constituye una forma de organizar a los estudiantes que deben cursar una misma asignatura durante el semestre. Por ejemplo: en el período académico 2023 A, 530 estudiantes se inscribieron en la asignatura de Lectura y Escritura Académica y fueron distribuidos en 15 paralelos, con una capacidad máxima de 40 personas. En la UPEC, cada alumno, al momento de realizar su matrícula, elige el más conveniente, pues cada uno de estos grupos desarrolla sus actividades en un horario específico.

De igual manera, se presenta la clasificación del estudiantado participante, de manera global, según la carrera a la que los jóvenes pertenecen.

Figura 2

Número total de participantes, clasificados según su carrera



Nota. Los significados de las abreviaturas son los siguientes: Adm. = Administración; Intl. = Internacional; Tte. = Transporte.

Trasladadas estas cifras a porcentajes, se destaca que los alumnos de Administración Pública son los que tienen una mayor cuota de participación, con el 18,6 %, seguidos de los de Agropecuaria y Computación, que registran, de manera individual, un 17,6 %; luego, se ubican quienes pertenecen a las carreras de Comercio Exterior y Enfermería, que comparten una tasa del 12,7 %; en tanto que las personas que cursan las titulaciones de Alimentos, Logística y Transporte, Administración de Empresas y Turismo representan, en total, 21 % restante.

Instrumento

Debido a la escasa cantidad de estudios sobre comprensión lectora en estudiantes universitarios, se tomó como referencia la investigación realizada por

Difabio de Anglat (2008), ya que cuenta con un diseño metodológico claro y fácilmente replicable a una realidad similar, como la descrita en el apartado anterior.

A decir de Ripoll (2020), aunque esa prueba de lectura está inspirada en la desarrollada por González Moreira (1998) en igual grupo social, la diferencia primordial radica en que la evaluación más reciente sí constituye una evidencia probada y validada científicamente y que resulta útil para evaluar la comprensión lectora en todos los niveles formativos. Además, la elección del modelo de Difabio de Anglat resultaba especialmente provechosa para obtener pautas sobre las acciones a cumplir durante el proceso investigativo basado en cloze, dado que “si no se cuenta con una referencia, la puntuación que se obtiene es difícil de interpretar y da pocas orientaciones para la intervención” (Ripoll, 2012, párr. 9).

En este sentido, el primer paso fue el diseño del instrumento, considerando las características de los participantes como el contexto en el que se aplicaría la prueba. Para ello, a imagen del paradigma seleccionado, se trabajó con un texto referente a la asignatura común que recibía la muestra objetivo, denominada Lectura y Escritura Académica; sin embargo, se marcó una distinción particular, puesto que no se redactó un contenido *ad hoc*, sino que se recurrió a un escrito de Villavicencio (2018), titulado *Leer y escribir en el colegio y la universidad*, pero con ciertas adaptaciones en la puntuación, para mejorar y aclarar su estructura, y una modificación más sustancial, consistente en la eliminación de un párrafo, cuya información podría haber constituido un obstáculo para su resolución (ver Anexo 1).

A partir de aquel texto, se determinaron los espacios que cada estudiante debería llenar, sin que su ubicación responda a un conteo de palabras, sino más bien, en función de aquellas palabras que se consideraron importantes y accesibles gracias a las palabras circundantes. Asimismo, ponderando la corta extensión del texto, se determinaron 20 lagunas (ver Anexo 1); cada una recibía un punto en caso de ser correctamente consignada (ver Anexo 2), con lo que los resultados se calcularon sobre un total de 20 puntos, equivalentes al 100 %.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Una vez diseñado y revisado el instrumento, se procedió a su aplicación, durante la última semana del PAO 2023 A, en cuatro sesiones: una por paralelo, según el horario de clases. Así, el paralelo EM resolvió la prueba el lunes, el FM y el DT lo hicieron el martes, en tanto que el GT participó el miércoles. En aquellas jornadas, para los grupos matutinos, el proceso de ejecución de la investigación comenzó a las 11:15, mientras que para los vespertinos, inició a las 18:15.

Repartidos los cuestionarios, se explicó la dinámica a los participantes: conforme van leyendo el texto, deben ir completando cada espacio en blanco con una sola palabra que, a su criterio, dé sentido a la oración y al párrafo donde se inserta;

se les mencionó que no cabía la utilización de locuciones —entendidas como “grupo[s] de palabras que funcionan como una sola pieza léxica” (RAE, 2023a, párr. 3)— de ningún tipo y, por último, se les informó que el test era anónimo, por lo que sólo debían colocar el paralelo al que pertenecían en la esquina superior derecha de la hoja, que cada respuesta valía un punto y que la información obtenida sería utilizada estrictamente para realizar la presente investigación y su respectivo artículo divulgativo. En este orden de ideas, cabe señalar también que no se definió un tiempo límite para que llevasen a cabo la actividad; sin embargo, los mismos estudiantes marcaron un ritmo de trabajo de entre 30 y 45 minutos. Inmediatamente después de cumplir con el objetivo, cada alumno entregó su hoja.

Para el análisis de los datos recopilados, se prefirió mantener la investigación dentro del enfoque metodológico cualicuantitativo de alcance descriptivo, en función del objetivo que se definió, y descartar el diseño correlacional, al no existir más variables de interés que el propio nivel de lectura inferencial de los participantes.

Entonces, se llevaron a cabo cuatro procedimientos esenciales para la tabulación de los datos. El primero consistió en extraer todas las respuestas escritas por los estudiantes en cada uno de los espacios que debían ser llenados; gracias a este paso, de manera general, se observó una amplia gama de criterios, algunos de ellos únicos, y otros que se repitieron con cierta frecuencia.

A continuación, el segundo proceso tuvo como finalidad determinar, además de las palabras exactas del autor, cuáles vocablos empleados por los alumnos resultaban plausibles, es decir, que podían ser considerados como opciones válidas, aceptables y coherentes, respecto de la idea que se deseara transmitir en cada parte del texto proporcionado. Para ello, se recurrió al *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2023b) y al *Diccionario de Sinónimos y Antónimos* (Grupo Océano, 2006), con miras a verificar, técnicamente, qué palabras detectadas cumplían dichos requisitos, de acuerdo con su semántica y el contexto oracional respectivo. De este análisis, se desprendió la siguiente tabla, que contiene las opciones adicionales que se asumieron como correctas o parcialmente correctas al momento de calificar cuantitativamente y de manera individual, cada ejemplar del test

Tabla 1*Opciones total y parcialmente válidas de respuesta para el test*

| Respuestas exactas | Respuestas correctas | Respuestas parcialmente correctas |
|--------------------|---|--|
| universidad | vida universitaria, educación superior. | - |
| cambios | - | desafíos. |
| modificar | cambiar, transformar. | adaptar, acoplar. |
| superior | - | más alto. |
| domina | alcanza. | tendría, ha adquirido, tiene, posee, tendrá. |
| comunidad | sociedad. | - |
| conocimiento | - | aprendizaje. |
| disciplinas | áreas, profesiones, materias, asignaturas, carreras, especialidades. | facultades. |
| universitario | académico, educativo. | del estudio. |
| prácticas | habilidades, tácticas, destrezas, estrategias, maneras, capacidades, formas, técnicas, modalidades. | - |
| Latina* | - | - |
| experiencias* | - | - |
| objetivos | intenciones, metas, propósitos, funciones. | - |
| reflexión* | - | - |
| necesidad | idea, importancia, cuestión, propuesta. | - |
| árbol | interés, esfuerzo, afán, deseo, empeño. | - |
| enriquecer | aprender. | obtener conocimiento. |
| línea | forma, propuesta, manera, iniciativa, alternativa, estrategia. | - |
| trabajo | esfuerzo. | - |
| asignaturas | materias. | clases. |

Nota. *Las palabras señaladas son respuestas inequívocas y, además, tampoco se halló ninguna opción equivalente a ellas entre las propuestas de los alumnos.

Con este listado, se procedió a realizar la tercera fase del proceso: la revisión individual de cada test. Tanto las respuestas exactas como las denominadas correctas recibieron una valoración completa, es decir, de un punto (1/1); mientras que las consideradas como parcialmente adecuadas recibieron la mitad del puntaje, es decir, 0,5/1. Esta acción culminó con la suma simple de los valores obtenidos y la asignación de la calificación numérica sobre 20 puntos.

Finalmente, como cierre del proceso de sistematización de los datos, se calculó la tasa general de aciertos obtenidos en cada espacio, respecto de la equivocaciones registradas, teniendo en cuenta la lista de palabras válidas de la Tabla

1, así como las frecuencias de uso de todos los vocablos empleados por los alumnos para contestar la prueba y que, como se mencionó en líneas anteriores, provienen de la primera etapa.

Resultados

En el marco del procedimiento de organización de los datos, el primer paso arrojó resultados ambivalentes: por una parte, se destaca que en todos los espacio en blanco que contenía el test, los participantes plantearon, en total, siete o más opciones de respuesta para llenarlo. De hecho, la cifra mínima se registró en la primera celda disponible en el texto, mientras que la más alta cuota, de 55, está en la quinta. Dentro de ese rango, los números fluctúan y, con base en ellos, se alcanza un promedio de 29,05 palabras.

Aunque la mayoría de estudios sobre la relación entre vocabulario y comprensión lectora en hispanohablantes fueron realizados en población estudiantil de primaria y secundaria, y las investigaciones en otros idiomas recurren a alumnos de lenguas extranjeras, es posible hallar un punto en común y, por tanto, susceptible de ser extrapolable a la realidad de los universitarios en el uso de su lengua materna: el conocimiento de un bagaje léxico significativo implica que el individuo podrá entender fácilmente la mayor parte de un texto o, en el mejor de los casos, todo su contenido.

Ahora bien, más allá de la cantidad de vocabulario conocido y utilizado, lo importante será que aquel le permita funcionar bien en un contexto dado (Moghadama et al., 2012). Y, en este caso, es evidente que la abundancia de respuestas no es compatible con una mejor comprensión, debido a que, como se aprecia en la Tabla 2, la diferencia entre esa cifra y las opciones total o parcialmente correctas es abismal.

Tabla 2

Relación de respuestas encontradas versus aciertos y equivocaciones por cada espacio

| Espacio | Total de respuestas halladas | Respuestas válidas disponibles | Respuestas válidas halladas* | Respuestas incorrectas halladas |
|---------------|------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Primero | 7 | 3 | 3 (42,9 %) | 4 (57,1 %) |
| Segundo | 21 | 2 | 2 (9,5 %) | 19 (90,5 %) |
| Tercero | 41 | 5 | 4 (9,8 %) | 37 (90,2 %) |
| Cuarto | 16 | 2 | 2 (12,5 %) | 14 (87,5 %) |
| Quinto | 55 | 7 | 7 (12,7 %) | 48 (87,3 %) |
| Sexto | 26 | 2 | 2 (7,7 %) | 24 (92,3 %) |
| Séptimo | 31 | 2 | 2 (6,5 %) | 29 (93,5 %) |
| Octavo | 33 | 8 | 7 (21,2 %) | 26 (78,8 %) |
| Noveno | 11 | 4 | 4 (36,4 %) | 7 (63,6 %) |
| Décimo | 32 | 10 | 10 (31,3 %) | 22 (68,7 %) |
| Decimoprimerº | 11 | 1 | 1 (9,1 %) | 10 (90,9 %) |
| Decimosegundo | 35 | 1 | 0 (0 %) | 35 (100 %) |
| Decimotercero | 37 | 5 | 5 (13,5 %) | 32 (86,5 %) |
| Decimocuarto | 33 | 1 | 0 (0 %) | 33 (100 %) |
| Decimoquinto | 37 | 5 | 5 (13,5 %) | 32 (86,5 %) |
| Decimosexto | 44 | 6 | 5 (11,4 %) | 39 (88,6 %) |
| Decimoséptimo | 40 | 3 | 3 (7,5 %) | 37 (92,5 %) |
| Decimoctavo | 29 | 8 | 7 (24,1 %) | 22 (75,9 %) |
| Decimonoveno | 22 | 2 | 2 (9,1 %) | 20 (90,9 %) |
| Vigésimo | 20 | 3 | 3 (15 %) | 17 (85 %) |
| TOTAL | 581 | 80 | 74 (12,7 %) | 507 (87,3 %) |

Nota. *Esta columna indica que, en algunos casos, las respuestas consignadas por los estudiantes no contemplan alguna palabra que hubiese sido válida; de hecho, en todos los casos en que esta columna muestra una cantidad menor a la anterior, es porque ningún participante acertó la palabra exacta que debía ir en el texto.

De ello, se deducen dos datos importantes: el primero indica que la cantidad de respuestas incorrectas representa seis veces más que las correctas deseables y casi siete veces más que los aciertos reales obtenidos, lo cual implica que, mayoritariamente, el alumnado recurrió a vocablos nada relacionados con el contenido presentado; el segundo, en oposición, indica un panorama más alentador, pues los participantes usaron un 92,5 % de los términos aceptados como respuestas, es decir, 74 de los 80 posibles.

No obstante, si se analiza cada pregunta de manera individual, desde un punto de vista porcentual, se halla lo siguiente: en ningún caso, los estudiantes han obtenido más respuestas correctas que incorrectas; por otra parte, la primera respuesta a completar (universidad) fue la que mayor tasa de aciertos registró, en gran medida debido a la cercanía con el título del texto, que resultaba especialmente sugerente para el alumnado. Le siguen las respuestas que ocupan el noveno y décimo lugar —universitario y prácticas—, con un porcentaje superior al 30 %, pero que se diferencian debido a la elección de las palabras exactas del autor, puesto que, en vez de

prácticas, los alumnos recurrieron a palabras sinónimas, de valor semántico equivalente.

La habilidad de predecir opciones viables para ejercicios como el test *cloze* está íntimamente relacionada con el nivel inferencial de lectura, que pone en marcha una “compleja red requerida entre palabras, sintagmas, párrafos, ideas y situaciones a nivel del pensamiento relacional” (Cisneros Estupiñán et al., 2010, p. 18). En este mismo orden de ideas, se inscriben las palabras ya reseñadas de Vásquez Sierra (2022) y el Instituto Cervantes (2024), que enfatizaban en la variedad de relaciones inferenciales que el lector debe aportar para lograr la construcción del significado y que, evidentemente, en este caso no está funcionando de manera adecuada, puesto que se identificaron problemas relacionados con la concordancia, no sólo temática como ya se ha indicado, sino con cuestiones fundamentales en la escritura, como la diferenciación entre categorías gramaticales y la elección del género, el número, el modo y tiempo verbal, en función de los demás elementos de la idea que se pretende transmitir. En suma, los mencionados errores manifiestan la necesidad de práctica y perfeccionamiento del conjunto de operaciones cognitivas que intervienen en la lectura, como “anticipación, razonamiento, evaluación, juicio, resolución de problemas” (Difabio de Anglat, 2008, p. 132).

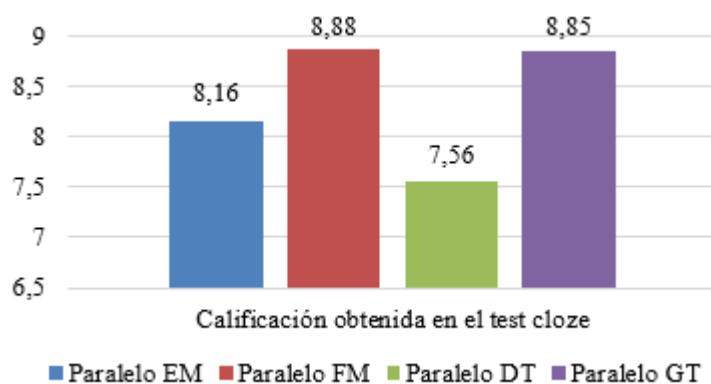
Sin embargo, esta realidad tampoco es sorpresiva ni mucho menos atípica, pues “una de las causas por las cuales los estudiantes universitarios presentan deficiencias en esta habilidad es, precisamente, su falta de entrenamiento permanente desde la escolaridad” (Cisneros et al., 2010, p. 20). En Ecuador, basta con mirar los últimos resultados disponibles del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D): en el área de lectura, los estudiantes examinados, pertenecientes al Primer y Segundo Año de Bachillerato (15 años), se situaron, en promedio, en el nivel 2 de competencias, el mínimo de la escala. Este resultado refleja que los adolescentes ecuatorianos son capaces de “localizar uno o más fragmentos de información”, identificar la idea principal del texto, así como comprender e interpretar relaciones y significados “dentro de una parte limitada del texto, cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL] y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018, p. 43). De hecho, esta evaluación contenía preguntas de naturaleza similar a la del test *cloze*, denominadas comprensión de pasajes. Por lo expuesto, se comprueba la existencia de serias deficiencias en la competencia lectora del estudiantado de secundaria en Ecuador y, en adición, se explica la permanencia de este fenómeno a lo largo de la trayectoria académica de los jóvenes, hasta su llegada a la universidad.

Ahora bien, en este punto, se plantea el análisis de los resultados propiamente cuantitativos que reflejan el rendimiento de los participantes en esta prueba, valorado

sobre un total de 20 puntos, como se mencionó anteriormente. Para ello, se presenta a continuación una serie de elementos gráficos, basados en varios parámetros.

Figura 3

Promedio obtenido por paralelo



Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del test cloze

En primer lugar, se exponen los promedios generales alcanzados por cada paralelo. De manera general, se aprecia que el rendimiento, medido en términos numéricos, no llega a la mitad del puntaje posible. No obstante, el caso más preocupante es el del paralelo DT que, a diferencia de los otros tres, tampoco alcanza los 8 puntos, aunque se queda bastante cerca. Por otra parte, son notables las calificaciones de los paralelos FM y GT, que se aproximan a los 9 puntos, pero que igualmente resultan regulares en comparación con los 20 puntos que podían ganar; así como del paralelo EM, que supera el 8/20, por centésimas.

Ahora bien, para lograr una interpretación más objetiva y precisa de los resultados numéricos, se toma como referencia dos escalas cualicuantitativas citadas por Difabio de Anglat (2008): la de Condemarín y Milicic (1988), que establece los siguientes parámetros para la clasificación de las tasas de logro: “75 % o más ubican al lector en el nivel independiente; entre 74 y 44 %, en el instruccional; 43 % o menos, en el de frustración” (p. 125); y la de González Moreira (1998), que “distingue el rendimiento **excelente**² (100-90%) y el **bueno** (89-75%); en el nivel intermedio, que llama ‘dependiente’, el **instruccional** (74-58%) y el **de dificultad** (57-44%); en el ‘deficitario’, el **malo** (43-30%) y el **pésimo** (29-0%)” (p. 125). En este orden de ideas, se determinan las siguientes equivalencias, adaptadas a las particularidades del caso aquí analizado.

² El énfasis en negrita y cursiva le pertenece a la autora citada.

Tabla 3*Escala cualicuantitativa de calificaciones, por porcentaje y puntaje*

| Puntos | Porcentaje | Categoría | Nivel lector |
|-----------|---------------|---------------|---------------|
| 18 a 20 | 90 % a 100 % | Excelente | Independiente |
| 15 a 17,5 | 75 % a 87,5 % | Bueno | Independiente |
| 12 a 14,5 | 60 % a 72,5 % | Instruccional | Dependiente |
| 9 a 11,5 | 45 % a 57,5 % | De dificultad | Dependiente |
| 6 a 8,5 | 30 % a 42,5 % | Malo | Deficitario |
| 0 a 5,5 | 0 % a 27,5 % | Pésimo | Deficitario |

Nota. Elaborada a partir de Condemarín y Milicic (1988) y González Moreira (1998). Los puntos máximos de cada intervalo se escriben con decimales, debido a que la calificación por ítem, como se indicó en el procedimiento, está dada por 1 punto o 0,5 puntos, de acuerdo con el nivel de exactitud de la respuesta señalada por la persona participante.

Con esta clasificación, se determina que los promedios generales obtenidos en el test *cloze* se describen como malos y, por tanto, sus autores pueden ser catalogados como lectores deficitarios. Sin embargo, para aterrizar los resultados con mayor exactitud en relación con el contexto del estudio, se considera la equivalencia de calificaciones del sistema de educación superior, adoptado por la institución, a través de su Reglamento de Régimen Académico (UPEC, 2023) que, aunque basado en una escala de 0 a 10, puede extrapolarse con facilidad hacia las cifras aquí obtenidas: estas se convierten en puntajes de 4,08; 4,44; 3,78; y 4,43 sobre 10, por lo que corresponden a la categoría de reprobado.

Pero para tener una mirada más panorámica, es preciso recurrir a las calificaciones individuales logradas por el alumnado de la UPEC, disponibles en la tabla subsiguiente.

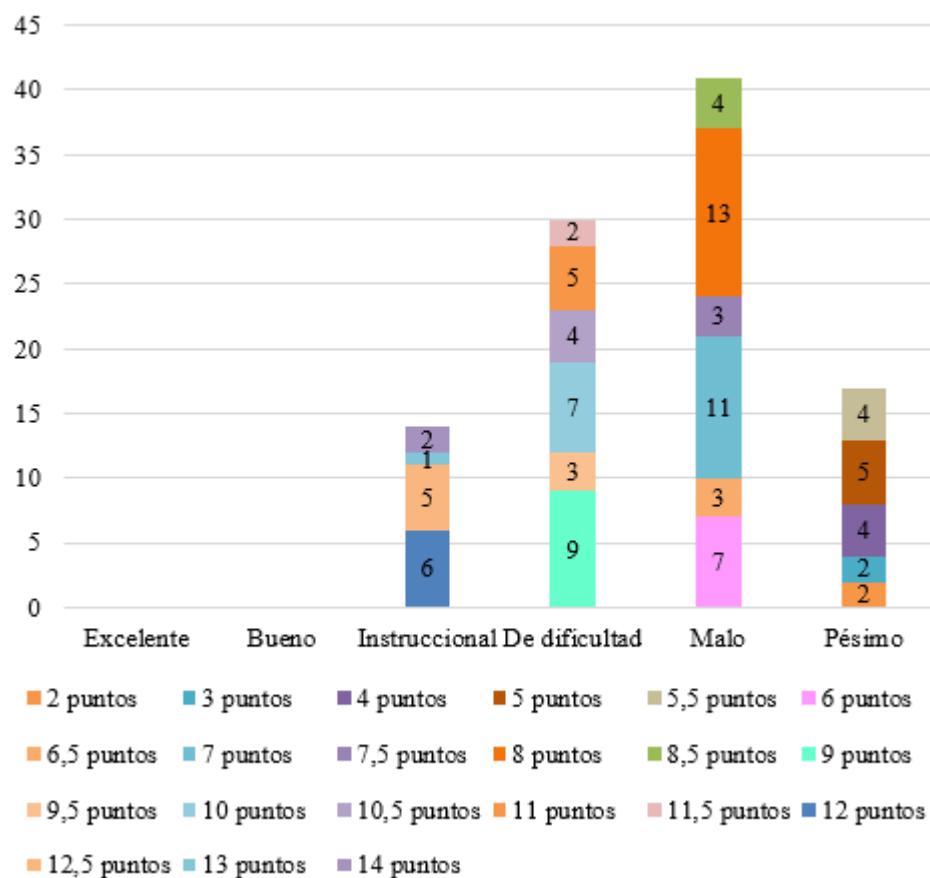
Tabla 4*Calificaciones individuales por paralelo*

| Paralelo EM | Paralelo FM | Paralelo DM | Paralelo GT |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 5,5 | 8 | 8 | 9 |
| 5,5 | 2 | 8 | 9 |
| 3 | 9 | 6 | 6 |
| 10,5 | 9,5 | 4 | 10 |
| 4 | 9,5 | 5,5 | 6 |
| 12 | 9 | 6 | 12 |
| 8 | 10,5 | 4 | 12,5 |
| 7 | 7 | 10 | 8 |
| 5 | 12,5 | 2 | 8 |
| 8 | 8 | 11 | 10,5 |
| 7 | 3 | 8 | 5 |

| | | | |
|------|------|------|----|
| 8,5 | 7 | 5 | 10 |
| 9 | 7 | 11 | 9 |
| 6 | 4 | 12 | |
| 8,5 | 7 | 6,5 | |
| 11 | 9 | 6 | |
| 10 | 7,5 | 8,5 | |
| 11 | 10 | 8 | |
| 7 | 8,5 | 5 | |
| 7,5 | 7 | 9 | |
| 6,5 | 9 | 12 | |
| 10 | 10,5 | 7 | |
| 5,5 | 14 | 12,5 | |
| 11,5 | 13 | 6,5 | |
| 8 | 12,5 | | |
| 9,5 | 11 | | |
| 5 | 11,5 | | |
| 6 | 12 | | |
| 7 | 8 | | |
| 10 | | | |
| 8 | | | |
| 7 | | | |
| 12,5 | | | |
| 14 | | | |
| 12 | | | |
| 7,5 | | | |
| 8 | | | |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del test cloze

De estos resultados individuales, llama la atención la diversidad de puntos que obtuvieron, que van desde 2 (un caso en el paralelo FM y otro en el DM) hasta 14 (paralelo FM). Asimismo, se halla que sólo 32 alumnos —es decir, el 31,4 %— tuvieron 10 o más aciertos en la evaluación de comprensión lectora, lo que implica que lograron responder satisfactoriamente, al menos, la mitad del test. Ya organizados los datos, de manera conjunta, se obtuvieron las siguientes frecuencias, que se distribuyen en la Figura 4, según las categorías determinadas con anterioridad.

Figura 4*Frecuencia de los puntajes obtenidos, por categoría*

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del test cloze

Esta visión gráfica ofrece una perspectiva consolidada de los resultados que, a la vez, resulta preocupante. De entre los 102 estudiantes que resolvieron el instrumento, ninguno obtuvo resultados buenos o excelentes, sino que sus puntajes se concentraron en los niveles inferiores desde lo pésimo hasta lo instruccional. Empero, lo más llamativo de estas cifras es que el 40,2 % de los participantes alcanzó una calificación mala, y el 29,4 % registró un rendimiento con dificultades. Así las cosas, la mayoría de alumnos presenta una caracterización lectora a caballo entre el nivel intermedio o dependiente y el deficitario. Esto, de acuerdo con la escala consignada en el reglamento universitario, implica la distribución de los resultados en sus dos niveles más bajos: reprobado (hasta los 13 puntos, equivalentes a 6,5/10) y aprobado (los dos casos de 14 puntos, traducidos como 7/10).

Si se entiende que aquellos jóvenes que hoy son estudiantes universitarios, hace relativamente poco tiempo cursaron la secundaria y, por ende, son la personificación de los niveles de logro de resultados de aprendizaje del sistema educativo ecuatoriano, es posible y necesario realizar una comparación con los

resultados de las pruebas PISA-D. El INEVAL y la OCDE (2018) reportan que el promedio general en lectura de los países participantes se ubicó en 493; el de América Latina y el Caribe, en 406; y la calificación de Ecuador fue de 409. Para interpretar los datos obtenidos en ambas evaluaciones, cabe mencionar que PISA-D contempla ocho niveles de competencia lectora, determinados, de menor a mayor, en el siguiente orden: 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6, según unos puntajes mínimos y caracterizados por un conjunto específico de competencias acorde a cada estadio.

Tabla 5

Niveles de competencia lectora de PISA-D por límites inferiores de puntuación

| Nivel | Límite inferior de puntuación |
|-------|-------------------------------|
| 1c | 189 |
| 1b | 262 |
| 1a | 335 |
| 2 | 407 |
| 3 | 480 |
| 4 | 553 |
| 5 | 626 |
| 6 | 698 |

Nota. Valores tomados de INEVAL y OCDE (2018).

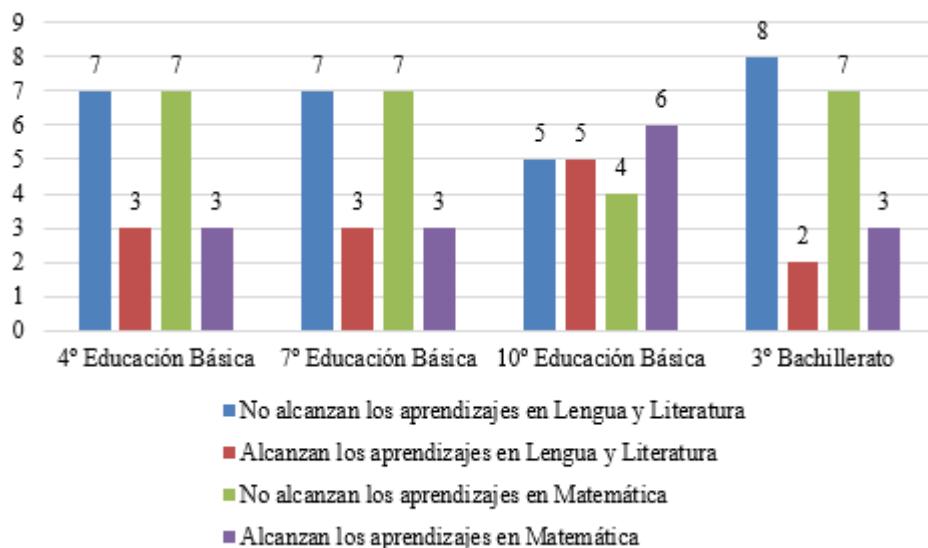
De acuerdo con esta escala, Ecuador se ubica en el nivel 2 de competencias en el área de lectura, en la mitad del listado, que corresponde a un desempeño descrito así por la OCDE:

Algunas tareas en este nivel requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser deducidos y pueden tener que cumplir una serie de condiciones. Otras requieren el reconocimiento de la idea principal de un texto, la comprensión de las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. Las tareas en este nivel pueden incluir comparaciones o contrastes en base a una sola característica en el texto. Las tareas reflexivas típicas en este nivel requieren que los lectores hagan una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, y hagan uso de la experiencia y las actitudes personales (INEVAL y OCDE, 2018, p. 35).

Otro insumo relevante es el conjunto de resultados obtenidos por los participantes de la evaluación Ser Estudiante, que el INEVAL llevó a cabo en 2023. Los principales hallazgos, presentados en febrero de 2024, indican que, en tercer año de bachillerato —el inmediato anterior a la educación superior—8 de cada 10 estudiantes no alcanzan el nivel mínimo de competencia en Lengua y Literatura.

Figura 5

Cantidad de estudiantes (en escala de 10) que no alcanzan los aprendizajes en Lengua y Literatura y Matemática



Nota. Elaboración propia

De acuerdo con el interés de esta investigación, el grupo más similar y próximo de evaluados a través del examen Ser Estudiante es el correspondiente al alumnado del tercer año de bachillerato. Allí se aprecia que estos estudiantes obtuvieron el peor resultado en cuanto al área lingüística, pues apenas el 20 % de adolescentes alcanza los aprendizajes requeridos (INEVAL, 2024). El promedio general obtenido por la totalidad de participantes fue de 668 puntos sobre mil (Red Ecuatoriana de Pedagogía, 2024). Igualmente, en cuanto a lo numérico, sólo el 30 % demuestra la adquisición de las competencias deseadas (INEVAL, 2024) y la media nacional se ubica en 696 puntos (Red Ecuatoriana de Pedagogía, 2024).

La gravedad de estos resultados reside en que los alumnos de tercero de bachillerato pasarán a integrar, en el corto plazo, la comunidad universitaria para iniciar su preparación profesional. Esto implica que acarrearán las deficiencias relativas a su competencia comunicativa hasta el nivel superior o, en el mejor de los casos, las solventarán durante su formación de pregrado.

Conclusiones

La comprensión lectora es una habilidad necesaria que no sólo se circunscribe al área profesional, pues toda persona está expuesta siempre a estímulos visuales, simbólicos o escritos que requieren un ejercicio de captación e interpretación para darles sentido. Si bien en estos casos cotidianos el nivel de lectura más frecuente

será el literal, también hay ocasiones en que será necesario inferir el significado de un texto o la acción que se debe realizar en función de él, como cuando se lee en el periódico una noticia sobre modificaciones en los impuestos o, simplemente, al encontrar una señal de tránsito para detenerse u orientarse hacia algún lugar.

Sin embargo, cuando se aborda esta temática desde el ámbito académico y profesional, la capacidad de entender los signos y darles un significado es sólo el inicio del proceso lector, pues se espera que los estudiantes estén cognitiva y prácticamente preparados para comparar, analizar, sintetizar, criticar ese contenido. Todavía más cuando se trata del alumnado universitario que, en breve, se convertirá en una pléyade de profesionales de las más diversas áreas del conocimiento.

Es por esta razón que los resultados de esta investigación se asumen como preocupantes, una vez que han sido examinados desde distintas perspectivas. La principal conclusión que se extrae es que los jóvenes evaluados presentan niveles deficitarios de comprensión lectora que, al ser traducidos a números, se hallan por debajo de la mitad del rendimiento esperado. Esto implica que, en vez de que los casos problemáticos sean la excepción, en este contexto, lo son aquellos estudiantes con puntajes altos. De hecho, en el presente estudio, no hay ni un solo alumno con una comprensión lectora buena o excelente, sino que el mejor resultado llega al nivel instruccional, cuyo tope numérico alcanza el 14/20, fácilmente interpretable en el contexto ecuatoriano como el mínimo suficiente para aprobar una asignatura y que, cualitativamente, indica que el individuo alcanza los resultados de aprendizaje, pero no los domina.

Los puntajes totales registrados tienen su origen en los aciertos y errores obtenidos por los participantes que, de alguna manera, reflejan un problema de base respecto a la comprensión lectora: la falta de vocabulario y de pericia a la hora de completar el texto, puesto que la gran mayoría de palabras propuestas por los estudiantes —si bien existen, son válidas y forman parte de su léxico activo— no es coherente con el resto de vocablos de la oración en la que debe insertarse ni con el contenido general del párrafo al que pertenece.

De todo lo expuesto, se deduce que las dificultades de los estudiantes universitarios en lectura apenas constituyen un eslabón, dentro de una cadena de inconvenientes que surgen en la educación primaria, permanecen sin solución hasta que terminan la secundaria y se trasladan a la cotidianidad de la universidad, como se evidencia a través de las mediciones realizadas en esta área por otros organismos nacionales e internacionales.

En consecuencia, es importante profundizar en dos aspectos: la investigación educativa, para propender hacia una mejor y más específica comprensión de los factores que inciden sobre las deficiencias y, como resultado de ello, el fortalecimiento de la competencia lectora a nivel de aula, para mejorar los indicadores obtenidos. En este último aspecto, será especialmente importante recurrir a estrategias como la

resolución de ejercicios de razonamiento verbal (crucigramas, anagramas, sopas de letras, adivinanzas), que propendan al refuerzo de la capacidad inferencial del estudiantado; asimismo, se sugiere que la inducción de los estudiantes hacia la lectura académica sea más amigable, entendiendo que, al inicio, necesitan el acompañamiento de los docentes para familiarizarse con los métodos que podrían usar a fin de alcanzar la autonomía de su aprendizaje y una verdadera comprensión lectora (Carlino, 2008); la práctica continuada del parafraseo, como habilidad para verificar la comprensión, y de la relectura, como medio para corregir los vacíos de entendimiento que el mismo estudiante detecte; y, por supuesto, cualquier actividad tendiente a la adquisición de vocabulario especialmente aquellas que ayuden al estudiante a captar el uso contextual de las palabras y a formar redes léxicas (familias de palabras, campos semánticos o campos asociativos) útiles al momento de generar conexiones a partir de los conceptos leídos.

Referencias

- Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F. y Puga-Larraín, G. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3), 1-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. <https://tinyurl.com/re3mwbce>
- Cassany, D. & Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Paidós. <https://tinyurl.com/2wxzvh48>
- Chávez Rosero, J. R. y Rosero Benítez, L. R. (2013). Análisis y soporte didáctico de la competencia lectora en los estudiantes de la Universidad Politécnica Estatal de Carchi. *Sathiri: Sembrador*, (4), 175-205. <https://tinyurl.com/mr2m3pwf>
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G. & Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://tinyurl.com/2zn7228c>
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1988). *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Andrés Bello.
- De-la-Peña, C. & Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of Reading Comprehension in Higher Education: Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. [10.3389/fpsyg.2021.712901](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901)

- Difabio de Anglat, H. (2008). El test *cloze* en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 121-137. <https://tinyurl.com/mphskdc6>
- González Moreira, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, (1), 43-65. <https://doi.org/10.26439/persona1998.n001.691>
- Grupo Océano. (2006). *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*. Océano.
- Hernández Flores, G. E. y Benítez Jaramillo, J. F. (2021). La cultura escrita como un recurso de poder. Jóvenes y escuela. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(1), 115-140. <https://tinyurl.com/ms4js2u8>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Cervantes. (2023). *Prueba cloze*. Centro Virtual Cervantes. <https://tinyurl.com/ymh4szst>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024, 21 de febrero). *INEVAL presentó los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://tinyurl.com/mr8h5sn3>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://tinyurl.com/ywzc2vd3>
- Jensen, K. L. & Elbro, C. (2022). Clozing in on reading comprehension: a deep cloze test of global inference making. *Reading and Writing*, 35, 1221–1237. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10230-w>
- Lujano, Y. (2022). *Niveles de compresión lectora*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología. 10.35622/inudi.b.001
- Moghadama, S. S., Zainalb, Z. & Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66(7), 555-563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.300>
- Moncada, F., Ibáñez, R., Santana, A. & Guerra, C. (2023). Spanish adaptation of a cloze procedure to assess reading comprehension beyond the sentence level. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10488-2>
- Real Academia Española. (2023a). *Locución*. Diccionario de la Lengua Española. <https://tinyurl.com/3twwspbs>

Real Academia Española. (2023b). *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. <https://tinyurl.com/4ms8cemk>

Real Academia Española. (2024). *Leer*. Real Academia Española. <https://tinyurl.com/yt44h92n>

Red Ecuatoriana de Pedagogía. (2024, 21 de febrero). *Presentación de los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2022-2023 | INEVAL* [Video]. YouTube. <https://tinyurl.com/5n8u5nh7>

Ripoll, J. C. (2012, 6 de febrero). *Las pruebas cloze para la evaluación de la comprensión. Comprensión Lectora Basada en Evidencias*. <https://tinyurl.com/37bcakp8>

Ripoll Salcedo, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107-122. <https://tinyurl.com/ymddu5xc>

Ripoll, J. C. (2020). *Test estandarizados de comprensión lectora. Comprensión Lectora Basada en Evidencias*. <https://tinyurl.com/ya7accr>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61. <https://tinyurl.com/57ekcc9y>

Suárez Ramírez, S. y Suárez Ramírez, M. (2021). La lectura cuando fallan los procesos implicados. Déficits en el alumnado universitario. *Sinéctica*, (56), 1-15. <https://tinyurl.com/ysmxsn9n>

Universidad Politécnica Estatal del Carchi. (2023). *Resolución 171-CSUP-2023: Reglamento de Régimen Académico* [Archivo PDF]. UPEC Repositorio Digital. <https://tinyurl.com/3p9fmdk4>

Vásquez Sierra, A. J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607

Villavicencio, M. (2018). *Comunicación académica: prácticas de lectura y escritura en el aula*. Editorial Don Bosco - Centro Gráfico Salesiano

Anexos

Anexo 1: Instrumento aplicado en la investigación

Leer y escribir en el colegio y universidad

Manuel Villavicencio

La transición del colegio a la _____ implica varios y profundos _____ para los estudiantes. Se cambia de contexto, de amigos, de ritmo de vida... También se debe _____, paulatinamente, su forma de pensar y comunicar, pues se ha accedido a un nivel de educación _____, que se espera culmine exitosamente. Al cabo de los cinco años de estudios, el estudiante se transforma en un profesional: piensa, actúa, habla y escribe como ingeniero, arquitecto, médico, sicólogo, empresario... Es decir, supuestamente, _____ un aceptable nivel de destrezas que le permiten convivir en una _____ profesional. Pero la realidad es otra. Las formas de comunicar el _____ no son iguales en todas las _____. Existe una gran cantidad de propósitos, destinatarios y conceptos que requieren la necesaria intervención consciente y planificada de los expertos que deben brindar las directrices necesarias para que el aprendizaje de la lectura y la escritura sean situados.

En el ámbito _____ actual es notoria la tendencia mundial por mejorar las _____ de lectura y escritura disciplinar. En Estados Unidos, por ejemplo, existe una gran cantidad de universidades que desde hace varios años crearon centros y programas de escritura que promueven entre docentes y alumnos el desarrollo de estas competencias. En América _____ son célebres las _____ de Colombia, Argentina, México, Chile, Venezuela y Brasil.

Ecuador ingresa al debate internacional a partir de la creación de Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca en noviembre de 2010. Sus _____ son acompañar las prácticas escriturales de los estudiantes y promover la _____ entre autoridades y docentes sobre la _____ de incluir a la lectura y la escritura como medios para aprender las disciplinas. El trabajo ha sido largo, a veces cansado... Sin embargo, el _____ de suscitar diálogos sobre el tema nos ha permitido _____ de la experiencia de colegas internacionales.

La invitación está dirigida a todos los maestros y estudiantes de la ciudad de Cuenca y el país para compartir experiencias y reflexiones sobre la lectura y la escritura. Esta es una atractiva _____ de trabajo que, de incluirla en diferentes asignaturas como dispositivos de aprendizaje, favorecerá y complementará el _____ que realizan los colegas de las _____ de

lenguaje. Pero, sobre todo, aseguraremos el éxito de nuestros alumnos en la universidad.

El párrafo eliminado se ubicaba penúltimo y mencionaba lo siguiente:

En diciembre de 2015, la Universidad de Cuenca es nombrada sede de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, con base en la Lectura y la Escritura. Este reconocimiento nos ha permitido fortalecer nuestras propuestas institucionales vinculando la docencia, la investigación y el posgrado. En los próximos meses iniciaremos el Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, con el que fortaleceremos las líneas de investigación del Programa, y atenderemos de mejor manera a los colegas a través de experiencias de formación continua (Villavicencio, 2018, p.



Inteligencia emocional y dificultades de aprendizaje en estudiantes con Trisomía 21

Emotional intelligence and learning difficulties in students with Trisomy 21

Recibido: 23/02/2024 | Revisado: 24/02/2024 | Aceptado: 18/05/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Marta Vega Díaz

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Facultad de Educación, Logroño

marta.vega@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-9947-4358>



Higinio González-García

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Grupo de Investigación TECNODEF

Higinio.gonzalez@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-0195-8849>

Resumen: La capacidad cognitiva y las emociones de las personas no funcionan como entidades separadas. Las emociones percibidas por los alumnos/as pueden prevenir o potenciar sus dificultades de aprendizaje, especialmente si está presente la discapacidad intelectual. Este estudio tuvo como objetivo explorar la relación entre la inteligencia emocional y las dificultades de aprendizaje en el alumnado con Trisomía 21. Una muestra de 86 participantes (Medad = 11; $DT = 6,09$; 58 hombres y 36 mujeres) con edades comprendidas entre los 3 y los 18 años cumplimentaron el Cuestionario de Perfil de Competencia Emocional (PEC) y el Cuestionario de dificultades de aprendizaje (CEPA). Como metodología, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas. Los resultados del estudio pusieron de manifiesto que existe correlación entre las inteligencia intrapersonal, interpersonal y las dificultades de aprendizaje. En conclusión, el dominio emocional de las personas tiene una relación

Abstract: People's cognitive ability and emotions do not function as separate entities. The emotions perceived by students can prevent or enhance their learning difficulties, especially if intellectual disability is present. This study aimed to explore the relationship between emotional intelligence and learning difficulties in students with Trisomy 21. A sample of 86 participants (Age = 11; SD = 6.09; 58 men and 36 women) with ages between 3 and 18 years old completed the Emotional Competence Profile Questionnaire (PEC) and the Learning Difficulties Questionnaire (CEPA). As a methodology, a bivariate correlation analysis was carried out. The results of the study showed that there is a correlation between intrapersonal and interpersonal intelligence and learning difficulties. In conclusion, people's emotional mastery has a close relationship with students' academic results by influencing their learning difficulties. Therefore, teachers should not ignore emotional intelligence within the educational field, because otherwise, students' academic performance will not be maximized. The information from this research could be useful for the design of innovative projects that

estrecha con los resultados académicos de los estudiantes al influir sobre sus dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, los maestros no deben ignorar la inteligencia emocional dentro del ámbito educativo, porque de lo contrario, no se maximizará el rendimiento académico de los discentes. La información de esta investigación podría resultar de utilidad para el diseño de proyectos innovadores en los que se potencie el trabajo de la inteligencia emocional en las aulas.

enhance emotional intelligence work in classrooms.

Palabras claves: Síndrome de Down, necesidades educativas especiales, emociones, cognición, educación formal.

Keywords: Down syndrome, special educational needs, emotions, cognition, formal education.

Introducción

Actualmente la postura racionalista que consideraba la cognición y la emoción como entidades dispares dentro del ámbito educativo ha quedado relegada (Mayer et al., 2008). La mayoría de los estudios de la literatura científica parecen coincidir en que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico (Pérez-Pérez y Castejón, 2006). Por lo tanto, ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Esto sucede porque la IE es el constructo que permite establecer conexiones entre el razonamiento, las habilidades emocionales y las estrategias de afrontamiento (Goleman, 1998). A su vez, las estrategias de afrontamiento permiten combatir la ansiedad y la frustración experimentada tras un fracaso (derivando en mayor probabilidad de obtener óptimas calificaciones) (Bermúdez et al., 2003; Paéz y Castaño, 2005; Salovey et al., 2002). Además, las personas emocionalmente inteligentes logran mejorar sus habilidades de concentración (Mestre et al., 2006), desarrollan una fuerte resiliencia (Mikulic et al., 2010) y saben automotivarse (González et al., 1996; Petrides y Furnham, 2000). Por lo tanto, la realización de la presente investigación se justifica con motivo de conocer la relación entre la IE de las personas con Trisomía 21 (Síndrome de Down) sobre las dificultades de aprendizaje. Averiguar la conexión entre ambas variables podría ayudar a demostrar que la baja capacidad cognitiva de estas personas no es el único factor responsable de sus altas dificultades de aprendizaje.

La IE es la capacidad de reconocer los sentimientos propios, los de las personas del entorno y permite manejar las emociones para crear relaciones interpersonales productivas (Goleman, 1995). La IE se trata de un constructo multidimensional constituido por varios dominios (Thurstone, 1938). En esta investigación se adoptará el modelo de Mayer y Salovey (1997). La elección ha sido motivada porque las personas con Trisomía 21 deben enfrentarse constantemente a

dificultades de aprendizaje (Palacios, 2008), situación que requiere de la identificación, comprensión y regulación emocional, constructos examinado por dicha teoría. Siguiendo a Mayer y Salovey (1997) la IE está subdividida en dos dimensiones: intrapersonal e interpersonal. La dimensión intrapersonal engloba: identificación de las emociones propias, comprensión de las emociones propias, expresión de las emociones propias, regulación de las emociones propias y uso de las emociones propias. La dimensión interpersonal engloba: la identificación de las emociones de otros, la comprensión de las emociones de otros, la empatía, la regulación de las emociones de otros y el uso de las emociones de otros.

Comenzando por la dimensión intrapersonal y siguiendo a Mayer y Salovey (1997) la identificación de las emociones propias supone que la persona es capaz de diferenciar las emociones. La comprensión de las emociones permite captar los estados anímicos propios y conocer cómo se combinan los estados emocionales simples en complejos. La expresión de las emociones propias implica transmitir las necesidades que precisa cada persona. La regulación de las emociones propias ayuda a controlar y reconducir las emociones. El uso de las emociones propias supone identificar los estados emocionales y guiarlos hacia la toma de decisiones racionales. Continuando con la dimensión interpersonal, la identificación de las emociones de otros permite descifrar el lenguaje no verbal con el que otras personas manifiestan sus emociones. Comprender las emociones de otros ayuda a imaginar los estados de ánimo de otras personas y los motivos que los desencadenaron. Empatizar implica saber ponerse en el lugar de otras personas para entender sus sentimientos. Regular las emociones de otros significa mitigar las emociones negativas de otros e intensificar las positivas. El uso de las emociones de los demás supone dirigir la actividad cognitiva de otros hacia la adopción de soluciones racionales.

Los factores de la dimensión intrapersonal de la IE están relacionados entre sí (Fernández-García, y Fernández-Rio, 2019). Más específicamente, la identificación de las emociones propias es el paso previo para que las personas puedan expresarlas (Mayer y Salovey, 1997). La identificación de las emociones propias también es vital para la comprensión de las emociones propias (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005). Por otro lado, la expresión de las emociones propias es fundamental para liberarse del estrés y la ansiedad (potenciándose la regulación de las emociones propias) (Aguilar et al., 2014). Finalmente, la identificación y comprensión de las emociones propias ayudan a hacer un uso racional de las emociones propias (Fernández-García y Fernández-Río, 2019; Romera, 2017). Por otro lado, se ha identificado una relación entre los factores de las dimensiones intrapersonal e interpersonal de la IE (Bisquerra, 2000; Fernández y Cabello, 2021; Ortiz, 2001). De este modo, tras haber configurado una IE intrapersonal sólida, el siguiente paso es

ser capaz de identificar y comprender las emociones de otros (Fernández y Cabello, 2021). Una vez identificadas y comprendidas las emociones de otros, las personas podrán expresar sus emociones propias (gestos o expresiones faciales) de manera acorde al mensaje recibido (Bisquerra, 2000). La identificación de las emociones de otros también es crucial para regular las emociones de otros (Ortíz, 2001) y hacer un buen uso de las emociones de otros (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005; Fernández-García y Fernández-Río, 2019; Mayer y Salovey, 1997; Romera, 2017).

Continuando con las dificultades de aprendizaje (DA) son discrepancias entre el desempeño y la habilidad medida por el cociente de inteligencia de las personas. Las DA suelen ponerse de manifiesto en la capacidad de recepción de información de los estudiantes, sus habilidades de expresión del lenguaje oral, sus niveles de atención-concentración-memoria y en la lectura, la escritura y las matemáticas (Gómez et al., 2010). Siguiendo a Gómez et al. (2010) en la recepción de información se evalúa la habilidad del alumno/a para entender y retener el lenguaje oral. La expresión del lenguaje oral examina cómo emplea el estudiante su lenguaje verbal. La atención-concentración-memoria estima la capacidad del alumno/a para prestar atención, no distraerse con estímulos irrelevantes y almacenar información. La lectura evalúa las confusiones al leer letras y palabras y la comprensión de textos escritos. La escritura examina los logros en copia, dictado, legibilidad y ortografía. Finalmente, en la competencia matemática se mide el conocimiento de los números ordinales, cardinales, la capacidad para realizar cálculos aritméticos y la comprensión de los mismos. Las DA son comunes entre los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, tal y como sucede con los alumnos con discapacidad intelectual Trisomía 21 (Palacios, 2008).

Algunas investigaciones previas han revelado que existe una relación entre las distintas áreas en donde el alumnado reporta DA. Particularmente, las habilidades de recepción de información están muy asociadas a la atención-concentración-memoria y a la competencia matemática de los estudiantes. Es decir, si un alumno/a comprende las explicaciones del docente (recepción de información) y mantiene la atención focalizada y sostenida podrá asimilar mejor los pasos a seguir en la realización de las operaciones aritméticas. Otra situación en donde se observa la conexión entre la recepción de información y las matemáticas es cuando el profesorado hace un “dictado” de las cifras con las que debe trabajar el alumno/a. Por otro lado, en trabajos anteriores se ha expuesto que la competencia lingüística está conectada con la matemática (Rosales y Salvo, 2013). Es decir, si el estudiante no logra interpretar la finalidad del enunciado planteado no podrá terminar el problema que debe realizar (Rosales y Salvo, 2013).

La relación entre la IE y las DA ha sido previamente examinada (Yossef, 2022; Zysberg y Kasler, 2017). Se comprobó que la recepción de información estaba relacionada con la expresión de las emociones propias. De este modo, cuando un alumno/a comprende la información transmitida por otra persona tiene mayor facilidad para responder con coherencia al mensaje percibido. La recepción de información también está relacionada con la regulación de las emociones propias (Piaget, s.f.). El alumno/a que es capaz de comprender la información facilitada por los docentes podrá auto-controlarse si se le requiere que modifique su conducta (Piaget, s.f.).

La recepción de información está directamente asociada con la expresión de las emociones propias. Además, dicha variable (recepción de información) es vital para empatizar (Fernández et al., 2007; Muñoz y Chaves, 2013) y regular las emociones de otros. Es decir, para modificar el estado de ánimo de alguien (regulación), previamente debe ser capaz de ponerse en su lugar (empatizar) (Fernández et al., 2007; Muñoz y Chaves, 2013). Por otro lado, en trabajos anteriores se ha encontrado relación entre la expresión del lenguaje oral y la regulación de las emociones propias. Esto parece indicar que la transmisión de los sentimientos internos a nivel interpersonal permite el control emocional (Cano y Cea, 2012). La expresión del lenguaje oral también se relaciona con el uso de las emociones propias. Es decir, verbalizar en voz alta un mensaje funcional puede reconducir los procesos cognitivos hacia la toma de decisiones racionales. Continuando con la atención-concentración-memoria, esta se relaciona con la identificación y regulación de las emociones propias. Cualquier persona capaz de prestar atención a sus emociones podrá identificarlas y regularlas más fácilmente. También existe relación entre la concentración-atención-memoria y el uso de las emociones propias (Trujillo y Pineda, 2008). Si las personas no mantienen su atención en los procesos cognitivos que implican elegir decisiones razonadas, no lograrán adoptar protocolos de conducta adecuados (Trujillo y Pineda, 2008). La atención-concentración-memoria está vinculada con la habilidad de empatizar. Esto sucede porque las relaciones interpersonales ponen a prueba los recursos atencionales durante largos períodos de tiempo (Vaquerizo-Madrid et al., 2005). En lo que respecta a los errores de lectura, estos se relacionan con la capacidad de empatizar. Esto ocurre cuando la transmisión de sentimientos se efectúa por lenguaje escrito (Montes de Oca, 2017). De este modo, las dificultades al reconocer palabras y sílabas dificultan la comprensión de las emociones a nivel interpersonal y expresadas en un texto (Montes de Oca, 2017). Los errores de escritura también se relacionan con la capacidad de identificación de las emociones de otros. Esto puede explicarse por lo previamente detallado.

La elección de una muestra de alumnado con discapacidad intelectual (y concretamente con Trisomía 21) ha sido motivada porque resulta probable que presenten dificultades de aprendizaje (Palacios, 2008) al presentar discapacidad intelectual. Asimismo, estas personas presentan una inteligencia emocional baja

(Izuzquiza, 2015) con respecto al grupo de pares. Por lo tanto, sí se encuentra una relación significativa entre la IE y las DA, todavía se demostraría la mayor necesidad de trabajar las emociones dentro del sistema educativo como medida facilitadora de

la prevención de las DA en los estudiantes. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo explorar la relación entre la inteligencia emocional y las dificultades de aprendizaje en el alumnado con Trisomía 21.

Metodología

Participantes

La muestra de estudio se compuso de un total de 86 estudiantes españoles con discapacidad intelectual Trisomía 21 ($Medad = 11$; $DT = 6,09$; 48 hombres y 36 mujeres y 2 prefirieron no responder a esta cuestión). Como criterio de inclusión, se seleccionó a la población española entre 3-18 años con Síndrome de Down. Esto ha sido motivado porque se pretendía conocer cómo influía la IE en las DA del alumnado menor de edad con dicha discapacidad intelectual.

Instrumentos

Cuestionario de inteligencia emocional PEC (Perfil de competencia emocional) (Paéz y Castaño, 2015). Se usa para evaluar la auto-percepción de las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales. Algunos investigadores han demostrado que el alfa de Cronbach tiende a aumentar con un mayor número de ítems (Clark y Watson, 1995). En el caso del PEC, al tener dos ítems por factor, se tomó como marcador de consistencia interna la media de correlación inter-ítem (Clark y Watson, 1995). Estos autores ofrecieron una regla general que recomienda una correlación promedio entre ítems que oscila entre 0,15 y 0,50. En este estudio los factores reportaron puntuaciones adecuadas. El PEC consta de 20 ítems que examinan la identificación de las emociones propias (2 ítems; $r = .50$), comprensión de las emociones propias (2 ítems; $r = .47$), expresión de las emociones propias (2 ítems; $r = .30$), regulación de las emociones propias (2 ítems; $r = .44$), uso de las emociones propias (2 ítems; $r = .32$), identificación de las emociones de otros (2 ítems; $r = .27$), comprensión de las emociones de otros (2 ítems; $r = .31$), empatizar (2 ítems; $r = .42$), regulación de las emociones de otros (2 ítems; $r = .28$) y uso de las emociones de otros (2 ítems; $r = .50$). Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que van desde (1) casi nunca verdad a (7) casi siempre verdad.

Cuestionario de dificultades de aprendizaje (CEPA) (Gómez et al., 2010). Se utilizó para detectar las áreas en las que es más común que los estudiantes manifiesten dificultades de aprendizaje. Los coeficientes de consistencia interna medidos por el alfa de Cronbach fueron recepción de información (4 ítems; $\alpha = .94$), expresión del lenguaje oral (4 ítems; $\alpha = .94$), atención-concentración-memoria (3 ítems; $\alpha = .90$), dificultades en lectura (6 ítems; $\alpha = .80$), escritura (6 ítems; $\alpha = .82$) y

competencia matemática (7 ítems; $\alpha = .92$). El cuestionario se basa en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde mal (1) a bien (4).

Procedimiento

Se contactó vía online con los padres de los estudiantes con Trisomía 21 a través de una publicación difundida a través de la red social Facebook (página de padres de niños/as con SD). Los padres firmaron un consentimiento informado antes de la realización del estudio. Después de asegurar su consentimiento e interés en participar en la investigación, las figuras materna y paterna recibieron el enlace al cuestionario de la misma. Seguidamente, los padres de los estudiantes con Trisomía 21 respondieron a las preguntas del formulario con absoluta libertad a través del enlace disponible en su correo electrónico o por medio de la plataforma “Google Forms”. Se preservó en anonimato en todo momento.

Análisis de datos

El análisis de los datos se efectuó con el programa estadístico SPSS en versión 19.0. Para explorar la relación existente entre IE y las DA en personas con SD se realizó una correlación bivariada. Se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson, dado que las variables seguían una distribución normal. Los valores de los coeficientes obtenidos pueden oscilar en un intervalo definido entre (-1 y 1). Cuando el coeficiente se encuentra entre 0 y 1 se interpreta que existe una correlación positiva entre las variables. Si el coeficiente es exactamente 1, existe una correlación perfecta positiva. Si el coeficiente se encuentra en un intervalo que oscila entre (-1 y 0) existe una correlación negativa. Cuando el coeficiente es -1, existe una correlación perfecta negativa.

Resultados

La estadística descriptiva de las variables del estudio se presenta en la Tabla 1. En la misma, se aprecia que existe una correlación significativa y positiva (nivel medio) ($p < .01$) entre las variables de expresión de las emociones propias e identificación de las emociones propias.

La regulación de las emociones propias correlación significativa y positivamente (nivel medio) ($p < .01$) con la identificación de las emociones propias. Del mismo modo, la regulación de las emociones propias también se correlaciona positivamente con la comprensión de las emociones propias (aunque dicha correlación es menos significativa que la previamente descrita) ($p < .05$).

El uso de las emociones propias se correlaciona significativamente, pero de forma negativa con la identificación de las emociones propias ($p < .01$). A pesar de ello, el uso de las emociones propias se correlaciona positivamente (a nivel medio) ($p < .01$) con la comprensión de las emociones de otros.

La identificación de las emociones de otros se correlaciona con la comprensión ($p < .01$) y expresión de las emociones propias ($p < .01$). La identificación de las emociones de otros se correlaciona positivamente (con un grado de significación menor) ($p < .05$) con la identificación de las emociones propias. La correlación existente entre la identificación de las emociones de otros y la capacidad de regulación de las emociones propias es negativa (nivel medio) ($p < .01$).

La comprensión de emociones de otros correlaciona significativa y positivamente (grado medio) ($p < .01$) con la regulación de las emociones propias.

Entender las emociones de terceras personas (o empatizar) correlaciona negativamente (nivel medio) ($p < .01$) con la expresión de las emociones propias. Esta misma situación es observable entre empatizar y el uso de las emociones propias, aunque en esta ocasión el nivel de significancia es más bajo ($p < .05$). La capacidad de empatizar se correlaciona positivamente con la capacidad de identificar las emociones propias ($p < .05$) y la correlación positiva aun es más significativa con la identificación ($p < .01$) y comprensión de las emociones de otros ($p < .01$).

Siguiendo con la regulación de las emociones de los otros, dicha variable se correlaciona significativamente y positivamente (nivel medio) con las de expresión ($p < .01$), regulación ($p < .01$), identificación de las emociones propias ($p < .01$) y con la identificación de las emociones de otros ($p < .01$). La regulación de las emociones de otros se correlaciona positivamente (con un grado de significancia menor) ($p < .05$) con la comprensión de las emociones de los demás.

El uso de las emociones de los otros correlaciona significativa y positivamente (nivel medio) ($p < .01$) con la regulación de las emociones de los demás. Existe otra correlación negativa más débil ($p < .05$) entre el uso de las emociones de otros y la de comprensión de las emociones propias.

Respecto a las dificultades de aprendizaje, la recepción de información se correlaciona significativamente y positivamente con la identificación ($p < .01$) y regulación de las emociones propias ($p < .01$) y con la capacidad de empatizar ($p < .01$). Dicha recepción de información se correlaciona positivamente (con un grado de significancia menor) con la expresión de las emociones propias ($p < .05$) y regulación de las emociones de otros ($p < .01$). La recepción de información se correlaciona negativamente con el uso de las emociones propias (a niveles bajos-medios) ($p < .05$).

Respecto a la expresión oral, se correlaciona significativamente y positivamente con la regulación de las emociones propias (nivel medio) ($p < .01$) y la recepción de información (nivel alto) ($p < .01$). Además, se correlaciona positivamente (nivel bajo y con un grado de significancia menor) ($p < .05$) con la identificación de las emociones propias y negativamente con la expresión ($p < .05$) y el uso de las emociones propias ($p < .01$) (a niveles medios y bajos respectivamente).

La atención-concentración-memoria se correlaciona significativamente y positivamente (nivel medio) con la identificación y regulación de las emociones propias ($p < .01$) y con la capacidad de empatizar ($p < .01$). La atención-concentración-memoria se correlaciona significativamente y positivamente con la recepción de información ($p < .01$) y expresión oral (niveles muy altos) ($p < .01$). Sin embargo, se correlaciona significativamente de manera negativa con el uso de las emociones propias ($p < .05$).

Continuando con los errores de lectura, estos se correlacionan significativamente y positivamente (nivel medio) con la recepción de información ($p < .01$) y la capacidad de empatizar ($p < .01$). Dichos errores en la lectura se correlacionan positivamente con la capacidad de identificación de las emociones de otros (aunque con un grado de significancia menor al previamente descrito) ($p < .05$).

Respecto a los errores de escritura, estos se correlacionan significativamente y de manera positiva (a nivel medio y alto) con la atención y memoria ($p < .01$) y con los errores de lectura ($p < .01$). Además, también se correlacionan de manera significativa y positiva (nivel medio) ($p < .01$) con la recepción de información. Existe una correlación positiva (con un grado de significancia menor al detallado en las situaciones previas) entre las variables de errores de escritura y las capacidades de identificar las emociones de otros ($p < .05$) y empatizar ($p < .05$).

Finalmente, la competencia matemática se correlaciona muy significativamente de manera positiva y a niveles muy altos (cercaos a 1) con los errores de lectura ($p < .01$) y escritura ($p < .01$). Además, se correlaciona positivamente con la identificación de las emociones de los demás ($p < .01$), con la habilidad de empatizar ($p < .05$), el grado de recepción de información ($p < .01$) y los niveles de atención y memoria ($p < .05$) (niveles bajos y medios).

Tabla 1

Estadística Descriptiva y Correlaciones entre las variables de Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal y las Dificultades de Aprendizaje

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|-------------------------------------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 1. Identificación emociones propias | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Compresión emociones propias | .05 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Expresión emociones propias | .34** | .06 | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Regulación emociones propias | .29** | .24* | .47 | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Uso de las emociones propias | -.27** | .38** | .16 | -.17 | | | | | | | | | | | | |
| 6. Identificación emociones demás | .25* | .30** | .33** | -.46** | -.17 | | | | | | | | | | | |
| 7. Comprensión emociones demás | .13 | .20 | .16 | .41** | -.21 | -.57 | | | | | | | | | | |
| 8. Entender y empatizar | .27* | .00 | -.38** | .54** | -.24* | .55** | .45** | | | | | | | | | |
| 9. Regulación emociones otros | .20 | .06 | .40** | .32** | -.09 | .45** | .23* | .48** | | | | | | | | |
| 10. Uso emociones otros | .06* | -.22* | .12 | -.10 | -.13 | -.03 | -.01 | -.10 | .41** | | | | | | | |
| 11. Recepción información | .28** | -.12 | .24* | .35** | -.21* | .14 | .14 | .30** | .25* | .18 | | | | | | |
| 12. Expresión oral | .27 | -.07 | -.10 | .37** | -.22* | .01 | .03 | .08 | .11 | .16 | .73** | | | | | |
| 13. Atención-concentración-memoria | .36** | -.00 | .26* | .36** | -.23* | .18 | .15 | .29** | .27* | .22* | .87** | .78** | | | | |
| 14. Dificultades en lectura | -.03 | .08 | .09 | .05 | .19 | .22* | .01 | .27** | .15 | .00 | .30** | -.09 | .19 | | | |
| 15. Dificultades en escritura | .12 | .04 | .05 | .02 | .10 | .21* | .09 | .24* | .11 | -.02 | .38** | .00 | .31** | .87** | | |
| 16. Competencia matemática | .05 | .02 | .02 | .10 | .15 | .24** | .05 | .26* | -.15 | -.27 | .41** | -.12 | .30** | .84** | .86** | |
| Media | 3.29 | 2.88 | 3.34 | 2.25 | 2.84 | 3.44 | 3.37 | 3.43 | 3.21 | 3.19 | 2.67 | 2.31 | 2.49 | 2.51 | 2.48 | 2.13 |
| Desviación típica | .45 | .67 | .82 | 1.00 | .77 | .88 | .75 | 1.00 | .65 | .80 | 1.00 | .98 | .97 | .58 | .92 | .84 |

Nota. $p < .05^*$; $p < .01^{**}$

Discusión

El objetivo de la presente investigación ha sido explorar la relación entre la inteligencia emocional y las dificultades de aprendizaje en el alumnado con Trisomía 21. Los resultados del trabajo han revelado que existe una correlación significativa y positiva (a nivel bajo-medio) entre la identificación de las emociones propias y la expresión de las emociones propias. Considerando los estudios previos, una posible explicación para los hallazgos se puede proporcionar a través de la teoría de Mayer y Salovey (1997). De este modo, cuando una persona es capaz de denominar los sentimientos propios que vivencia, es más fácil que logre transmitir sus necesidades emocionales al entorno sociocultural (Mayer y Salovey, 1997). La misma correlación positiva se encontró entre la capacidad de regulación de las emociones propias y la identificación y comprensión de las emociones propias (a niveles bajos). Ante estos resultados, parece probable que cuando las personas captan sus estados de ánimo internos y conocen cómo se combinan (emociones simples dan lugar a sentimientos complejos), pueden desarrollar una mejor habilidad para controlarlos (Fernández-Berrocal y Extremeña-Pacheco, 2005).

En esta investigación también se halló una correlación significativa negativa (débil) entre la identificación de las emociones propias y el uso de las emociones propias. A priori, parece razonable considerar que las personas incapaces de reconocer lo que sienten no logren guiar sus procesos cognitivos hacia una correcta

función de razonamiento (Fernández-García y Fernández-Río, 2019). El uso de las emociones propias se correlaciona positivamente y significativamente (nivel bajo-medio) con la comprensión de las emociones propias. En esta situación, no parece descabellado imaginar que las personas que comprenden sus propios estados de ánimo pueden dirigir su actividad cognitiva hacia la toma de decisiones racionales (Romera, 2017).

Respecto a la dimensión interpersonal, existe una correlación muy significativa y positiva (baja-media) entre la identificación de las emociones de otros y la capacidad de comprender las emociones propias y expresar las emociones propias. Cuando las personas son capaces de reconocer sus estados de ánimo, resulta más factible que hayan desarrollado la habilidad de descifrar el lenguaje verbal y no verbal con el que otros usuarios se comunican. Por lo tanto, cuando alguien sabe cómo exteriorizar sus sentimientos (expresiones faciales, movimientos corporales), parece posible que identifique lo que está transmitiendo otro usuario (quién usará un código similar) (Bisquerra, 2000). Sin embargo, la identificación de las emociones de otros, se correlaciona de manera significativamente negativa (a niveles medios) con la regulación de las emociones propias. Quizás esta persona no logra identificar y regular sus propias emociones, por lo que probablemente, tampoco logre controlar las de terceras personas. Existe una correlación positiva entre la identificación de las emociones de otros y la identificación de las emociones propias. En este punto, resultaría poco lógico suponer que si uno mismo/a no logra percibir lo que siente, pueda identificar los estados emocionales de la sociedad que le rodea (Fernández y Cabello, 2001).

Existe una correlación significativa y positiva (media) entre la comprensión de las emociones de otros y la regulación de las emociones propias. Una persona capaz de comprender lo que sienten otros reconocerá la veracidad o falsedad de los estados emocionales que le están transmitiendo. Para ello, previamente, deberá haber adquirido la capacidad de comprender las emociones propias, situación que se asocia con la posibilidad de controlarlas (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005). La capacidad de comprender las emociones de terceras personas (empatizar) se correlaciona negativamente (nivel medio) con la expresión de las emociones propias. Cualquier persona que desee expresar lo que siente utilizará un código comprensible por otros. Si esto no sucede, es imposible que pueda ponerse en el lugar de otros (Bisquerra, 2000). La misma situación sucede entre empatizar y el uso de las emociones propias (aunque en esta ocasión el nivel de significancia es más bajo). Una explicación plausible es que cuando alguien no es capaz de interpretar los pensamientos de otros/as, es porque él/ella mismo/a no dedica demasiados esfuerzos a reflexionar sobre lo que piensa. De esta manera, aumenta la probabilidad de que no intente dirigir sus actividades cognitivas hacia las decisiones razonables (Idan y Margalit, 2014). La capacidad de empatizar se correlaciona de manera más

significativa (y positivamente) con la identificación y comprensión de las emociones propias. Empatizar supone “saber ponerse en el lugar del otro/a”. Tal y como previamente se detalló, para que esta acción se realice satisfactoriamente, previamente la persona debe conocer su estado emocional interno (Bisquerra, 2000).

La regulación de las emociones de los otros/as se correlaciona significativamente y positivamente (nivel medio) con la expresión, regulación e identificación de las emociones propias y con la identificación de las emociones de otros. Regular las emociones de otros implica que una persona es capaz de mitigar los sentimientos negativos de la gente que le rodea (Fernández-García y Fernández-Río, 2019). Para que esto suceda, previamente dicho usuario deberá identificar sus emociones propias y las de otros. Por otro lado, cuando las personas expresan lo que sienten, logran liberarse del estrés y la ansiedad (potenciándose el autocontrol emocional) (Aguilar et al., 2014). Por otro lado, la regulación de las emociones de otros se correlaciona positivamente (si bien con un grado de significancia menor) con la comprensión de las emociones interpersonales. En este caso, todo parece señalar que resulta fundamental entender lo que otros/as sienten sí verdaderamente se desea modificar su estado anímico (Ortiz, 2001).

El uso de las emociones de otros se correlaciona muy significativamente y de manera positiva (nivel medio) con la regulación de las emociones de otros. Usar las emociones de otros implica identificar las emociones de terceras personas y guiarlas cognitivamente hacia decisiones racionales (Mayer y Salovey, 1997). Para que esto suceda la persona que actúa como “guía” debe mitigar y controlar las emociones negativas del compañero/a. Esta correlación positiva y significativa también se diferencia entre las variables de uso de las emociones de otros y la comprensión de las emociones de otros (con un grado de significancia menor y a niveles más bajos). Cuando alguien intenta transformar una emoción insatisfactoria en otra funcional (a nivel interpersonal) es crucial que comprenda los sentimientos del compañero/a (a través de sus expresiones faciales, gestos o verbalizaciones) (Fernández-García y Fernández-Río, 2019). Por otro lado, existe una correlación negativa débil entre las variables de uso de las emociones de otros y la comprensión de las emociones propias. La posible explicación para esta circunstancia es homogénea a la previamente detallada. Si la persona no entiende lo que él/ella misma siente, difícilmente podrá hacerlo con el resto de la sociedad, lo que imposibilita dirigir las emociones interpersonales hacia percepciones más positivas (Ortiz, 2001).

Respecto a las dificultades de aprendizaje, la recepción de información se correlaciona significativamente y de manera positiva con la regulación de las emociones propias y la capacidad de empatizar. Un alumno/a puede interiorizar nuevos datos cuando logra entender y retener la información oral proporcionada por un agente externo (Gómez et al., 2010). Si un estudiante recibe información exógena (en lo que respecta al ámbito emocional) y la comprende, existe una probabilidad más

elevada de que modifique el comportamiento (Piaget, s.f.). Para poder empatizar, es fundamental comprender lo que el resto de personas sienten (Goleman, 1995). Dicha comprensión se facilita si las emociones del otro/a son transmitidas por un lenguaje comprensible para uno/a mismo/a (importancia de la recepción de información) (Fernández et al., 2008). La recepción de información también se correlaciona positivamente (pero con un grado de significancia menor) con las variables de expresión de las emociones propias y regulación de las emociones de otros. Una explicación plausible es que la comprensión de la información que otras personas intentan transmitir facilita la respuesta acorde al mensaje recibido. Debido a ello, alguien capaz de comprender y seguidamente transmitir mensajes acordes al recibido por el código verbal, debería tener mayores facilidades para reconducir las emociones de otros. De esta manera, se facilita la labor de intentar modificar los estados emocionales negativos de otras personas por positivos a través del diálogo (Fernández et al., 2008). Por último, respecto a la recepción de información, esta se correlaciona negativamente con el uso de las emociones propias (a niveles bajos-medios). La premisa que puede explicar este resultado es que si la persona no comprende la información transmitida por un canal concreto, es complejo que pueda dirigir sus habilidades cognitivas internas hacia la toma de decisiones racionales y, finalmente, adoptará comportamientos inadecuados (Alirio y Zambrano, 2011).

Respecto a la expresión oral, esta se correlaciona positivamente con la regulación de las emociones propias (nivel medio) y con la recepción de información (nivel alto). La expresión oral hace referencia a la habilidad que tiene el estudiante para hablar o transmitir información a través del lenguaje verbal (Gómez et al., 2010). Teniendo presentes estos hallazgos, parece probable que la transmisión de los sentimientos internos a las personas del entorno permita un mayor control emocional a nivel intrapersonal (Cano y Cea, 2012). Por otro lado, es importante especificar que el lenguaje oral se aprende a través de la escucha activa (Yaritza, 2013). Por lo tanto, no parece atípica la correlación positiva entre las variables de recepción y expresión oral (Yaritza, 2013). La expresión oral también se correlaciona positivamente (a nivel bajo y con un grado de significancia menor) con la identificación de las emociones propias. En este caso, parece factible que cuando la persona identifica lo que siente, pueda transmitir la emoción que está experimentando en un determinado instante (Caruso y Salovey, 2005). Del mismo modo, se detalla que la expresión oral se correlaciona negativamente con el uso de las emociones propias (a niveles bajos). Lo que puede ocurrir en esta situación es que la persona que está reproduciendo verbalmente un mensaje para sí mismo/a (con el fin de intentar reconducir sus procesos cognitivos) no haya elegido unas palabras funcionales.

La atención-concentración-memoria se correlaciona significativamente y positivamente (nivel medio) con las variables de identificación y regulación de las

emociones propias y con la capacidad de empatizar. En esta situación, parece cumplirse la premisa de que cuando una persona logra identificar los estados emocionales que le causan preocupación, es capaz iniciar mecanismos de autorregulación (para evitarlos o disminuirlos), hecho que le permite mantener su concentración en la tarea desarrollada (Gómez et al., 2010). Además, cumple especificar que la atención se trata de una variable imprescindible para establecer satisfactorias relaciones interpersonales (escuchar a otras personas durante largos períodos de tiempo y no distraerse con estímulos irrelevantes) (Vaquerizo-Madrid et al., 2005). Si la variable atencional está bien desarrollada, es sencillo cumplir estos requisitos y ser capaz de escuchar y comprender lo que otras personas sienten. Por otra parte, la atención-concentración-memoria también se correlaciona significativamente y positivamente con la recepción de información y la expresión oral (niveles muy altos). A priori, cuanto mayor es la capacidad de memorizar de una persona, más facilidad albergará para la recepción de nueva información del entorno y responder con un mensaje apropiado (Bernabéu, 2017). Es decir, queda vigente que las comunicaciones sociales requieren altos niveles atencionales y memorísticos (Vecina, 2006). Por otra parte, también resulta crucial que dicha atención y memoria no sean deficitarias en las personas si estas desean transmitir mensajes sin que se distorsionen de su idea inicial. Por lo tanto, es indiscutible que en los intercambios comunicativos los participantes deben recuperar la información de su memoria a largo plazo y dirigir el foco de atención hacia el mensaje que están transmitiendo. Sin embargo, la atención-concentración-memoria se correlaciona significativamente de manera negativa con el uso de las emociones propias. Lo más probable es que cuando las personas no mantienen la atención en los procesos cognitivos que implican tomar decisiones razonadas no logren hacer un buen uso de las mismas (Trujillo y Pineda, 2008).

Por otro lado, los errores de lectura se correlacionan significativamente y positivamente (nivel medio) con las variables de recepción de información y la capacidad de empatizar. Cuando el alumnado presenta problemas de comprensión del lenguaje escrito parece lógico que se incremente la probabilidad de no procesar correctamente la información descrita en el texto (Cooper, 1990). La correlación entre las variables de errores de lectura y la capacidad de entender los sentimientos de los demás quizás puedan darse en situaciones como la transmisión de los mismos a través del canal escrito. En este caso, los problemas al reconocer las palabras y/o sílabas dificultan la capacidad para empatizar (Montes de Oca, 2017). Por otro lado, los errores de escritura se correlacionan positivamente con la capacidad de identificación de las emociones de otros (aunque con un grado de significancia menor al previamente descrito). Las dificultades para hacer uso del lenguaje escrito sin cometer errores dificultan la transmisión de emociones a través de letras y palabras y su posterior comprensión (Montes de Oca, 2017). Asimismo, los errores de escritura

se correlacionan significativamente y de manera positiva (a nivel medio y alto) con las variables de atención y memoria, y con los errores de lectura respectivamente. A priori, no resulta atípico que un alumno/a con problemas de concentración sea más propenso a cometer erratas al poner en práctica el lenguaje escrito. Por otro lado, si un estudiante no logra escribir sin cometer errores ortográficos, puede que exista un problema de identificación de las letras, sílabas y palabras (dificultándose la posterior memorización de lo redactado) (Cobo, 2011). Del mismo modo, es muy infrecuente que los errores en la escritura no se hagan extensivos al ámbito de la lectura (Cobo, 2011).

Respecto a la competencia matemática se encontró que se correlaciona significativamente y de manera positiva (con niveles muy altos cercanos a 1) con las variables de dificultades en lectura y escritura. Esta situación podría ocurrir porque el estudiante puede interpretar erróneamente la finalidad del problema planteado al no comprender el enunciado (Rosales y Salvo, 2013). Además, si el profesor/a hace un “dictado” de las cifras con las que debe trabajar el alumno/a y este no domina el lenguaje escrito, las problemáticas se acrecientan. Además, la competencia en matemáticas se correlaciona positivamente con la recepción de información y el grado de atención y memoria (niveles bajos y medios). Parece factible imaginar que un alumno/a que comprende y/o memoriza el mensaje y las explicaciones del docente (recepción de información), tenga mayor éxito en las asignaturas de cálculo (Sánchez, 2012). Asimismo, parece posible que si dicho alumno/a es capaz de mantener la atención focalizada y sostenida, comprenda mejor las operaciones matemáticas que debe realizar.

Esta investigación sirve para complementar la información disponible en la literatura científica acerca del tópico de la IE y las DA en muestras con Trisomía 21. Además, este trabajo permite revelar que las emociones ejercen un papel tan importante como las habilidades cognitivas en el mecanismo de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

Existen correlaciones entre la inteligencia emocional de los estudiantes y las dificultades de aprendizaje de los mismos. Esto es especialmente importante en personas con discapacidad como la Trisomía 21 en donde la IE es baja y las DA altas. De este modo, desde el ámbito de la educación formal se ayudará a que las personas con discapacidad Trisomía desarrollen su IE y mejoren sus calificaciones

Referencias

- Aguilar, R. M. C., Gil, L. O. F., Pinto, G. V. A., Quijada, M. C. R., Zúñiga, S. C. A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35.

- Alirio, I. E., y Zambrano, C. L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*, 24, 73-83
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universidad de Psicología* 2(1), 27-32.
- Bernabéu, B. E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *Reidocrea*, 3(17), 16-23
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. CISS Praxis Educación
- Cano, M. S. R., y Cea, J. M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Lagos, Ciencia y Tecnología*, 4(1), 58-67. <https://doi.org/10.22335/rlct.v4i1.169>
- Caruso, D., y Salovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente*. Algabe
- Clark, L. A., y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309–319. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Cobo, A. B. (2011). Los trastornos en el aprendizaje de la lectura, el cálculo y la escritura. *Pedagogía Magna*, 11, 56-65
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje-Visor.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Fernández, A. M., Dufey, M., Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 8-20
- Fernández, B. F., y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/5>
- Fernández, E., Sánchez, B. F., y Salinero, J. J. (2008). Validación y adaptación de la escala PACES de disfrute con la práctica de la actividad física para adolescentes españolas. *Psicothema*, 20(4), 890-895.

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93
- Fernández-García, L., y Fernández-Río, J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos*, 35, 381-386
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. A. (2006). Relacionar la inteligencia emocional con la competencia social y el rendimiento académico entre los estudiantes de secundaria. *Psicothema*, 18, 118-123
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, B. L. A., Gladys, R. M., Merchán, V., y Aguirre, A. D. C. (2010). Confiabilidad de un cuestionario para rastreo de trastorno de aprendizaje (CEPA) en niños en edad escolar. *Ágora*, 10(1), 55-70
- González, R., Valle, A., Núñez, J., y González-Pienda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Idan, O., y Margalit. M. (2014). Autopercepciones socioemocionales, clima familiar y pensamiento optimista entre estudiantes con discapacidades de aprendizaje y estudiantes típicamente exitosos de las mismas clases. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 136–152. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219412439608>
- Izuzquiza, G. D. (2015). Un estudio sobre los perfiles de socialización en una muestra de niños y jóvenes con síndrome de Down. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 109–120. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Ke, X., y Liu, J. (2017). Discapacidad Intelectual. Trastornos del Desarrollo. *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*, 1, 1-28.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Habilidades humanas: Inteligencia emocional. *Revisión Anual de Psicología*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., y Salovey, R. (1997). «¿Qué es la inteligencia emocional?». BasicBooks
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Inteligencia emocional y adaptación social y académica a la escuela. *Psicothema*, 18, 112-117

Mikulic, I. M., Crespi, M. C., y Cassullo, G. L. (2010). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de Psicología. *Anuario de Investigaciones*, 17, 169- 178.

Montes de Oca, A. J. A. (2017). La comunicación empática. <https://www.grupoemprende.mx/la-comunicacion-empatica/>

Muñoz, Z. A. P., y Chaves, C. L. (2013). La empatía: ¿un concepto inequívoco? *Katharsis-Institución Universitaria de Envigado*, 16, 123-143

Ortiz, E. (2001). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Cooperativa Editorial Magisterio

Paéz, C. M., y Castaño, C. J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología del Caribe*, 32(2), 268-285

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdedis_capacidad.pdf

Pérez-Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME*, 9(22), 1-2

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). Diferencias de género en la inteligencia emocional medida y autoestimada del rasgo. *Roles Sexuales*, 42, 449-461. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)

Piaget. (s.f.). Piaget: esquemas cognitivos, asimilación y acomodación. https://www.terapia-cognitiva.mx/pdf_files/psicologa-cognitiva/clase6/Piaget%20Asimilacion%20y%20Acomodacion.pdf

Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Editorial Planeta.

Rosales, M., y Salvo, E. (2013). *Influencia de la Comprensión Lectora en la Resolución de Problemas Matemáticos de Contexto en estudiantes de quinto y sexto año básico de dos establecimientos municipales de la comuna de Chillán* (Trabajo de Grado). http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1868/1/Rosales_Molina_Maria.pdf

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. P. (2002). Inteligencia emocional percibida, reactividad al estrés e informes de síntomas: exploraciones

- adicionales utilizando la escala de meta-estado de ánimo de rasgos. *Psicología y Salud*, 17, 611-627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sánchez, J. F. (2012). Sobre la incomprensión matemática y el psicoanálisis. *Revista Affectio Societatis*, 9(16), 1-12
- Thurstone, L. L. (1938). *Habilidades mentales primarias. Monografía psicométrica*. TEA Ediciones
- Trujillo, N., y Pineda, D. A. (2008). Función Ejecutiva en la Investigación de los Trastornos del comportamiento del niño y del Adolescente. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 77-94
- Vaquerizo-Madrid, F., Estévez-Díaz, F., y Pozo-García, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, 41(1), 83-89
- Vecina, J. M. L. (2006). Emociones Positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17
- Yaritza, C. J. (2013). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87), 125-140
- Yossef, M. (2022). Inteligencia emocional de estudiantes con problemas de aprendizaje y estudiantes con discapacidad intelectual. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 152-160. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I1.221020>
- Zysberg, L., y Kasler, J. (2017). Dificultades de aprendizaje e inteligencia emocional. *The Journal of Psychology*, 151(5), 464-476. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1314929>.



Estrategias para el aprendizaje y motivación en el área de la salud

Strategies for learning and motivation in the health area

Recibido: 11/01/2024 | Revisado: 15/01/2024 | Aceptado: 04/03/2024 |
Online First: 15/05/2024 | Publicado: 30/06/2024



María del Socorro Rodríguez Guardado

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (UPAEP). Facultad de Educación.

21 Sur 1103 Barrio de Santiago. CP 72410
Puebla, México

mariadelsocorro.rodriquez@upaep.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>



Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Facultad de Educación
21 Sur 1103 Barrio de Santiago. CP 72410
Puebla, México

marthaleticia.gaeta@upaep.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Resumen:

La formación en el área de la salud requiere el desarrollo y el fortalecimiento de aspectos motivacionales y conductuales, además de los cognitivos. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el uso de estrategias para el aprendizaje y motivación en estudiantes del área de la salud, así como posibles diferencias en función de algunas variables sociodemográficas. Se utilizó un diseño explicativo de alcance correlacional y corte transversal. Participaron 22 estudiantes

Abstract:

Training in the health area requires developing and strengthening motivational and behavioral aspects besides cognitive ones. This research aimed to analyze students' learning strategies and motivation in the health area and their possible differences depending on some sociodemographic variables. An explanatory design with a correlational scope and cross section was used. Participants were 22 Mexican university students between 25 and 44 years old, who answered the Motivated

universitarios mexicanos, entre 25 y 44 años de edad, quienes respondieron el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* y realizaron narrativas respecto al uso de las estrategias objeto de estudio en el marco de una asignatura en línea. Los resultados mostraron que la autoeficacia, el valor de la tarea y la metacognición presentaron los puntajes más altos. Mientras que las estrategias de gestión de recursos, como búsqueda de ayuda y trabajo entre pares tuvieron los más bajos. No hubo diferencias significativas por género, pero sí según la edad y el rendimiento académico. Las narrativas evidenciaron el desconocimiento de estrategias de aprendizaje y motivación previo al curso, así como la necesidad de su enseñanza explícita para fortalecerlas durante la formación universitaria en el área de la salud.

Palabras clave: estrategias; aprendizaje; cognición; motivación; ciencias médicas

Strategies for Learning Questionnaire and made narratives regarding the learning strategies used within an online course. Results show that self-efficacy, task value, and metacognition had the highest levels. While resource management strategies, such as help-seeking and peer work, had the lowest. There were no significant differences by gender, but there were according to age and academic performance. Narratives evidenced the lack of learning and motivation strategies before the course and the need for explicit teaching to strengthen them during university training in the health area.

Keywords: strategies; learning; cognition; motivation; medical sciences

Introducción

Los contextos cambiantes, los descubrimientos científicos y los avances tecnológicos exigen una preparación continua del estudiantado universitario en habilidades personales que permitan la comprensión y regulación de sus procesos de aprendizaje, tanto en la vida cotidiana, como en el mundo académico. De ahí que, reconocer los factores que inciden en su óptima formación es uno de los retos más importantes del ámbito educativo (Curione et al., 2017). En el campo de las ciencias de la salud, la mayoría de investigaciones se han centrado en los aspectos puramente cognitivos y en menor medida en otros que implican la autorregulación del aprendizaje (Hayat et al., 2020), a pesar de evidenciarse que el uso conjunto de estrategias motivacionales, cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos tiene un efecto favorable en el desempeño del estudiantado (Cleary & Zimmerman, 2004); al posibilitar planear, monitorear y evaluar de mejor manera su aprendizaje, además de gestionar de forma eficiente sus recursos personales, ambientales y materiales.

Entre las actividades que generalmente se efectúan durante la formación médica se encuentran la rotación en unidades hospitalarias, acciones académicas para cumplir con el programa, actividades clínicas y de atención diagnóstica, así como de investigación-docencia. Por lo tanto, las horas dedicadas a su quehacer profesional les demanda gran parte de su tiempo, ello les exige movilizar estrategias

que les permita cumplir con los deberes académicos, lidiar con la ansiedad y supervisar su propio aprendizaje (Chávez. 2005; Cunill y Cubelo, 2020).

Aunado a lo anterior, la deserción y retención del estudiantado que ingresa a la carrera de Medicina es un tema que las instituciones de educación superior han

evidenciado como una línea que se debe atender. Así, como plantean Torres-Rentería y Escobar-Jiménez (2022), si bien las condiciones socioeconómicas son un factor para la deserción, la motivación, el interés y el logro de objetivos influyen en la retención. Los autores comentan que las probabilidades de abandono también se atribuyen a factores como la poca habilidad de integración y dificultades en el aprendizaje de las asignaturas.

De acuerdo con Morales-Cadena et al. (2017), los procesos de aprendizaje son exitosos si se acompañan de motivación por aprender y del compromiso por parte del estudiantado. En este marco, las competencias a fortalecer en el ámbito de la salud no solo incluyen aspectos cognitivos, sino otras competencias motivacionales y conductuales para el logro de una formación integral. Es decir, el médico en formación necesita adquirir habilidades acordes con su campo del conocimiento, además de aquellas que le permitan adaptarse a diferentes circunstancias, hacer uso de las estrategias de estudio, hábitos y actitudes para regular su aprendizaje (Gaona-Flores et al., 2017). En este sentido, las estrategias de aprendizaje constituyen un elemento sustancial para el óptimo desempeño. Si bien, “existen varias propuestas para su definición, en términos generales el punto común es que la aplicación de las estrategias es controlada” (Díaz-Barriga y Hernández, 2001, p. 234). Es decir, los estudiantes precisan planificar, tomar decisiones y controlar su ejecución, además de reflexionar sobre su empleo y de la selección de recursos en función de las demandas contextuales y acorde con las metas de aprendizaje. Así, Navea (2016) las define como “un conjunto de procesos u operaciones mentales que se ponen en marcha intencionalmente, son programadas y planificadas, para controlar la actividad cognitiva” (p.194).

En esta línea, Schunk (2012) explica que, posterior al análisis de la actividad, las personas desarrollan un plan considerando tiempos y criterios de acción, subsiguientemente emplean estrategias para mejorar el aprendizaje, supervisan el progreso, hacen los ajustes requeridos y logran una conciencia de las estrategias utilizadas. En estos pasos están presentes distintos procesos de autorregulación, a saber, la manera de superar la ansiedad, apreciar el valor de la tarea y mejorar la percepción de autoeficacia que conduce a una adaptación a las exigencias académicas. El autor especifica que en las estrategias para alcanzar las metas académicas están incluidos procesos motivacionales, cognitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado.

Con respecto a las creencias motivacionales, la autoeficacia toma un papel relevante, a saber, comprende las expectativas de éxito, los juicios personales para

la capacidad de entender la tarea y la propia confianza para realizarla. También, dentro de la motivación, se consideran las expectativas de aprendizaje y con ellas las creencias de los estudiantes para admitir que los resultados dependen del propio esfuerzo en vez de factores externos como la suerte (Schunk. 2012). Se suman el valor asociado a cuán importante es la tarea y, la ansiedad mostrada al entregar trabajos y/o presentar exámenes.

En las estrategias cognitivas, el repaso y la repetición se consideran acciones básicas para lograr el aprendizaje memorístico, por ejemplo, los estudiantes pueden repetir las palabras una y otra vez para ayudarse a recordar el contenido de una sesión de clase. No obstante, si las estrategias mencionadas se acompañan de la elaboración de resúmenes, identificación de las ideas principales o con el subrayado para resaltar los puntos más relevantes del contenido a estudiar, podrían lograr de una manera más efectiva las metas de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández. 2001; García y McKeachie. 2010; Schunk. 2012). Entre las estrategias cognitivas más complejas se encuentra la elaboración que da mayor significado al aprendizaje porque integra y relaciona la información como el planteamiento de preguntas, la toma de notas, la identificación de palabras clave. Aunado a ello, se encuentra la organización, la cual comprende la elaboración de agrupamientos, mapeos y bosquejos para clasificar la información para lograr una representación más clara y discernir sobre las relaciones causa-efecto.

Las estrategias metacognitivas, como señalan García y McKeachie (2010), están relacionadas con controlar y regular la propia cognición. En esta categoría se encuentra la planificación, el monitoreo de la propia comprensión y la autoevaluación. Por su parte, el uso del pensamiento crítico pone en evidencia el empleo de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación (Collazos et al., 2020). Aunado a ello, existen otras estrategias para la autorregulación del aprendizaje, como son las estrategias de gestión de recursos, que incorporan la administración del tiempo y del entorno de estudio, así como la regulación del propio esfuerzo; el aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda (García y McKeachie. 2010; Schunk. 2012).

Algunos investigadores han analizado la relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación en el trayecto formativo en el área médica. Navea (2016) llevó a cabo un estudio con universitarios españoles para analizar la relación entre estas variables, como dos pilares de la autorregulación del aprendizaje. Los resultados mostraron que el valor de la tarea, correspondiente a la dimensión motivacional, correlacionó positivamente con elaboración, pensamiento crítico, búsqueda de ayuda, aprendizaje entre pares, gestión de tiempo y regulación del esfuerzo, mientras que con la metacognición lo hizo de forma negativa. Además, la ansiedad correlacionó positivamente con la organización, el pensamiento crítico, la metacognición, la regulación del esfuerzo, la búsqueda de ayuda y el aprendizaje entre pares.

Por su parte, Sepúlveda-Vildósola et al. (2015) realizaron un estudio con residentes mexicanos de pediatría para conocer su motivación y autorregulación. Los investigadores encontraron correlación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje, aunque no hubo diferencias significativas según el sexo, edad y estado civil. En esta línea, Inzunza et al. (2020) analizaron la relación entre la autorregulación y las características sociodemográficas en estudiantes chilenos de medicina, los resultados reportaron altas expectativas y uso del pensamiento crítico en el género masculino y mayor nivel de organización y alta ansiedad en el femenino.

Por otro lado, Soemantri et al. (2018) hacen hincapié en la importancia de fortalecer el pensamiento crítico y la reflexión de los aprendizajes; los estudiantes con mayor uso de estas estrategias tienen más posibilidades de conducirse hacia una mayor autorregulación del aprendizaje. A su vez, se requiere trabajar en el fortalecimiento de la autoeficacia del estudiantado, porque si este se percibe como incompetente puede obstaculizar su desempeño en tareas académicas. En este sentido, Fabrizio et al. (2021), analizaron en estudiantes de anatomía la posible correlación entre la dimensión motivacional, específicamente la autoeficacia, con el rendimiento académico. Sus hallazgos reportan una correlación fuerte de la autoeficacia con el rendimiento académico, pero con el valor de la tarea, las creencias de aprendizaje y la ansiedad mostró una correlación débil. Los autores hacen un llamado a promover los aspectos de autorregulación y motivación en la curricula del área médica.

En su estudio, Morales-Cadena et al. (2017) precisaron cómo se acompaña la motivación con las estrategias cognitivas en estudiantes de medicina de diferentes grados, a saber, los estudiantes al tener alta autoeficacia emplean estrategias coordinadas como parte de un pensamiento complejo. Los autores proponen intervenciones en el aula para fortalecer estos procesos. En este sentido, Betancourt-Gamboa et al. (2020) diseñaron una estrategia didáctica para incentivar el desarrollo de estrategias afectivo-motivacionales en estudiantes de Estomatología. Al término de la intervención, los investigadores dieron cuenta que cuando hay un uso adecuado de estas estrategias se puede disminuir la ansiedad y favorecer la organización de actividades académicas, la optimización de tiempo y el aumento de la concentración. Por su parte, Hincapie Parra et al. (2017), dieron a conocer los resultados obtenidos al implementar el Aprendizaje Basado en Problemas en estudiantes de medicina. Se observó un incremento significativo en el pensamiento crítico y la motivación. Además de mayor autonomía, trabajo colaborativo y el desarrollo de los procesos reflexivos.

Los estudios presentados evidencian que la educación integral de los estudiantes del área de la salud requiere poner en marcha estrategias de aprendizaje y motivación de forma individual y grupal (Chávez, 2005; Akaki Blancas y López Bárcena, 2018). En el contexto de esta investigación con los estudiantes matriculados en la especialidad de Medicina Familiar e inscritos en el curso impartido en línea sobre Estrategias de aprendizaje y docencia, se han detectado áreas de oportunidad en la

promoción del conocimiento y uso intencionado y reflexivo de estos procesos. Este trabajo tuvo como objetivo analizar el uso de estrategias para el aprendizaje y motivación en estudiantes de ciencias de la salud. así como sus posibles diferencias a partir de algunas variables sociodemográficas.

Metodología

Para cumplir el objetivo de la investigación, se consideró un diseño explicativo de alcance correlacional y corte transversal (Hernández et al., 2014).

Contexto de la investigación y participantes

La investigación se realizó en el marco de la asignatura en línea sobre Estrategias de aprendizaje y docencia, perteneciente a la formación didáctica del plan de estudios de las especialidades del área de salud, en una universidad en la ciudad de Puebla, México. La selección de la muestra se realizó de manera intencional siguiendo los lineamientos metodológicos de un muestreo por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017).

Participaron de manera voluntaria, 22 estudiantes; el 77% fueron mujeres ($n=17$) y 23% hombres ($n=5$), con edades entre 25 y 44 años ($M=32.05$; $DE=5.76$) y con rendimiento académico entre 8.0 y 10.0 ($M=8.43$; $DE=0.58$).

Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados ampliamente y traducidos en varios idiomas, para determinar la motivación y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes emplean en las asignaturas para alcanzar sus metas académicas, es el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) propuesto por Pintrich et al. (1991). Este cuestionario se desarrolló con base a la teoría sociocognitiva, considerando al estudiante como participante activo y constructor de su propio aprendizaje (Curione y Huertas. 2016; Inzunza et al. 2018). El cuestionario está compuesto por 81 ítems en escala Likert de 7 puntos (1= nunca y 7=siempre), aborda los parámetros de motivación y estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos). La primera consta de 31 ítems enfocados a la motivación. De manera específica la sección de aspectos motivacionales incluye: valor de la tarea, creencias de aprendizaje, autoeficacia, ansiedad y la valoración de aspectos intrínsecos y extrínsecos. La segunda, correspondiente a las estrategias de aprendizaje contiene 50 ítems; a su vez se divide en dos secciones: a) las estrategias de cognitivas tales como repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y de metacognición; b) las estrategias de gestión de recursos tales como, el manejo de tiempo y ambiente, búsqueda de ayuda, regulación del esfuerzo y aprendizaje entre pares.

En esta investigación se aplicó el cuestionario MSLQ en la traducción al español de Torrano et al. (2017) que ha reportado valores Alpha de Cronbach que oscilan entre 0.52 y 0.93 en las diferentes secciones. Para este estudio se consideraron, de la sección de motivación, los componentes de expectativas (autoeficacia y creencias de aprendizaje), el valor de la tarea y la ansiedad. Para la sección de estrategias de aprendizaje se aplicaron los ítems de cognición, metacognición y las estrategias de gestión de recursos.

Además, para profundizar en el objetivo, de manera complementaria se solicitó a los participantes que escribieran un texto narrativo respecto a como había sido su motivación y el uso de estrategias para el aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos) durante el curso.

Procedimiento

Se aplicó el MSLQ al inicio del curso, a fin de identificar las necesidades formativas de los estudiantes y se les informó del objetivo de la investigación previo a responder el instrumento en línea (*Google Forms*). Su colaboración fue voluntaria, se aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos. El tiempo promedio para responder el cuestionario fue de 20 minutos. Posteriormente, se trabajó en implementar situaciones didácticas para promover las estrategias de aprendizaje y motivación de los estudiantes en el marco de la asignatura.

De manera complementaria, al finalizar el curso se solicitó a los estudiantes escribir un texto narrativo en el que documentaran sus experiencias sobre el uso de estrategias de aprendizaje y motivación desarrollados en la asignatura.

En el curso se buscó que los estudiantes tomaran conciencia sobre la relevancia de generar ambientes favorables de aprendizaje tanto en los pacientes como en otros residentes, a partir de procesos autónomos y autorregulados, los cuales implican el desarrollo de estrategias de aprendizaje y motivación. Con tal propósito, se desarrolló un método didáctico encaminado a la promoción de dichas estrategias de cara a la autorregulación del aprendizaje. La asignatura fue impartida por un catedrático con formación en educación y se desarrolló en línea por medio de la plataforma Blackboard, lo cual permitió al docente y estudiantado participar e interactuar, a través de recursos tecnológicos, de manera síncrona. El docente tomó la función de facilitador para acompañar en la construcción de los aprendizajes a los participantes.

El curso constó de cuatro módulos impartidos a través de once sesiones, una por semana, con duración de dos horas cada una. La estructura de cada módulo en la plataforma tuvo como objetivo favorecer la autogestión y autonomía personal con sesiones síncronas, trabajos independientes individuales y en colaborativo. La Tabla

1 muestra, de forma general, las actividades que se promovieron en cada uno de los módulos con base en las fases del proceso de autorregulación.

Tabla 1*Actividades en cada módulo para promover el desarrollo de estrategias*

| Fases de autorregulación | Estrategias |
|--------------------------|---|
| Planificación | Dar a conocer los contenidos del curso para que los estudiantes se familiaricen con las metas a lograr en cuanto a los aprendizajes y establezcan sus propia planeación y gestión de recursos (ambiente y tiempos). |
| Monitoreo | Se brindan asesorías por medio de la plataforma fuera del horario de la clase, lo cual fortalece el análisis de las estrategias empleadas, y si es necesario, ajustarlas para un mejor aprovechamiento de los materiales. |
| Control | Las actividades contemplan análisis de lectura, foros asíncronos y síncronos, organizadores de información y para el cierre del curso se solicita el diseño de un taller en el que se aplican los aprendizajes obtenidos, ello de forma colaborativa. |
| Autoevaluación | Para el cierre de cada módulo se diseñan espacios para aplicar los aprendizajes obtenidos de forma colaborativa. La retroalimentación de las actividades se lleva a cabo de manera personal, lo que permite re definir las estrategias. |

Fuente: Elaboración propia.

En cada módulo las fases de autorregulación del aprendizaje estuvieron presentes, para favorecer el uso de estrategias de aprendizaje y motivación. De manera específica, en la fase de planificación se buscó que los estudiantes activaran estrategias cognitivas y motivacionales (expectativas de la tarea, autoeficacia) para alcanzar los objetivos establecidos. En el monitoreo y control, el estudiantado revisó las actividades, atendió a las tareas al usar diferentes estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos (repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, pedir ayuda, trabajo entre pares), además de regular su esfuerzo para cumplir con la demanda académica. La fase de autoevaluación requirió de la retroalimentación del docente para que los estudiantes pudieran reafirmar el aprendizaje y reflexionar para realizar las siguientes actividades.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS v. 23. Como primer paso se llevaron a cabo las pruebas de fiabilidad, normalidad y linealidad de los datos (Landero y González, 2014). Posteriormente se efectuaron los análisis descriptivos (medias, frecuencias y desviación estándar) e inferenciales no paramétricos (correlación Spearman) para analizar la asociación entre las variables de estudio. Posteriormente, se realizó una prueba U-Mann-Whitney-Wilcoxon que

permitió indagar sobre posibles diferencias según el género, edad y rendimiento académico; se consideró un nivel de significancia del 0.05. Finalmente, para el

análisis de los textos narrativos se empleó una técnica cualitativa de análisis de contenido. Se optó por colocar nombres ficticios para resguardar la confidencialidad de los participantes para colocar los ejemplos de los testimonios.

Resultados y discusión

Para iniciar el análisis de resultados, se examinaron las propiedades psicométricas del MSLQ. El instrumento mostró un índice de fiabilidad de 0.897. Los valores del Alpha de Cronbach oscilaron entre 0.975 y 0.504. Los resultados de cada una de las secciones utilizadas en el estudio se muestran en la Tabla 2. De acuerdo con la prueba Shapiro-Wilk ($p < .05$) los datos no presentaron normalidad.

Tabla 2

Índices de fiabilidad de cada una de las secciones del MSLQ

| Secciones | Número de elementos | Alpha de Cronbach |
|-----------------------------|---------------------|-------------------|
| Motivación | | |
| Valor de la tarea | 6 | 0.975 |
| Creencias de aprendizaje | 4 | 0.892 |
| Autoeficacia | 8 | 0.882 |
| Ansiedad | 5 | 0.741 |
| Estrategias cognitivas | | |
| Repetición | 4 | 0.928 |
| Elaboración | 6 | 0.643 |
| Organización | 4 | 0.789 |
| Pensamiento crítico | 5 | 0.935 |
| Estrategias metacognitivas | | |
| Metacognición | 12 | 0.642 |
| Gestión de recursos | | |
| Aprendizaje con pares | 3 | 0.690 |
| Regulación del esfuerzo | 4 | 0.589 |
| Búsqueda de ayuda | 3 | 0.634 |
| Manejo de tiempo y ambiente | 8 | 0.504 |

Fuente: Elaboración propia.

Para dar cumplimiento al primer objetivo propuesto, identificar las estrategias de motivación y aprendizaje de los estudiantes, se realizó un análisis estadístico descriptivo de cada una de las subescalas del MSLQ (Tabla 3).

En la sección de motivación se encontró que la autoeficacia presentó la media más alta ($M=49.0$), seguida del valor de la tarea ($M=36.13$). Los valores más bajos los mostraron las creencias de aprendizaje ($M=24.32$) y la ansiedad ($M=25.13$). En la sección de cognición, la organización presentó la media más baja ($M=23.86$). La metacognición mostró una media elevada ($M=62.14$). En la gestión de recursos el valor promedio más bajo lo obtuvo el aprendizaje entre pares ($M=13.50$).

Tabla 3*Estadísticos descriptivos de cada subescala del MSLQ (n=22)*

| Subescala | Media | Desviación estándar |
|----------------------------|-------|---------------------|
| Motivación | | |
| VT | 36.13 | 10.87 |
| CreAP | 24.32 | 6.02 |
| AE | 49 | 7.65 |
| Ans | 25.14 | 6.86 |
| Estrategias cognitivas | | |
| REP | 23.45 | 5.22 |
| ELB | 35.9 | 4.21 |
| ORG | 23.86 | 3.52 |
| PCR | 27.86 | 6.34 |
| Estrategias metacognitivas | | |
| MCG | 62.14 | 8.78 |
| Gestión de recursos | | |
| MTA | 42.5 | 4.11 |
| RES | 20.55 | 3.33 |
| BAY | 20.05 | 2.82 |
| APA | 13.5 | 4.35 |

Nota: VT = valor de la tarea; CreAP=creencias de aprendizaje; AE=autoeficacia; Ans=Ansiedad; REP=repetición; ELB=elaboración; ORG=organización; PCR=pensamiento crítico; MCG= metacognición; MTA=manejo de tiempo y ambiente; RES=regulación del esfuerzo; BAY=búsqueda de ayuda; APA=aprendizaje entre pares.

Para analizar la asociación entre la motivación y las estrategias para el aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de gestión de los recursos), se llevó a cabo una correlación de Spearman (Tabla 4). Los resultados mostraron una correlación moderada positiva entre el valor de la tarea, las creencias de aprendizaje y la autoeficacia. Asimismo, las creencias de aprendizaje presentaron correlación positiva fuerte con la autoeficacia. La autoeficacia mostró también una asociación moderada positiva con la elaboración y la búsqueda de ayuda. La ansiedad tuvo una asociación positiva moderada con la repetición.

Respecto a las estrategias cognitivas, la repetición correlacionó de manera positiva moderada con la ansiedad. La elaboración lo hizo de forma positiva moderada con autoeficacia y con el manejo del tiempo y ambiente, y de manera fuerte positiva

con el pensamiento crítico. El pensamiento crítico presentó correlación fuerte y positiva con la elaboración, la organización y la metacognición. Esta última, evidenció una asociación fuerte positiva con la elaboración y el pensamiento crítico y moderada con la con el manejo del tiempo y ambiente. En cuanto a las estrategias de gestión

de recursos, el manejo del tiempo y ambiente presentó una asociación moderada positiva con la elaboración y la metacognición. El aprendizaje por pares no mostró asociación con ninguna variable y la búsqueda de ayuda solo lo hizo con la autoeficacia.

Tabla 4*Correlación entre las estrategias motivacionales y de aprendizaje (n=22)*

| | Vtarea | CreAP | AE | Ans | REP | ELB | ORG | PCR | ARM | MTA | RES | BAY | ACO |
|-------|--------|--------|--------|--------|------------|---------|---------|---------|--------|--------|------------|-------|-----|
| VT | 1 | | | | | | | | | | | | |
| CreAP | 0.468* | 1 | | | | | | | | | | | |
| AE | 0.527* | .555** | 1 | | | | | | | | | | |
| Ans | -0.156 | -0.007 | -0.276 | 1 | | | | | | | | | |
| REP | -0.216 | 0.256 | -0.127 | 0.513* | 1 | | | | | | | | |
| ELB | 0.224 | 0.286 | 0.447* | 0.228 | 0.268 | 1 | | | | | | | |
| ORG | 0.187 | 0.077 | -0.007 | 0.082 | - 0.086 | 0.407 | 1 | | | | | | |
| PCR | 0.166 | 0.087 | 0.228 | 0.371 | 0.321 | 0.711** | 0.556** | 1 | | | | | |
| MCG | 0.251 | 0.122 | 0.26 | 0.266 | 0.184 | 0.640** | 0.301 | 0.757** | 1 | | | | |
| MTA | 0.011 | -0.19 | -0.031 | 0.221 | - 0.044 | 0.514* | 0.228 | 0.347 | 0.423* | 1 | | | |
| RES | -0.066 | 0.2 | 0.121 | -0.172 | - 0.158 | -0.042 | -0.285 | -0.129 | -0.076 | -0.128 | 1 | | |
| BAY | 0.057 | 0.01 | .505* | -0.264 | 0.118 | 0.282 | -0.168 | 0.077 | 0.086 | 0.251 | - 0.315 | 1 | |
| APA | 0.073 | -0.392 | 0.007 | -0.147 | - 0.172 | 0.068 | -0.177 | 0.087 | 0.358 | 0.214 | - 0.304 | 0.417 | 1 |

Nota: VT = valor de la tarea; CreAP=creencias de aprendizaje; AE=autoeficacia; Ans=Ansiedad; REP=repetición; ELB=elaboración; ORG=organización; PCR=pensamiento crítico; MCG= metacognición; MTA=manejo de tiempo y ambiente; RES=regulación del esfuerzo; BAY= búsqueda de ayuda; APA=aprendizaje entre pares.

Para identificar si existen (o no) diferencias según el género, edad y promedio académico del estudiantado respecto a las estrategias de aprendizaje y motivación, se llevó a cabo la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon (Tabla 5).

El género no presentó diferencias significativas ($p>0.05$). En cuanto a la edad, se establecieron dos intervalos, de 25 a 35 años y de 36 a 45, en los que se obtuvo una diferencia significativa en la regulación de esfuerzo ($z=-2.399$; $p<0.05$) en favor de los estudiantes con más edad. Respecto al rendimiento académico. se consideraron los intervalos de 7 a 8.5 y de 8.6 a 10, y se obtuvo una diferencia significativa ($z=-2.152$; $p < 0.05$) con respecto a la regulación del esfuerzo en favor de los participantes con mayor rendimiento.

Tabla 5*Estrategias motivacionales según el género, edad y rendimiento académico*

| | VT | CreAP | AE | Ans | REP | ELB | ORG | PCR | MCG | MTA | RES | BAY | APA |
|-----------------------------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| U de Mann-Whitney | 36.5 | 39 | 31.5 | 40.5 | 32 | 46.5 | 31.5 | 37 | 40.5 | 34.5 | 16 | 46 | 38.5 |
| W de Wilcoxon | 57.5 | 60 | 52.5 | 176.5 | 168 | 182.5 | 167.5 | 173 | 176.5 | 170.5 | 37 | 182 | 59.5 |
| Z | -0.881 | -0.682 | - | - | - | - | - | - | - | -1,004 | - | 2,399 | 0.149 |
| Sig. asintótica (bilateral) | 0.378 | 0.495 | 0.221 | 0.579 | 0.229 | 0.912 | 0.219 | 0.416 | 0.58 | 0.315 | 0.016 | 0.882 | 0.48 |

a. Variable de agrupación: Edad

Nota: VT=valor de la tarea; CreAP=creencias de aprendizaje; AE=autoeficacia; Ans=Ansiedad; REP=repetición; ELB=elaboración; ORG=organización; PCR=pensamiento crítico; MCG= metacognición; MTA=manejo de tiempo y ambiente; RES=regulación del esfuerzo; BAY= búsqueda de ayuda; APA=aprendizaje entre pares.

| | VT | CreAP | AE | Ans | REP | ELB | ORG | PCR | MCG | MTA | RES | BAY | APA |
|-----------------------------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| U de Mann-Whitney | 26 | 21.5 | 24.5 | 30.5 | 34 | 33 | 40.5 | 30 | 27 | 41 | 36.5 | 39.5 | 18 |
| W de Wilcoxon | 41 | 36.5 | 39.5 | 183.5 | 187 | 48 | 55.5 | 183 | 180 | 194 | 51.5 | 54.5 | 171 |
| Z | -1,344 | -1,692 | -1.42 | -0.944 | -0.68 | - | 0.747 | - | - | - | - | - | -1,934 |
| Sig. asintótica (bilateral) | 0.179 | 0.091 | 0.156 | 0.345 | 0.497 | 0.455 | 0.874 | 0.326 | 0.224 | 0.906 | 0.633 | 0.812 | 0.053 |

a. Variable de agrupación: Género

Nota: VT=valor de la tarea; CreAP=creencias de aprendizaje; AE=autoeficacia; Ans=Ansiedad; REP=repetición; ELB=elaboración; ORG=organización; PCR=pensamiento crítico; MCG= metacognición; MTA=manejo de tiempo y ambiente; RES=regulación del esfuerzo; BAY= búsqueda de ayuda; APA=aprendizaje entre pares.

Los resultados obtenidos evidencian que los participantes se consideran capaces de lograr los aprendizajes, además de ver relevantes las tareas asignadas y tener confianza para realizarlas. No obstante, los puntajes bajos en las creencias de aprendizaje y la ansiedad podrían deberse a la incertidumbre de cómo serán evaluados y de que los resultados dependan de la suerte o del profesor y no de su propio esfuerzo (Schunk. 2012).

A su vez, se constata la asociación positiva entre la búsqueda de ayuda y la autoeficacia (Navea et al. (2016). Aunque, búsqueda de ayuda, junto con el trabajo entre pares, tuvieron los puntajes más bajos. Por lo que se requiere promover estrategias para que se fortalezcan estos aspectos en el aula, fin de contribuir a la autoeficacia del estudiantado.

Por su parte, la asociación entre el pensamiento crítico, el cual fomenta la reflexión y la búsqueda de retroalimentación (Soematri et al., 2018), con la metacognición, elaboración y organización, constata la estrecha relación entre las habilidades cognitivas y metacognitivas para realizar las actividades académicas (Collazos et al., 2020), lo cual también se relacionó con el manejo del tiempo y del ambiente.

Con respecto a las narrativas evidenciaron que previo al curso la mayoría del estudiantado tenía desconocimiento de las estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas para apoyar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Esto se muestra en los siguientes testimonios: “Desconocía algunas teorías del aprendizaje y también que había estrategias de motivación. Ahora estudiaré con un conocimiento que hay estas herramientas y que podemos usarlas de manera consciente” (Ana. 26 años. rendimiento académico 8.1).

“Los conocimientos adquiridos en la clase fueron muy importantes. no conocía muy bien la cognición y metacognición y su relación con el aprendizaje. Sabía que existían algunas habilidades para motivar a estudiantes, pero no sabía que hay estrategias para eso. Me hubiera gustado conocer todas estas temáticas a edad más temprana y aprender a utilizarlas, tal vez el trabajo académico me hubiera resultado más sencillo” (Sandra. 40 años. rendimiento académico 7.8).

Otras aportaciones evidenciaron la importancia del contenido del curso:

“Al dar capacitaciones a internistas me sirvieron los conocimientos adquiridos en la asignatura. Me ayudó mucho a darle sentido y atender otros aspectos independientes de solo los conocimientos. Estoy segura que en mi curso de capacitación me pusieron atención sin amenazar de hacer una evaluación tradicional, fue bueno compartir estas estrategias con los asistentes a mi taller de capacitación” (Patricia. 36 años. rendimiento académico 9.0).

“Al interrogar a un paciente inicio con preguntas para formar su historial clínico. si bien antes me era más tardado recordarlas, ahora me enfoco en ver a la persona y las preguntas. que son las mismas. las recuerdo...mejor y las organizo para hacerlas según el paciente. Dejo de ser rutina sin sentido. No conocía que existieran este tipo de estrategias para el aprendizaje y que se consideraran otras como la motivacionales. Me hubiera gustado conocer esto antes” (Ángel. 31 años. rendimiento académico 9.8).

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el uso de estrategias para el aprendizaje y motivación en estudiantes del área de la salud, así como sus posibles diferencias a partir de algunas variables sociodemográficas. Los resultados indican

que la motivación de los participantes deriva en gran medida de la autoeficacia y el valor de la tarea. Asimismo, se reportó un mayor uso en estrategias de elaboración, metacognición y manejo del tiempo y del ambiente. Por su parte, se encontró un mayor uso de estrategias de regulación del esfuerzo en los estudiantes mayores y con mejor rendimiento académico.

En la narrativa se observó que los participantes no contaban con el conocimiento de dichas estrategias para la regulación del aprendizaje y pudieron darse cuenta de la importancia de fortalecerlas de manera explícita en el aula en favor de su preparación profesional. Como lo indican Lee et al. (2019), existe una obligación social de los médicos en su formación profesional para mantenerse actualizados a fin de proporcionar una atención óptima a sus pacientes. Esto involucra el permanente fortalecimiento de estrategias que les permitan gestionar y evaluar su aprendizaje, así como la reflexión sobre el propio desempeño en complejos entornos académicos y clínicos.

El estudio presenta algunas limitaciones, a saber, se trabajó con una muestra poco amplia de estudiantes de la especialidad del área de salud de una sola universidad. Por ello, los resultados no pueden ser generalizados a otras instituciones y especialidades. Por otro lado, profundizar en la narrativa mediante una entrevista a los participantes hubiera dado oportunidad de mantener un diálogo que permitiera profundizar más sobre la temática. Considerando estas limitaciones se espera seguir con el trabajo para ampliar el tamaño de la muestra y en relación con otras especialidades, con el fin de verificar si los resultados de esta investigación se replican.

Referencias

- Akaki Blancas, J. L. A., y López Bárcena. J. L. (2018). Formación de médicos especialistas en México. *EducaTción Médica*, 19, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.03.007>
- Betancourt-Gamboa, K., Soler-Herrera M., y Colunga-Santos. S. (2020). Desarrollo de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales en estudiantes de Estomatología desde la disciplina Morfofisiología. *Edumecentro*, 12(4), 73-88. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1542>
- Chávez, A., V. (2005). Especialización en medicina familiar. modalidad semipresencial en el IMSS. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 43(2), 175-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457745541012>
- Cleary, T. J. y Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>

- Collazos, M. A., Hernández. B., Molina. Z. C. y Ruiz. A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática. *Journal of Business and Entrepreneurial Study*, 199–223.
<https://www.journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/141>
- Cunill, L.M. y Curbelo A. L. (2020). El proceso de evaluación del desempeño en las especialidades médicas. *Educación Médica Superior*, 34(3), e2242.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300013&lng=es&tlng=es.
- Curione, K., y Huertas. J. A. (2016). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología*. 12 (24). 55-67.
- Díaz-Barriga, A. F., y Hernández R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc. Graw Hill.
- Fabrizio, P. A., Agur., A. M. R., y Groff. S. L. (2021). Which motivational behaviors impact success in a foundational anatomy course for entry doctor of physical therapy students? *Argentine Journal of Clinical Anatomy*. 13(1). 9–16.
<https://doi.org/10.31051/1852.8023.v13.n1.31861>
- Gaona-Flores, V.A., Campos-Navarro. L.A., Arenas-Osuna. J., y Alcalá-Martínez. E. (2017). Educational and evaluation strategies in the training of physician specialists. *Gaceta Médica de México*, 153(4).
<https://doi.org/10.24875/GMM.17002539>
- Garcia, D. T., y McKeachie. W. J. (2010) The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40 (2), 117-128.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Hayat, A. A, Shateri K., Amini, M., y Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Med Educ*. 20(1):76. doi: 10.1186/s12909-020-01995-9.
- Hernández, R., Fernández. C., y Baptista. P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Hincapie Parra D. A., Ramos Monobe A. y Chirino Barceló V. (2017). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de Aprendizaje Activo y su incidencia en el rendimiento académico y Pensamiento Crítico de estudiantes de Medicina. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 665-681.
<https://doi.org/10.5209/RCED.53581>
- Inzunza M. B., Márquez, U. C. y Pérez, V. C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2): e1923.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200016&lng=es

- Inzunza, M. B., Pérez. C., Márquez. C., Ortiz. L., Marcellini. S., y Duk. S. (2018). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. MSLQ. en estudiantes universitarios chilenos de primer año. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(47), 21-35. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459655209003/459655209003.pdf>
- Landero, H R., y González. R. M. (2014). Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación. Trillas.
- Lee, S.S., Samarasekera. D. D., Sim. J. H., Hong. W. H., Foong. C. C., Pallath. V., y Vadivelu. J. (2019). Exploring the Cultivation of Self-Regulated Learning (SRL) Strategies Among Pre-Clinical Medical Students in Two Medical Schools. *Medical Science Educator*, 30(1), <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00894-z>. PMID: 34457667; PMCID: PMC8368284
- Morales-Cadena, G. M. Fonseca-Chávez. M. G., Valente-Acosta. B., y Gómez-Sánchez. E. (2017). La importancia de la motivación y las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la medicina. Otorrinolaringología. *Anales de Otorrinolaringología Mexicana*, 62(2), 97-107. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=74369>
- Navea, M. A. (2016). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19(4), 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Otzen, T., y Manterola. C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pintrich, P. R., Smith. D. A., García. T., y McKeachie. W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.
- Schunk, H. D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Sepúlveda Vildósola, A., Carrada. L. S., y Reyes. L. I. (2015). Motivación y estrategias de aprendizaje en residentes de pediatría. *Gaceta médica de México*, 151(4), 477-484. http://anmm.org.mx/GMM/2015/n4/GMM_151_2015_4_477-484.pdf
- Soemantri, D., Mccoll. G., y Dodds. A. (2018). Measuring medical students' reflection on their learning: modification and validation of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *BMC Medical Education*, 18, 274. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1384-y>
- Torres-Rentería, S., y Escobar-Jiménez. C. (2022). Determinantes de la deserción y permanencia en la carrera de Medicina: Evidencia del Sistema de Educación Superior ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 000516. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.6>
- Torrano, F., Soria. M., y Zulueta. A. (2017). Estudio de las propiedades psicométricas de algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ en educación secundaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, 177-198. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/109>



Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de secundaria: factores influyentes

Motivation and academic performance in different secondary school subjects: influential factors

Recibido: 07/01/2024 | Revisado: 19/03/2024 | Aceptado: 25/03/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Marta Vega Díaz

Universidad Internacional de la Rioja

marta.vega@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-9947-4358>

Resumen: El interés y motivación por aprender de los estudiantes de las primeras etapas educativas no perduran a largo plazo. Por lo tanto, conviene identificar qué provoca esta situación. El objetivo de este trabajo ha sido conocer cómo es la motivación y el rendimiento académico en secundaria, la conexión entre ambas variables y los factores que influyen sobre las mismas. Se llevó a cabo una revisión narrativa a través de la consulta de artículos depositados en Web of Science, Scopus y PubMed. Los resultados demuestran que el alumnado está mayoritariamente desmotivado en las distintas competencias de secundaria y que su rendimiento académico es insatisfactorio. La desmotivación ocurre principalmente por la percepción de que las asignaturas son densas, aburridas, poco aplicables y ofrecen un aprendizaje fragmentado. Sin embargo, existen variables que podrían revertir esta situación. Entre ellas se diferencian la percepción de autoeficacia del alumnado, los estilos educativos parentales democráticos, la disminución del burnout docente y las favorables perspectivas docentes. Por lo tanto, el profesorado y los familiares no deben ignorar estos aspectos para ayudar a los estudiantes en su trayectoria académica.

Abstract: The interest and motivation to learn among students in the early educational stages do not last in the long term. Therefore, it is advisable to identify what causes this situation. The objective of this work has been to know what motivation and academic performance are like in secondary school, the connection between both variables, and the factors that influence them. A narrative review was carried out by consulting articles deposited in Web of Science, Scopus, and PubMed. The results show that the students are amotivated in the different secondary school competences and that their academic performance is unsatisfactory. Amotivation occurs mostly due to the perception that the subjects are dense, boring, not very applicable and offer fragmented learning. However, there are variables that could reverse this situation. Among them are the perception of self-efficacy of the students, democratic parenting styles, the reduction of teacher burnout, and favorable teaching perspectives. Therefore, teachers and family members should not ignore these aspects to help students in their academic journey.

Palabras clave: adolescencia, percepción, procesos cognitivos, fracaso escolar, calificación, competencias mínimas

Keywords: adolescence, perception, cognitive processes, school failure, qualification, minimum competencies.

Introducción

El constructo motivación

Desde comienzos del siglo XX los centros escolares se enfrentan a una gran problemática, el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es imprescindible identificar los factores que influyen sobre esta variable si se desea mejorar el éxito académico de las futuras generaciones. En el rendimiento escolar interactúan, de forma simultánea, diversos factores (Fajardo et al., 2017). Uno de los principales es la motivación (Cajusol y Rivas, 2021), dado que se trata de una variable predictora del mantenimiento de las conductas. Por lo tanto, siempre que el estudiante persista en el hábito de estudio predecirá el alto rendimiento académico (Cook y Artino, 2016).

El estudio del tópico de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado de secundaria ha sido abordado en múltiples trabajos de la literatura científica de índole educativo (Espinar y Ortega, 2015; Mercader et al., 2022). Una de las teorías más reconocidas que considera la motivación es la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 2012) porque explica el comportamiento humano en función de la percepción de la misma. La TAD afirma que la motivación se debe entender como un continuo situándose el nivel más alto en la motivación intrínseca, seguidamente la extrínseca y, en el extremo contrario la amotivación. La motivación intrínseca se puede entender como el interés y el disfrute personal durante la realización de una actividad (Deci y Ryan, 2012). En el ámbito académico, se estaría delante de un perfil de estudiante que experimenta bienestar mientras aprende. La motivación extrínseca es aquella que se desencadena en la persona cuando está condicionada por un agente externo. Por lo tanto, este tipo de motivación actúa como un motor que guía a las personas a la iniciación de acciones concretas con el fin de obtener un bien exógeno o recompensa. En este segundo caso, se hace alusión a los alumnos/as que mantienen sus hábitos de estudio porque ansían un premio. Finalmente, se diferencia la amotivación. La amotivación corresponde a la ausencia absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (Decy et al., 2017). Un alumno amotivado es quién no valora las actividades de aprendizaje, no se siente competente para llevarlas a cabo y no espera ningún resultado favorable al realizarlas. Dichos discípulos sentirán apatía hacia el acto de aprender, situación que favorece que no dirijan sus esfuerzos hacia las tareas que suponen la adquisición de nuevos conocimientos. Conocer el nivel de motivación de los estudiantes permitirá al profesorado la posibilidad de diseñar intervenciones en las que se intente disminuir la amotivación y potenciar o incrementar las motivaciones extrínsecas e intrínsecas.

En línea con lo descrito, se puntuiza que en la TAD, dentro de la motivación extrínseca, se diferencian diversos subtipos (Deci y Ryan, 2012). Comenzando por la regulación externa, en esta las personas actúan guiadas con el fin de evitar un castigo. Obviamente, se trata de estudiantes que intentarán aprender exclusivamente para no sufrir las consecuencias de las medidas punitivas. La regulación introyectada aparece siempre que las personas actúan para evadir sensaciones de culpa y vergüenza. En esta situación se encontrará cualquier discente que realiza los deberes para no sentirse mal consigo mismo/a, aunque dicha tarea es percibida como poco agradable. La motivación identificada aparece cuando las personas llevan a cabo acciones muy valoradas por el contexto sociocultural, a pesar de que las perciben como poco estimulantes. La motivación integrada es la forma más autónoma de motivación extrínseca (Pineda-Espejel et al., 2015). En este caso, la conducta se inicia porque es socialmente aceptada y la persona decide incorporarla entre sus valores propios. Un ejemplo podría ser un estudiante que decide apuntarse a un curso de informática porque, en el momento presente, reconoce que la competencia digital es clave para la sociedad.

El rendimiento académico en secundaria y su conexión con la motivación

El rendimiento académico en secundaria, también designado como aptitud escolar y desempeño académico, es un tópico altamente discutido en la literatura de índole educativo (Baños et al., 2020; Tarp et al., 2021). Esta variable se entiende como el resultado del aprendizaje producido en el alumnado producto de la intervención de un docente (Lamas, 2015). Comúnmente, el rendimiento académico está asociado a las calificaciones escolares y, como se anticipó, es una problemática reciente (Faissol y Bastos, 2014; Martínez-Valdivia y Burgos-García, 2020). El bajo rendimiento académico no ocurre exclusivamente a nivel nacional y europeo, sino que es una visión unánime, extensible y generalizable a todo el mundo (Lamas, 2015). En lo que compete a España, según los datos recopilados del informe PISA 2009, el rendimiento académico de los estudiantes de este país se sitúa por debajo de la media, con respecto a otros que componen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Fajardo et al., 2017).

El alumnado de secundaria se encuentra en una etapa conocida como adolescencia (un periodo de transición desde la infancia a la juventud), en la cual ocurren cambios físicos y psicológicos (Gaete, 2015). Producto de estos cambios, los estudiantes suelen manifestar apatía hacia el aprendizaje, situación que repercute negativamente sobre sus calificaciones (Gaete, 2015). En algunos proyectos de investigación previos, los discentes justifican el bajo rendimiento académico por la percepción de amotivación hacia el aprendizaje (Aparecida et al., 2016). Esta aparece por la sensación de que lo aprendido no es útil para el ámbito laboral y porque consideran que los maestros/as no albergan suficiente conocimiento de las competencias que imparten. Además, también se hace mención al rechazo hacia las tareas que suponen la realización de los deberes y la obligatoriedad de asistir a clase

(favoreciéndose la deserción escolar) (Valle et al., 2015; Van Houtte y Demanet, 2015).

Respecto a la conexión más precisa entre la motivación y el rendimiento académico, se comprobó que los estudiantes que percibían motivación intrínseca a través de condiciones de desafío y curiosidad presentaban mayor rendimiento académico (Pascoe et al., 2018). Por otro lado, en el trabajo de Iniang (2019) en donde participaron 748 estudiantes de secundaria se encontró que el uso de elogios, recompensas, amenazas, castigos y concesión de premios actuaban como variables que fomentaban la motivación extrínseca del alumnado. En consecuencia, se reportaba una mejora en las calificaciones en la materia de economía. En este orden de ideas, en el trabajo de Maikano (2014) quién realizó su investigación con 90 estudiantes de biología de secundaria, se vio que los discentes motivados intrínsecamente y extrínsecamente alcanzaban mejor rendimiento académico que los amotivados.

Como novedad de este trabajo, además de examinar cómo es la motivación y el rendimiento académico del alumnado de secundaria en las diferentes materias se consideran los factores que repercuten positivamente y negativamente en ambas variables. Además, en esta investigación se proporcionan herramientas prácticas viables para implementar a nivel de aula y que permiten combatir las percepciones disfuncionales que el alumnado atribuye a las asignaturas. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo ha sido conocer cómo es la motivación y el rendimiento académico en secundaria, la conexión entre ambas variables y los factores que influyen sobre las mismas.

Metodología

El presente trabajo consiste en una revisión narrativa de la literatura científica sobre la motivación y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Los estudios potencialmente interesantes se identificaron mediante procesos de búsqueda previamente planificados, combinados y ordenados. En primer lugar, se consultaron las bases de datos de Web of Science, Scopus y PubMed. Se decidió escoger estas fuentes porque se trata de grandes bases de datos con la posibilidad de acceso a manuscritos de alta rigurosidad científica. Para efectuar las búsquedas se utilizó la siguiente ecuación de búsqueda: (((motivación OR motivation "AND" rendimiento AND académico OR academic AND performance "AND" secondary OR secundaria)) AND (factors)).

Mediante dicha ecuación que se utilizó en las bases de datos anteriormente mencionadas, la búsqueda se limitó a las fechas de publicación (de enero de 2012 a enero de 2023), en inglés y castellano, de texto completo y publicaciones de acceso abierto. Se decidió escoger ese período temporal para que la información recopilada estuviera relacionada con la situación educativa actual. Del mismo modo,

el motivo que condujo a seleccionar manuscritos en inglés y español frente a otros idiomas fueron los siguientes:

- 1) La gran mayoría de investigaciones publicadas se encuentran en inglés.
- 2) Filtrar por idioma en español ayuda a encontrar artículos que muestren la situación en España (país natal).

En consonancia con lo expuesto, se decidió escoger manuscritos de texto completo para obtener una información exhaustiva de todos los apartados que componen los artículos. De la misma manera, se seleccionaron manuscritos de acceso abierto para evitar cualquier tipo de restricción al contenido de los mismos.

De la búsqueda anterior se encontraron ($n=2016$) artículos en web of science; ($n=166$) manuscritos en PubMed, ($n=6$) en Scopus y ($n=20$) de otras fuentes.

De los 2208 artículos totales obtenidos, una gran parte de los mismos se eliminaron en función del título, resumen y por ser duplicados. Asimismo, Para que los manuscritos fuesen incluidos en la presente revisión narrativa debían cumplir con los siguientes criterios:

- 1) Abordar la variable motivación académica en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria
- 2) Examinar el rendimiento académico en las competencias cursadas por los discentes de educación secundaria obligatoria
- 3) Incluir factores que influyen en la motivación y el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria
- 4) Ser manuscritos publicados en idioma inglés o español.

Como criterios de exclusión, se eliminaron los artículos que abordaban el tópico de la motivación y el rendimiento académico en Educación Primaria, Bachillerato y educación universitaria. Esto sucede porque la Educación Secundaria es una etapa de formación obligatoria. Es imprescindible que las futuras generaciones la completen con éxito para asegurar una adecuada inserción laboral y profesional. De este modo, si se logran identificar variables que contribuyan a motivar y mejorar el rendimiento académico de esta población, será más fácil su inserción profesional o asegurar el interés por la continuidad en estudios superiores.

Considerando lo expuesto, al final ($n= 80$) manuscritos fueron incluidos en la presente revisión.

Resultados y discusión

Factores generales que influyen en la motivación hacia el aprendizaje escolar y el rendimiento académico

En las investigaciones previas parece existir un acuerdo en que las variables de percepción de autoeficacia (Omelas et al., 2015), el rol familiar (Benítez, 2017; Martínez et al., 2020), el burnout docente (Sánchez-Oliva et al., 2014) y las perspectivas de los docentes (Guzmán, 2013) ejercen una influencia directa sobre la motivación y el rendimiento académico.

En lo que respecta a la percepción de autoeficacia, esta se conceptualiza como el juicio de valor que realizan las personas acerca de sí serán capaces, o no, de llevar a cabo una tarea (Omelas et al., 2015). Cuando los estudiantes se perciben como autoeficaces tienen más curiosidad por aprender y su motivación intrínseca aumenta (Rossi et al., 2020). Sin embargo, existe una correlación negativa baja entre la motivación extrínseca y la autoeficacia percibida (Rossi et al., 2020). Esto puede suceder cuando el alumnado recibe comentarios disfuncionales de los agentes contextuales próximos (p.ej., profesorado). Por otro lado, los discentes que se perciben como autoeficaces suelen plantearse metas próximas en el tiempo y se esfuerzan por conseguirlas, potenciándose el alto rendimiento académico (Castellanos et al., 2017).

Continuando con el rol familiar, se expone que la familia se trata de una institución básica para la sociedad y actúa como un modelo transmisor de normas, valores, protocolos de conducta, derechos y deberes (Benítez, 2017). En las familias todas las personas se relacionan entre sí, de acuerdo a unas reglas determinadas de organización. Los modelos educativos familiares pueden ser el punto de origen de los problemas escolares en los hijos/as (Espinoza et al., 2014). Debido a ello, es altamente recomendable promover la motivación de los descendientes hacia el aprendizaje, ofreciéndoles un estilo educativo parental en el que no se prescinda de muestras de afecto y comunicación bidireccional. En las familias en donde existe este estilo educativo parental, las madres y padres también prestan atención a la evolución, trayectoria y necesidades escolares de los niños/as (Gutiérrez y De Pedro, 2023). Es decir, ejercen un estilo parental democrático. Como resultado los hijos/as desarrollan un modelo de motivación autorregulado (autónomo) (Padrós et al., 2020). Existe otro tipo de estilo educativo parental, el permisivo, en donde las madres y padres no controlan a los menores, pero si les brindan afecto. En estudios previos, se encontró que este estilo educativo parental también generaba motivaciones autónomas (Padrós et al., 2020). Finalmente, existe un tercer estilo educativo parental, el autoritario, definido por la existencia de normas inflexibles, castigos, bajo afecto y limitación de la autonomía (Gutiérrez y De Pedro, 2023). El estilo educativo parental autoritario genera motivación extrínseca por competitividad. Respecto al rol

de los estilos educativos parentales sobre el rendimiento académico, las madres y padres democráticos/as facilitan que sus hijos/as lleven a cabo un aprendizaje autorregulado, les ayudan a que desarrollen estrategias para el aprendizaje (Malander, 2016) y su rendimiento académico tiende a ser elevado. En lo que concierne al estilo permisivo, hay investigadores que lo conectan con el desarrollo de adecuadas estrategias de aprendizaje (Suárez y Suárez, 2017) y viceversa (Malander, 2016), obteniéndose adecuadas calificaciones en el primer caso y bajo rendimiento académico en el segundo. Por último, las madres y padres autoritarios/as tienden a educar a sus hijos/as con sobre-exigencia (incluso por encima de sus posibilidades) (Rodríguez, 2013). Además, establecen metas académicas comparativas entre hermanos/as, lo que perjudica el rendimiento académico de los menores (Pérez y Castañeda, 2015).

Otro factor que debe ser incorporado en la presente revisión es el burnout docente. Se trata del estrés laboral crónico percibido por los maestros/as (Rodríguez et al., 2017). Las razones que pueden desencadenar burnout son las dificultades para cumplir con el currículum y el exceso de presión percibida ante la escasez de tiempo para impartir las materias (Bartholomew et al., 2014). Como resultado, los docentes acaban emocionalmente agotados y ofreciendo una educación de menor calidad que la deseada a sus alumnos/as (Sánchez-Oliva et al., 2014). Del mismo modo, el burnout docente favorece el decrecimiento de la empatía hacia los discentes y potencia el des compromiso con la profesión académica (Marenco-Escuderos y Ávila-Toscano, 2016). Los efectos negativos del burnout de los maestros/as se traducen en una percepción negativa de apoyo por parte del alumnado (Shen et al., 2015). Seguidamente, se indica la influencia del burnout docente sobre la motivación académica de los estudiantes. En el proyecto de Shen et al. (2015) se encontró que los docentes que percibían burnout coaccionaban al alumnado para que se comportase de una manera determinada mediante técnicas coercitivas, castigos y recompensas. Sorprendentemente, en este trabajo se observó que los maestros/as que percibían burnout no influían negativamente sobre la motivación autónoma de los educandos (Shen et al., 2015). Sin embargo, estos autores exponen que hay muchos otros factores contextuales que condicionan o potencian la motivación y que, posiblemente, estén alterando los resultados. Opuestamente, en la investigación de Madigan y Lisa (2020) el profesorado con burnout favorecía que los estudiantes se sintiesen menos competentes y estaban menos propensos a internalizar motivos intrínsecos para estudiar, repercutiendo negativamente sobre la motivación. Por otro lado, en el estudio de Madigan y Lisa (2020) se contempló el efecto del burnout docente sobre el rendimiento académico de los estudiantes. En dicho estudio se observó que el burnout del profesorado se transmitía al alumnado, repercutiendo negativamente sobre su rendimiento académico. Asimismo, Klusmann et al. (2016) encontraron que el burnout docente disminuía el rendimiento académico del alumnado en matemáticas.

Otro factor a considerar son las perspectivas docentes, que aluden a las creencias de los maestros/as sobre las posibilidades de mejora del éxito académico (Goegan et al., 2020). Una de las mejores alternativas para mejorar en dicho éxito escolar es a través de la motivación. Para que las perspectivas docentes positivas se traduzcan en una realidad, Radil et al. (2023) indican varias maneras de motivar a los estudiantes. Entre ellas están: hacerles conocer la relevancia de lo que estudian (importancia de la información y cómo se relaciona con su vida), potenciar el interés (hacer uso de actividades atractivas y contagiando su entusiasmo) y animarles a esforzarse. Además, también destacan que es crucial crear un ambiente seguro (permitiendo la posibilidad de preguntar y prescindiendo del castigo ante los errores). Del mismo modo, se debe fomentar el aprendizaje autorregulado (los discentes deben autoevaluar su comportamiento, trabajo y resultados) y se puede hacer uso de recompensas (tangibles y no tangibles como los elogios) (Radil et al., 2023). Por otro lado, las perspectivas docentes también se relacionan con el rendimiento académico (Goegan et al., 2020). Concretamente, estos investigadores indican que en la escuela se debe promover la felicidad durante el aprendizaje, inculcar la importancia de la persistencia y transmitir la idoneidad de sentir satisfacción al adquirir habilidades y competencias (tanto en el momento presente como en el futuro). Todos estos factores contribuyen a la mejora de las calificaciones (Goegan et al., 2020).

Motivación y rendimiento académico en las diferentes competencias de secundaria

Una vez expuestos los factores generales que influyen sobre la motivación y el rendimiento académico desde una perspectiva general, se procede a efectuar un análisis a nivel más particular (en las competencias de secundaria). Es decir, en este apartado se indicará cómo es la motivación y el rendimiento académico en asignaturas como matemáticas, ciencias (biología, geología y química), historia, lengua extranjera (inglés o francés), lengua castellana y educación física, el motivo de ello y algunas propuestas de mejora.

En lo que compete a la materia de matemáticas, el alumnado de secundaria no suele manifestar un alto grado de motivación hacia esta disciplina (Trninic et al., 2018; Vergara y Lorenzo, 2019). Muchos docentes atribuyen la falta de interés de los estudiantes hacia las asignaturas de cálculo a la insuficiente dedicación de tiempo de estudio; los altos niveles de exigencia demandados en dichas materias y las lagunas de conocimientos iniciales de los discentes (Ricoy y Couto, 2018; Vergara y Lorenzo, 2019). Además, no se puede obviar la metodología usada por el profesorado, quién suele enseñar estos contenidos de manera fragmentada y sin establecer conexiones interdisciplinares (Ricoy y Couto, 2018). Existen evidencias empíricas que reflejan cómo el interés del alumnado de secundaria en la disciplina descrita puede aumentar al percibir bienestar y diversión durante las actividades desarrolladas (Lim y Chapman, 2013). Por lo tanto, los docentes deben buscar metodologías atractivas como los crucigramas de polinomios, sopas de letras algebraicas y maratones matemáticos que permitan afianzar los contenidos trabajados y, si es posible,

interrelacionarlos con otras disciplinas (García et al., 2019). Gracias a ello, además de mejorar la insuficiente motivación mencionada, se potenciará en el alcance de mejores calificaciones.

Continuando con la competencia científica, la baja motivación de los estudiantes hacia las asignaturas de biología, geología y química es una evidencia sustentada por varias investigaciones (Palmer et al., 2017; Robles et al., 2015). Esto ocurre porque el alumnado atribuye percepciones de dificultad, inutilidad y ausencia de diversión a las materias que abordan esta temática (Robles et al., 2015). Sin embargo, es preciso destacar que existen diferencias significativas en función del género (Grossmann et al., 2022). Durante el primer ciclo de secundaria, las chicas muestran actitudes más positivas hacia dichas asignaturas (Neuburger et al., 2012). En el segundo ciclo, debido a los estereotipos sexistas, son los chicos quienes mantienen mayor interés hacia las mismas. Actualmente todavía existen falsas creencias sustentadas en la ideología de que las ciencias están destinadas exclusivamente al público masculino (Grossmann et al., 2022). Aunque esto parezca un paradigma arraigado, verdaderamente llega a generar ansiedad y baja autoestima en las alumnas, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico (Cortizo y Crujeiras, 2016). Finalmente, se proporcionan alternativas factibles para implementar a nivel de aula y que permiten mejorar la motivación (y consecuentemente el rendimiento académico) hacia la presente competencia. Entre ellas destacan: no limitar la enseñanza a un enfoque exclusivamente expositivo por parte del docente, aplicar los conocimientos en la vida práctica (experimentos y talleres) y la realización de salidas pedagógicas culturales relacionadas con el temario trabajado en las sesiones magistrales (Busquets et al., 2016).

Seguidamente, se va a tratar la percepción del alumnado hacia la materia de historia. Principalmente, los educandos están desmotivados (Nokes, 2017). Esto sucede porque los discentes de secundaria consideran que los contenidos de esta asignatura son poco interesantes, repetitivos, aislados, útiles exclusivamente para superar un examen y desajustados al momento contemporáneo en el que viven (Fitchett et al., 2017). En investigaciones como las de Talín (2014) se expone que es altamente recomendable indicarles a los estudiantes las razones por las que deben estudiar esta disciplina. Entre ellas destaca la importancia de transmitir e inculcar valores patrióticos útiles para la vida cotidiana actual (Talín, 2014). Además, Tallín (2014) junto a Sant (2019) recalcan la inadecuación metodológica empleada en las clases de historia. De este modo, debe erradicarse de las aulas el mecanismo de enseñanza-aprendizaje meramente mecanicista (verbalizar una lección mientras los estudiantes anotan en sus cuadernos el contenido reproducido por el docente) (Cossio y Hernández, 2017). Además, conviene profesionalizar al profesorado sobre metodologías novedosas para implementar en el aula, ya que se comprobó que estas logran mejorar la motivación en la materia de historia (Gómez et al., 2021). En lo que concierne al rendimiento académico, los estudiantes piensan que la historia puede

aprobarse memorizando los contenidos el día previo al examen. Esta situación inhibe el intento de autorregular el hábito de estudio (Durán-Aponte y Pujol, 2013), lo que limita la posibilidad de alcanzar altas calificaciones. Sin embargo, en proyectos como el de Ndim (2021) se observó que el fomento del interés y curiosidad hacia dicha materia por parte del profesorado contribuía positivamente sobre las calificaciones del alumnado.

La siguiente competencia a abordar es la lingüística en idiomas extranjeros (inglés o francés). El bilingüismo es un factor predictor del aprendizaje de una tercera lengua (Nguyen y Winsler, 2021), además de una habilidad altamente requerida a nivel social y profesional en la actualidad. En proyectos como el de Pearse y Ruiz-Cecilia (2019) se indica que los estudiantes de secundaria disfrutan al aprender inglés o creen que es muy importante. Sin embargo, también revelaron que los educandos presentaban dificultades para mantenerse concentrados, ya que las clases les resultaban monótonas y poco estimulantes. Por otro lado, no se puede obviar que los discentes adolescentes ya han tenido contacto con el estudio de lenguas extranjeras (Rodríguez-Pérez, 2012). Por lo tanto, si las experiencias previas han sido negativas, la motivación proporcionará resultados desfavorables. Algunas estrategias para combatir la posible desmotivación son: que el profesorado intente que sus alumnos/as pierdan el miedo y la vergüenza a intervenir en el aula en otro idioma, no se sobrevalore la corrección gramatical y no se critique continuamente la pronunciación de los discentes (Rodríguez-Pérez, 2012). Respecto al rendimiento académico, el índice de fracaso en el aprendizaje de las segundas lenguas es alto (Gil-Lacruz y Gil-Lacruz, 2012). Los maestros/as consideran que estos resultados poco favorables suceden por el limitado número de horas dedicado al trabajo de idiomas diferentes a la lengua materna, la deficiente formación del profesorado y la inadecuación de los materiales empleados (Méndez, 2019). Otras variables que actúan negativamente sobre el óptimo rendimiento académico son la dificultad para aprender aspectos fonéticos distintos a los de la lengua materna, el tener que hacer uso de nuevos mecanismos de pronunciación, la necesidad de incorporar vocablos desconocidos y el tener que adaptar la entonación a la que se está habituado (Méndez, 2019).

Tras haber hecho mención a la competencia lingüística en los segundos idiomas, no se puede ignorar la lengua materna, es decir, la materia de lengua castellana. Dicha asignatura no está altamente valorada por los estudiantes (es percibida como sinónimo de aburrimiento, actividades repetitivas, contenido denso, inconexo e interminable) (González et al., 2013). Por lo tanto, la motivación hacia su aprendizaje no es adecuada. En consonancia con lo expuesto, en estudios como el de Álvarez-Sotomayor (2021) se indica que la multiculturalidad que define a la población española está en auge y, dada la dificultad de aprender un nuevo idioma, el rendimiento académico en lengua castellana no es demasiado alto (Álvarez-Sotomayor, 2020). Estos resultados son congruentes a lo expuesto por Escarbajal et

al. (2019) quienes alegan que los estudiantes obtienen mejores resultados en lengua castellana cuando el idioma familiar y el escolar son los mismos. Melguizo (2021) propone innovar dentro de la presente materia haciendo uso de las nuevas tecnologías. Para ello, no se deben plantear actividades reiterativas a los estudiantes (leer textos en un blog), porque esto, ya pueden efectuarlo con su libro de texto habitual (Torrego, 2012). Sin embargo, recursos como la elaboración de blogs (en donde los alumnos/as puedan exponer sus trabajos, consultar los de sus iguales, opinar sobre los mismos, colgar vídeos de entrevistas personales o con sus coetáneos, grabar audiciones y reproducir poemas) son alternativas viables para favorecer el uso de la competencia lingüística a través de actividades no rutinarias (Torrego, 2012). Estas alternativas podrían revertir las problemáticas de baja motivación y escaso rendimiento académico en la materia de lengua castellana.

Finalmente, se procede a especificar las percepciones del alumnado de secundaria en la materia de Educación Física. En ocasiones dicha asignatura es considerada como “menos educativa” que el resto (al considerar que su finalidad es exclusivamente el entrenamiento físico de los cuerpos para generar talentos deportivos) (López et al., 2016; Prieto et al., 2018). Es fundamental desmitificar esta creencia y conseguir que los estudiantes adquieran valores educativos con su práctica (cooperación, visión de grupo, disciplina, control de la agresividad y respeto de normas) (Moreno et al., 2012). Además, también es crucial que los discentes perciban sentimientos positivos durante el transcurso de estas clases, ya que ello repercutirá positivamente en su adopción de estilos de vida saludables (Vargas y Herrera, 2020). Afortunadamente, en trabajos como los de Abarca-Sos et al. (2013) se expone que, a nivel nacional, los discentes de secundaria mayoritariamente perciben experiencias gratificantes durante las sesiones de deporte educativo. Por lo tanto, la motivación hacia educación física es mayor que en las disciplinas previas. Respecto al rendimiento académico, este suele ser mayor que en otras materias. Particularmente, se ha comprobado que la participación en actividades físicas extraescolares predice el mejor rendimiento académico en Educación Física (Fraile et al., 2019). Además, el alumnado que disfruta durante las actividades extraescolares motoras, también es el que alcanza mejores notas en Educación Física (Giner-Mira et al., 2019).

Una limitación de este trabajo es que el análisis de la motivación y del rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se ha efectuado sin realizar una diferenciación por género y curso educativo. Teniendo en consideración lo descrito, se recomienda que este proyecto se continúe incluyendo dicha distinción entre muestras femeninas y masculinas y la variabilidad de la motivación y de las calificaciones escolares en función del curso escolar (primero a cuarto de Educación Secundaria). Además, existen otros factores que pueden influir en la motivación y el rendimiento académico como el clima escolar, la interrelación con las amistades (Cuadra-Peralta et al., 2012; Tamayo-Cabeza et al., 2021), etc. Sin embargo, aunar todos los factores en un mismo trabajo sería poco factible.

Con motivo de ello, se sugiere a futuros investigadores examinar otras variables contextuales no contempladas en el presente estudio y que pueden condicionar la motivación y el rendimiento académico de los discentes. Por otro lado, sería conveniente que, en posteriores estudios, se indiquen estrategias colaborativas entre la escuela y la familia (y la importancia de la comunicación fluida entre ambas) para intentar vencer el desafío de la mejora de la motivación y del rendimiento académico en secundaria. Finalmente, podrían mencionarse ejemplos específicos de programas o intervenciones que hayan demostrado ser efectivos en la mejora de la motivación y el rendimiento académico en educación secundaria. Estas adición proporcionaría ejemplos prácticos y tangibles para respaldar las recomendaciones ofrecidas en la presente investigación.

A pesar de las limitaciones señaladas, se indica que esta investigación resulta de utilidad para difundir que la motivación y el rendimiento académico de los educandos no depende únicamente de ellos/as mismos/as, sino que hay factores externos implicados. Por este motivo, es importante que los educandos se perciban eficaces en las tareas que desarrollan. Del mismo modo, las madres y padres deben ejercer un estilo educativo parental democrático, apoyar a sus hijos/as en las posibles adversidades académicas, mostrarles afecto e indicarles la importancia del aprendizaje. Asimismo, es crucial que el profesorado perciba bienestar en su desempeño como docente (evitando el burnout), ofrezca propuestas innovadoras dentro del aula e indique cual es la conexión de la materia impartida con la vida cotidiana del alumnado. Además, se deben considerar las perspectivas de los docentes, para que estos creen un ambiente ideal que maximice las potencialidades de los educandos. Esto pueden lograrlo mediante la transmisión de entusiasmo por aprender, recompensando el esfuerzo, permitiendo la participación en las clases y fomentando el aprendizaje y la autoevaluación personal durante el mismo.

Conclusiones

Tras la revisión de la literatura se pueden extraer las siguientes conclusiones. Por un lado, la existencia de unanimidad en la consideración de que el rendimiento académico y la motivación del alumnado de secundaria no proporcionan resultados favorables. Por otra parte, se concluye que existen variables que podrían ayudar a revertir dicha situación al influir sobre las mismas. Entre dichas variables destacan la mejor autopercepción de eficacia en las tareas desempeñadas por el alumnado, los patrones disciplinarios democráticos y las perspectivas docentes funcionales. Por lo tanto, los factores exógenos contextuales como maestros/as y madres/padres deben implicarse en la tarea educativa de sus alumnos/as e hijos/as, si desean que el desempeño académico de las futuras generaciones mejore de manera significativa.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Bois, J., Zaragoza, J., Generelo, E., y Julián, J. (2013). Ecological correlates of physical activity in youth: importance of parents, friends, physical education teachers and geographical location. *International Journal of Sport Psychology*, 44(3), 215-233. <http://dx.doi.org/10.7352/IJSP.2013.44.215>
- Álvarez-Sotomayor, A. (2021). Spanish language proficiency and the academic gap between children of immigrants and native students in Spain: evidence from a case study. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 218-245.
- Aparecida, S. P. F., Schneider, D. M., y Marín, A. N. (2016). School failure in the perception of adolescents, parents and teachers. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 21(2), 319-330. <https://doi.org/10.1590/1413-8271201621020>
- Baños, R., Fuentesal, J., Conte, L., Ortiz-Camacho, M. M., y Zamarripa, J. (2020). Satisfaction, enjoyment and boredom with physical education as a mediator between autonomy support and academic performance in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8898. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238898>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching & Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Benítez, P. M. E. (2017). La familia: desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 26, 58-68.
- Busquets, T., Silva, M., y Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales. Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios Pedagógicos*, 42, 117-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300010>
- Cajusol, B. E. M., y Rivas, D. L. H. (2021). Relación entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de enfermería de la UNMSM. *TecnoHumanismo*, 1(11), 1-20.
- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S., y Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-16. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.y26n1.52221>
- Cook, D., y Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50, 997-1014. <https://doi.org/10.1111/ane.13074>.

- Cortizo, F. R., y Crujeiras, P. B. (2016). Análisis de los estereotipos de género en las acciones de alumnos y alumnas de secundaria durante la resolución de una tarea sobre densidad y disoluciones. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 588-603.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3102
- Cossio, G. E., y Hernández, R. J. (2017). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164
- Cuadra-Peralta, A. A., Fuentes-Soto, L. K., Madueño-Soza, D., Veloso-Besio, C. B., y Bustos, M. Y. (2012). Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. *Fractal Revista Psicológica*, 24(1), 3-26.
<https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000100002>
- Deci, E., y Ryan, R. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-6.
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-24>.
- Deci, E. L., Anja H., Olafsen, A. H., y Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>.
- Durán-Aponte, E., y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1115080812>
- Escarabajal, F. A., Essoba, G. M. A., y Abenza, P. B. (2019). Academic performance of Spanish compulsory secondary education students in a context of vulnerability and multiculturalism, *Applied Pedagogy*, 55(1), 79-99.
- Espinar, R. R., y Ortega, M. J. R. (2015). Motivation: the road to successful learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 125-136.
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>
- Espinoza, D., Castillo, G. D., González, F., Luis, E., y Loyola, C. J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 97-112.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100006>

- Faissol, K. F., y Bastos, M. C. (2014). Project Refazer: a reflection on the failure rates from the students point of view. *Journal of Child and Adolescent Psychology* 5(1), 201-210. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210209>
- Fajardo, B. F., Maestre, C. M., Felipe, C. E., León del Barco, B., y Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educaxx.1.17509>
- Fitchett, P., Heafner, T., Lambert, R. (2017). An analysis of predictors of history content knowledge: Implications for policy and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 25(65), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2761>
- Fraile, J., Tejero, C., Esteban, I., y Veiga, O. (2019). Asociación entre disfrute, autoeficacia motriz, actividad física y rendimiento académico en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 58-63
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, B. E. M., Silva, M. A., y Tarifa, L. L. (2019). Cooperación y juego, binomio para el aprendizaje de las matemáticas. Resultados en una escuela Mexicana. *Revista Atenas*, 2(46), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478060100002>
- Gil-Lacruz, A. I., y Gil-Lacruz, M. (2012). Mother tongue and School Failure in a Multilingual Country. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 1(2), 157-179. <http://clx.doi.org/10.4471/rise.2012.09>
- Giner-Mira, I., Holgado-Tello, F. P., y Soriano-LLorca, J. A. S. (2019). Factores que influyen en el rendimiento académico en educación física. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 36(139), 49-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.07)
- Goegan, L. D., Radil, A. I., Brooks, A., y Daniels, L. M. (2020). Pre-service and in-services teachers perspectives on academic success: more than just a grade. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 25(10), 1-19.
- Gómez, C. C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles, M. P., y Arias, G. V. B. (2020). Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 45-52.

- González, A., Paoloni, V., y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología*, 29(2), 426-434. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.136401>
- Grossmann, N., Hofferber, N., Wilde, M., y Basten, M. (2022). Students' motivation in biology lessons can student autonomy reduce the gender gap? *European Journal of Psychology of Education*, 65, 103-117. <https://doi.org/10.2378/PEU2017.art15d>.
- Gutiérrez, G. N., y De Pedro, A. I. (2023). La influencia de los estilos educativos parentales en el rendimiento escolar de los hijos. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 17-30.
- Guzmán, V. C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de Educación Secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892.
- Iniang, H. (2019). Motivation and academic performance of students in economics. <https://projectkings.com.ng/2021/10/17/motivation-and-academic-performance-of-students-in-economics/>
- Klusmann, U., Ritcher, D., y Lüdke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 314-350. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lim, S., y Chapman, E. (2013). Development of a short form of the attitudes toward mathematics inventory. *Educational Studies in Mathematics*, 82(1), 145-164. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-012-9414-x>
- López, P. V. M., Pérez, B. D., Manrique, A. J. C., y Monjas, A. R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>

Madigan, D., y Lisa, K. (2020). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 2, 1-34.

Maikano, A. (2014). Effects of motivation on students academic performance in biology in some selected senior secondary schools in Zaria L.G.A of Kaduna State. *Revista de Educación y Formación Profesional*, 8(1), 183-193

Malander, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19.

Marenco-Escuderos, A. D., y Ávila-Toscano, J. H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psicología, Avances en Disciplina*, 10(1), 91-100. <https://doi.org/10.21500/19002386.2469>

Martínez, C. G. I., Torres, D. M. J., y Ríos, C. V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *REDIECH*, 11, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657

Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2020). Academic causes of school failure in secondary education in Spain: the voice of the protagonists. *Social Science*, 9(11), 1-13. <https://doi.org/10.3390/socsci9020011>

Melguizo, M. E. (2021). El aprendizaje de las tecnologías en el área de lengua castellana y literatura: el proyecto educativo Superpixépolis. *Educación y Tecnología*, 14(1), e26394. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.26394>

Méndez, S. M. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études Romanes de BRNO*, 40, 99-122.

Mercader, R. I., Oropesa, R. N. F., y Gutiérrez, A. N. (2022). Motivational profile, future expectations and attitudes towards the study of secondary education students in Spain: results of the PISA 2018 report. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3864. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073864>.

Moreno, D. A., Campos, V. M., y Almonacid, F. A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>

Ndim, D. (2021). Student's interest on the academic performance in history in secondary schools in Ikom local government area. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3865814>

- Neuburger, S., Jansen, P., Heil, M., y Quaiser-Pohl, C. (2012). Sex & gender differences revisited. *Zeitschrift für Psychologie*, 22, 61-69. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000097>
- Nguyen, V. M., y Winsler, A. (2021). Early bilingualism predicts enhanced later foreign language learning in secondary school. *Developmental Psychology Journal*, 57(11), 1926-1942. <https://doi.org/10.1037/dev0001248>
- Nokes, J. D. (2017). *Historical reading and writing in secondary school classrooms*. Palgrave MacMillan.
- Omelas, M., Blanco, H., Viciiana, J., y Rodríguez, J. M. (2015). Percepción de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación científica en universitarios de ingeniería y ciencias sociales. *Formación Universitaria*, 8(4), 93-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400011>
- Padrós, B. F., Cervantes, H. E., y Cervantes-Pacheco, I. E. (2020). Estilos parentales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de telesecundaria de Michoacán, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 43-56. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941padros3>.
- Palmer, T. A., Burke, P., y Aubusson, P. (2017). Por qué los escolares eligen y rechazan las ciencias: un estudio de los factores que los estudiantes consideran a la hora de seleccionar las materias. *Revista Internacional de Educación Científica*, 39(5), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1299949>
- Pascoe, L., Spencer-Smith, M., Giallo, R., Seal, M. L., Georgiou-Karistianis, N., Nosarti, C., Josev, E.K., Roberts, G., Doyle, L.W., Thompson, D.K., y Anderson, P. J. (2018). Intrinsic motivation and academic performance in school-age children born extremely preterm: The contribution of working memory. *Learning and Individual Differences*, 64, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.005>
- Pearse, R. C. R., y Ruiz-Cecilia, R. (2019). A motivation case study of student learning at secondary school in Granada, Spain. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 14(1), 31-45. <http://dx.doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v14i01/31-45>
- Pérez, A. E., y Castañeda, R. I. (2015). El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 77-101.

- Pineda-Espejel, H. A., Alarcón, E., López-Ruiz, Z., Trejo, M., y Chávez, C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación en el Deporte revisada (SMS-II) adaptada al español hablado en México. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 107-120. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04402>
- Prieto, T. E. A., Hernández, J. J., y Giniebra, E. E. (2018). La formación de valores desde la clase de Educación Física. *Revista Podium*, 13(1), 74-87.
- Radil, A. I., Goegan, L. D., y Daniels, L. M. (2023). Teachers' authentic strategies to support student motivation. *Frontiers in Education*, 8, 1-11. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2023.1040996>
- Ricoy, M. C., y Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 70-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Robles, A., Solbes, J., Cantó, J. R., y Lozano, O. (2015). Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia escolar en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 361-376.
- Rodríguez, P. (2013). Características de la socialización de los hijos en contextos familiares sectarios: el rol de las figuras parentales según su estilo básico de relación y educación. Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". *Ajayú*, 11(1), 58-90.
- Rodríguez, R. J. A., Guevara, A. A., y Viramontes, A. E. (2017). Síndrome del burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 1-24.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA_2012.v24.39932
- Rossi, T., Trevisol, A., Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N., y Hohendorff, J. V. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 264-271. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.1.12>
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido, J. J., López-Chamorro, J. M., y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Cuadernos de Psicología del Deporte, 14(3), 75-82. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000300009>

Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research, 89*(5), 655-696

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., y Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*, 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>

Suárez, V. S., y Suárez, R. J. M. (2017). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 167-184.

Talín, R. (2014). The teaching of history in secondary schools. *International Journal of Social Science and Humanities, 2*(3), 72-78.

Tamayo-Cabeza, G., Hernández-Alvarez, A., y Diaz-Cardenas, S. (2021). Funcionalidad familiar, soporte de amigos y rendimiento académico en estudiantes de odontología. *Universidad y Salud, 24*(1), 18-28. <https://doi.org/10.22267/rus.222401.263>

Tarp, J., Gejl, A. K., Hillman, C. H., Wedderkopp, N., y Bugge, A. (2021). Does additional physical education improve exam performance at the end of compulsory education? A secondary analysis from a natural experiment: The CHAMPS-Study DK. *Children, 18*(8), 57-64. <https://doi.org/10.3390/children8010057>.

Torrego, G. A. (2012). La utilización de los blogs como recurso educativo en el área de Lengua Castellana y Literatura. *REIFOP, 15*(4), 127-137

Trninic, D., Wagner, R., y Kapur, M. (2018). Rethinking failure in mathematics education: a historical appeal. *Thinking Ability and Creativity, 30*, 76-89, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.03.008>

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosario, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en educación primaria. *Anales de Psicología, 31*(2), 562-569. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>

Van Houtte, M., y Demanet, J. (2015). Vocational student's intention to drop out in Flanders: the role of teacher beliefs. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(3), 178-194.

Vargas, V. J., y Herrera, M. E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208

Vergara, D., y Lorenzo, M. (2019). Mejorar la motivación de los estudiantes en la escuela secundaria. Cursos de matemáticas: una aproximación método. *Education Sciences*, 8(83), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci9020083>

NORMATIVA PARA AUTORES

ENFOQUE Y ALCANCE

Se aceptarán artículos que se ajusten a la política editorial de la revista: artículos científicos inéditos sobre temas educativos relevantes para investigadores y profesionales de la educación.

Las contribuciones pueden ser de carácter teórico o empírico, abiertas a la pluralidad de enfoques metodológicos existentes en la investigación educativa. Incluye también ensayos académicos, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, experiencias educativas contrastadas y/o revisiones sistemáticas que profundicen en el estado del arte de una temática educativa. Asimismo, se contemplan reseñas críticas de obras de reciente publicación.

La revista Cuestiones Pedagógicas acepta artículos originales e inéditos en español, inglés, francés, italiano y/o portugués.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales se remitirán exclusivamente a través de la plataforma OJS, alojada en la web de la Editorial Universidad de Sevilla, registrándose previamente en la revista como autor. En caso de que el artículo haya sido elaborado por varios autores, todos habrán de registrarse en la plataforma OJS de la revista.

Las reseñas se enviarán directamente al correo electrónico:

questionesp@us.es y no a través de la Plataforma OJS de la revista.

ESTRUCTURA DEL MANUSCRITO

Cuando se realice un envío a la revista, se pedirá a los autores que comprueben cada elemento enviado en la *lista de comprobación* para preparar los envíos y registren el resultado como completado antes de continuar con el proceso. Esta lista también está disponible en la sección *Indicaciones para los autores* de la sección *Acerca de la revista*.

Como parte del proceso de envíos, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla los siguientes elementos. El Consejo Editorial devolverá al autor o autores aquellos envíos que no cumplen estos criterios:

1. El envío no habrá sido publicado previamente, ni se habrá sometido a evaluación simultáneamente a otra revista.
2. El manuscrito se enviará como archivo Word (".doc" o ".docx").
3. El autor o el equipo de autores se comprometen a incluir en las referencias o en las notas a pie las direcciones URL de los enlaces citados, empleando un acortador de enlaces (p.e., <https://bitly.com/>) y comprobar que los enlaces están activos. En el caso de los DOI no se emplearán acortadores de URL.

4. Extensión

- › Título: máximo 12 palabras.
- › Resumen: entre 210 y 220 palabras.
- › Palabras clave: 5-6 palabras. Las palabras claves deberán ser extraídas de ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39JI2Kk>), Tesoro de la UNESCO (<https://bit.ly/2UZSARB>) y/o el Tesoro Europeo de Educación (<https://bit.ly/3bk1OOB>).
- › Texto y referencias bibliográficas: mínimo 5.000 y máximo 7.000 palabras. Para las revisiones sistemáticas, el número mínimo de palabras será de 6000 y el máximo de 8.000 palabras, incluidas tablas y figuras. En los casos que fuera necesario, se recomienda que los anexos se introduzcan con enlace DOI mediante Figshare.

5. Formato del artículo

- › Tamaño de papel en Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm).
- › Tamaño de los márgenes en formato APA debe ser de 2.54 cm de todos los lados (margen superior, inferior, derecha e izquierda).
- › Alineación de texto: justificado (se aplica a todo el documento con las siguientes excepciones: Títulos y subtítulos, Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1). Centrado, negrita, con cada palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Epígrafes (Nivel 2). Alineados a la izquierda, negrita, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.

- Subepígrafes (Nivel 3). Subtítulo en un párrafo aparte, sin sangría, en negrita, en cursiva, con la primera palabra iniciando en mayúscula y sin utilizar el punto final.

- Tablas y Figuras. Alineados a la izquierda. Se incorporarán cada figura en el texto después de que se mencione la Figura o Tabla por primera vez (consulte <https://bit.ly/2vgSFWk>).

- Referencias. El título de esta página debe ser Referencias. Alineado a la izquierda, negrita, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.

› Interlineado doble (incluyendo el resumen, citas dentro del texto de más de 40 palabras, números de Tablas y Figuras, Títulos, Subtítulos y Referencias empleadas). No se incorporan saltos adicionales de párrafo antes o después de los párrafos.

› Tipo de letra: Times New Roman, tamaño fuente 12 puntos (se aplica a todo el documento, excepto en las notas a pie de página y en las tablas y figuras).

- Notas a pie de página: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.

- Tablas y Figuras: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.

› Separación de sílabas: No insertar guiones automáticos, ni saltos manuales en el manuscrito.

› Sangría de párrafo: la primera línea de cada párrafo del texto debe tener un sangrado de 1,27 cm desde el margen izquierdo (excepto para Título, Epígrafes y Subepígrafes de Nivel 1-3 y Tablas y Figuras):

- Título (Nivel 1): sin sangría de párrafo.
- Epígrafes y Subepígrafes (Niveles 2 y 3): sin sangría de párrafo.
- Tablas y Figuras: sin sangría de párrafo.

› Tablas y Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:

- Número de la Tabla (p.ej: **Tabla 1**) en negrita.

- Título de la Tabla. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.

- Encabezado de columnas. Centrados.

- Cuerpo de la Tabla. Interlineado sencillo. Alineado a la izquierda o centrado.

- Nota. Sólo sin son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).

› Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:

- Número de la Figura (p.ej., **Figura 1**) en negrita.

- Título de la Figura. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.

- Imagen: ilustraciones, infografías, fotografías, gráficos de líneas o de barras, diagramas de flujo, dibujos, mapas, etc.

- Leyenda: dentro de los bordes de la figura.

- Nota: Sólo sin son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).

› Citación:

- Cita corta (Hasta 40 palabras). Entrecerrillado texto citado seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página)

Ej.: "Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias" (Martínez Martín, 2019, p.15).

- Cita en bloque (más de 40 palabras). Texto citado sin entrecerrillar, en párrafo aparte con sangría seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página).

Ej.:

Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias. También debe contribuir a la mejora del grupo clase, a la de la escuela como comunidad y, de manera especial, a intensificar el carácter inclusivo del sistema educativo en una sociedad diversa y plural como es la nuestra (Martínez Martín, 2019, p.15).

- Citas en el texto. Más de tres autores (Autor et al.)
- La revista adopta las Normas APA (7^a edic., 2020) adaptadas a la lengua española. Más información (<https://normas-apa.org/>).

6. Envío del artículo a través de la Plataforma OJS

- › Los autores habrán de consignar todos los datos que se solicitan

durante el proceso de envío. El proceso consta de cinco pasos:

- 1º. Seleccione la sección adecuada para el envío (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).
- 2º. Idioma del envío: Dado que la revista acepta envíos en varios idiomas, deberá elegir el idioma principal del envío en el menú desplegable de la plataforma OJS.
- 3º. Cumplimentar la Lista de Comprobación (en el menú desplegable deberá consignar cinco elementos).
- 4º. Derechos de autor. Los autores se comprometen a aceptar las condiciones de este aviso de derechos de autor, que se aplicarán al envío siempre y cuando se publique en esta revista.
- 5º. Declaración de privacidad de la revista. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

7. Metadatos

- › Autoría: Se habrá de consignar nombre y apellidos de los autores que han participado en la elaboración del artículo.
- Los nombres de los autores deben aparecer en el orden de sus contribuciones, centrados entre los márgenes laterales. La afiliación institucional debe estar centrada bajo el nombre del autor, en la siguiente línea.
- La autoría debe complementarse con el identificador ORCID ID, que debe estar actualizado y activo (<https://orcid.org/>). Solo el Registro ORCID puede asignar ORCID iDs. Debe aceptar sus estándares para disponer de ORCID iDs e incluir la URL completa (p.e. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
- Todos los autores del artículo habrán de cumplimentar los campos obligatorios que aparecen en el Menú Desplegable (Paso 3º del proceso de envío).
- Proceso de evaluación por pares. Cuando envíe un artículo, es requisito para la evaluación por pares, que vaya anónimizado. Se ruega siga las instrucciones incluidas en Proceso de evaluación por pares (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Estructura del artículo

El cuerpo del artículo se organizará atendiendo a las siguientes secciones:

- › Artículo empírico. Formato IMRD (Introducción - Método - Resultados - Discusión).
- › Para los ensayos se seguirá el formato: IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).
- › Para las revisiones sistemáticas de la literatura: Declaración PRISMA (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › Para el Estudio de Caso: IRDR (Introducción - Revisión – Desarrollo-Resultados).
- › Para la sistematización de experiencias: IDC (Introducción-Desarrollo-Conclusiones).

Consulte información adicional sobre tipo de artículo: <https://bit.ly/2Za-poYC>

9. Referencias

Las citas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Las URL y/o DOI habrán de estar activos. No debe incluirse en esta sección aquellas que no estén citadas en el texto. Se citarán conforme a la norma APA 7ª ed. (2020).

Las normas APA se refieren sólo a citas en trabajos escritos en inglés, por lo que para las citas referidas a textos de dos o más autores extranjeros se empleará "y", en lugar de "&" o "and" tanto dentro del texto como en las referencias. Para la abreviatura en inglés de *et al.* (no cursiva), se usará cursiva: *et al.* Las fechas (p.e.: (2020, June 17), se transforma en español en (2020, 17 de Junio). Para referirse al número de edición de una publicación, se sustituye la abreviatura en inglés (p.e. (2nd ed.) por la abreviatura en español: (2.ª ed.).

Algunos ejemplos:

Libro impreso

Apellido Autor , N. H. (2020). *Título del libro*. Editorial.

Libro online

Apellido Autor, N. S. (2020). *Título del trabajo*. <http://www.direccion.com>

Libro online con doi

Apellido Autor, N. N. (2002). *Título del trabajo*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Libro con Editores

Apellido Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Título del trabajo*. Editorial.

Capítulo de Libro

Apellido Autor, B. T. (2020). Título del capítulo. En Iniciales y Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. 7-27). Editorial.

Para añadir información sobre nº de edición o volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). *Título del trabajo*. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.

Artículo con DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, volumen*(número de la revista), número de página. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Artículo online sin DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, número de la revista, número de página. Incluir la URL del artículo al final de la referencia.

Informe de agencia gubernamental u otra organización

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2017). *Título del Informe*. Editorial. URL (empleando acortador URL)

Artículo de una página Web

Apellido, L. N. (2019, 15-17 febrero). *Título del artículo específico*. Nombre de la página web. Recuperado de <http://www.direccion.com>

Legislación

Organismo que decreta la norma (Año, día de mes). Nombre completo de la norma. Publicación donde se aloja. <http://xxxxx>

Ponencia

Apellido, L. N. (año). *Título de la contribución* [tipo de contribución]. Conferencia, ubicación. Doi o URL

Tesis Doctorales/Trabajos Fin de Master/Trabajos Fin de Grado

Autor, L. M. (año). *Título de la tesis* [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado]. Base de datos. Repositorio. URL o DOI <https://doi.org/xxxx>

<http://xxxxx>

Trabajo de referencia en línea, sin autor o editor (p.e. Wikipedia).

Estilo APA. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (para la revista, emplear acortador de URL: <https://bit.ly/39mLKJX>

Vídeos de Youtube

Nombre del autor. [Nombre de usuario en Youtube] (año, día mes). Título del video [archivo de video]. Recuperado de <http://youtube.com/url-del-video>

GUIDELINES FOR AUTHORS

FOCUS AND SCOPE

Articles will be accepted according to the aims and scope of the journal: original scientific articles on educational issues relevant to educational researchers and professionals.

Contributions can be of a theoretical or empirical nature, open to the plurality of methodological approaches existing in educational research. It also includes academic essays, quantitative, qualitative and mixed studies, contrasted educational experiences and/or systematic reviews that delve into the state of the art of an educational issue. It also includes critical reviews of recently published works.

Cuestiones Pedagógicas accepts original and unpublished articles in Spanish, English, French, Italian and/or Portuguese. No editorial consideration will be given to manuscripts that have been published elsewhere or are under review for publication elsewhere.

SENDING ORIGINALS

Originals will be sent exclusively through the OJS platform, hosted on the website of the Editorial Universidad de Sevilla, previously registering in the journal as an author. If the article has been prepared by several authors, all of them must be registered in the OJS platform of the journal.

Book reviews will be sent directly to the email: cuestionesp@us.es and not through the OJS Platform of the journal.

STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

When a journal submission is made, authors will be asked to check each submitted item on the submission preparation *checklist* and record the result as completed before continuing the process. This checklist is also available in the *About the Journal* section under *Author Guidelines*.

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets the following elements. The Editorial Board will return to the author(s) those submissions that do not meet these criteria:

1. The submission will not have been previously published, nor will it have been simultaneously submitted to another journal for evaluation.
2. The manuscript will be sent as a Word file (". doc" or ". docx").
3. The author or the team of authors undertake to include in the references or footnotes the URLs of the cited links, using a link shortener (e.g., <https://bitly.com/>) and to check that the links are active. In the case of DOIs, no URL shorteners will be used.

4. Extension

- › Title: 12 words maximum.
- › Summary: between 210 and 220 words.
- › Keywords: 5-6 words. Keywords should be extracted from the ERIC Thesaurus (<https://bitly/39J12Kk>), UNESCO Thesaurus (<https://bitly/2UZSARB>) and/or the European Thesaurus of Education (<https://bitly/3bk1OOo>)
- › Text and bibliographic references: minimum 5,000 and maximum 7,000 words. For systematic reviews, the minimum number of words will be 6,000 and the maximum 8,000 words, including tables and figures. Where necessary, we recommend that annexes be introduced with a DOI link through Figshare.

5. Article format

- › Paper size in Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm)
- › The size of the margins in APA format should be 2.54 cm on all sides (top, bottom, right and left margins).
- › Text alignment: justified (applies to the entire document with the following exceptions: Titles and subtitles, Tables and Figures):
 - Title (Level 1). Centered, bold, with each word starting in capital letters and without using the end point.
 - Epigraphs (Level 2). Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - Subheadings (Level 3). Subtitle in a separate paragraph, without indentation, in bold, in italics, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- Tables and Figures. Aligned on the left. Each figure will be incorporated into the text after the Figure or Table is first mentioned (see <https://bit.ly/2vgSFWk>).

- References. The title of this page should be References. Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- › Double spacing (including the abstract, citations within the text of more than 40 words, numbers of Tables and Figures, Titles, Subtitles and References used). No additional paragraph breaks are incorporated before or after the paragraphs.

- › Font: Times New Roman, font size 12 point (applies to the whole document, except for footnotes and tables and figures)

- Footnotes: Times New Roman, font size 10.

- Tables and Figures: Times New Roman, font size 10 points.

- › Syllable separation: Do not insert automatic hyphens or manual jumps in the manuscript.

- › Paragraph indentation: the first line of each paragraph of text must have an indent of 1.27 cm from the left margin (except for Title, Level 1-3 Headings and Subheadings, and Tables and Figures):

- Title (Level 1): no paragraph indentation

- Headings and Subheadings (Levels 2 and 3): no paragraph indentation

- Tables and Figures: no paragraph indentation

- › Tables and Figures: embedded in the text. Must include:

- Table number (e.g. **Table 1**) in bold.

- Title of the Table. Double line spacing, italics and below the table number.

- Column heading. Centered.

- Body of the Table. Single spacing. Left or centered alignment.

- Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).

- › Figures: embedded in the text. Must include:

- Figure number (e.g., **Figure 1**) in bold.

- Title of the Figure. Double spacing, italics and below the table number.

- Image: illustrations, computer graphics, photographs, line or bar charts, flow charts, drawings, maps, etc.

- Legend: inside the edges of the figure.

- Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).

- › In-text references:

- Short quote (Up to 40 words). Quoted text followed by (Author's last name, year, page number)

E.g.: "However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and their families" (Martínez Martín, 2019, p.15).

- Block quote (over 40 words). Text quoted without quotation marks, in a separate paragraph with indentation followed by (Author's surname, year, p. page number)

E.g:

However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and his or her family. It must also contribute to the improvement of the class group, to that of the school as a community and, in a special way, to intensify the inclusive character of the educational system in a diverse and pluralistic society such as ours (Martínez Martín, 2019, p.15).

- Quotes in the text. More than three authors (Author et al.)

- The magazine adopts the APA Standards (7th edition, 2020) adapted to the Spanish language. More information).

- 6. Sending the article through the OJS Platform

- › Authors must provide all the information requested during the submission process. The process consists of five steps:

- 1. Select the appropriate section for the submission (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

- 2nd Language of submission: Since the magazine accepts

submissions in several languages, you must choose the main language of submission from the drop-down menu on the OJS platform.

- 3º. Fill in the Checklist (in the drop-down menu you must enter five items).
- 4º. Copyright. The authors agree to accept the terms of this copyright notice, which will apply to the submission as long as it is published in this journal.
- 5º. Privacy statement of the magazine. The names and e-mail addresses entered in this magazine will be used exclusively for the purposes set out in it and will not be provided to third parties or used for other purposes.

7. Metadata

- › Authorship: The name and surname of the authors who have participated in the preparation of the article must be provided.
 - The names of the authors should appear in the order of their contributions, centred between the side margins. Institutional affiliation should be centered under the author's name, on the next line.
 - The authorship must be complemented with the ORCID ID, which must be updated and active (<https://orcid.org/>). Only the ORCID Registry can assign ORCID IDs. You must accept their standards for ORCID IDs and include the complete URL (e.g., <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - All the authors of the article must fill in the obligatory fields that appear in the Drop-down Menu (Step 3 of the submission process).
 - Peer review process. When you submit an article, it is a requirement for the peer review that it be anonymized. Please follow the instructions included in the Peer Review Process (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Article structure

The body of the article will be organized according to the following sections:

- › Empirical article. IMRD format (Introduction - Method - Results - Discussion).
 - › The format for the trials will be: IDC (Introduction, Development and Conclusions).
 - › For systematic reviews of the literature: PRISMA Statement (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
 - › For the Case Study: IRDR (Introduction - Review - Development - Results).
 - › For the systematization of experiences: IDC (Introduction-Development-Conclusions).
- See additional information on article type: <https://bit.ly/2ZapoYC>

9. References

Citations should be noted in the form of references to the text. URLs and/or DOIs must be active. Those that are not cited in the text should not be included in this section. They should be cited in accordance with the APA 7th ed. .

The APA rules refer only to citations in works written in English, so for citations referring to texts by two or more foreign authors, "and" should be used instead of "&" or "and" both within the text and in the references. For the English abbreviation of et al. (not in italics), it will be used: *et al.* The dates (e.g.: (2020, June 17), becomes (2020, June 17). To refer to the edition number of a publication, the English abbreviation (e.g.: (2nd ed.) is replaced by the Spanish abbreviation: (2.^a ed.).

Some examples:

Printed book

Surname Author , N. H. (2020). *Title of the book*. Publisher.

Book online

Surname Author, N. S. (2020). *Title of the work*. <http://www.direccion.com>

Online book with doi

Surname Author, N. N. (2002). *Title of the work*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Book with Editor/s

Last name Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Title of the work*. Publisher.

Book Chapter

Surname Author, B. T. (2020). *Chapter title*. In Initials and Surname Editor (Ed.), *Title of the book* (pp. 7-27). Publisher.

To add information about edition or volume number

Surname Author, N. N. (1994). *Title of the work*. (3rd ed., Vol. 4). Editorial.

Article with DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). *Title of the specific article*. *Journal title, volume(journal number), page number*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Online article without DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). *Title of the specific article*. *Journal title, journal number, page number*. Include the URL of the article at the end of the reference.

Report from government agency or other organization

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2017). *Title of the Report*. Editorial. URL (using URL shortener)

Article from a website

Surname, L. N. (2019, February 15-17). *Title of the specific article*. Name of the website. Retrieved from <https://direccion.com>

Legislation

Body that decrees the standard (Year, day of the month). Full name of the standard. Publication where it is housed. <http://xxxxx>

Paper

Surname, L. N. (year). *Title of the contribution* [type of contribution]. Conference, location. Doi or URL

Doctoral Thesis/End of Master's Degree/End of Bachelor's Degree

Author, L. M. (year). *Title of the thesis* [thesis type, name of the institution awarding the degree]. Database. Repository. URL or DOI
<https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Online reference work, without an author or editor (e.g. Wikipedia)

APA style. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved February 06, 2020 from https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (for the magazine, use URL shortener: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Youtube Videos

Author's name. [Username on Youtube] (year, day, month). *Title of the video* [video file]. Retrieved from <http://youtube.com/url-del-video>

NORMATIVA PARA MONOGRÁFICO

La revista *Cuestiones Pedagógicas* es la publicación científica oficial del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla editada por la Editorial Universidad de Sevilla, que pretende posicionarse como una de las principales plataformas de difusión nacional e internacional de la investigación teórica y empírica emergente relacionada con lo educativo.

La revista ofrece la posibilidad de colaboraciones de Editores Temáticos que propongan al Comité Editorial monográficos en temas relevantes y de máxima actualidad para investigadores y profesionales de la educación. La propuesta del monográfico por parte de los Editores Temáticos no implicará, en ningún caso, el compromiso de publicación de artículos previamente acordados. *Cuestiones Pedagógicas* sigue una estricta política de revisión por pares. Esto también incluye a los Editores Temáticos que, en caso de presentar artículos, serán sometidos a la misma política editorial de revisión por pares que el resto de manuscritos presentados.

La figura del Editor Temático

Toda propuesta de número monográfico deberá contar con, al menos dos, hasta un máximo de tres Editor/es temáticos de reconocido prestigio y experiencia por la comunidad científica en el ámbito de investigación propuesto.

Los Editores Temáticos pertenecerán a instituciones diferentes y de distintas nacionalidades para poder asegurar mayor poder de convocatoria del número propuesto y promover la vocación internacional de la revista.

La labor del Editor Temático consistirá en realizar la comunicación con los autores, compilar los artículos del número y trabajar con el editor de *Cuestiones Pedagógicas* en el proceso de evaluación de los artículos.

En los monográficos con temáticas específicas, los Editores Temáticos propondrán de forma prescriptiva un número acordado de revisores específicos, siempre que estos sean de alto nivel científico y se comprometan a formar parte del Consejo Internacional de Revisores para el número presente y futuros. Finalizado el proceso de revisión de manuscritos, los Editores Temáticos pueden participar en las sesiones de decisión editorial, junto al Consejo Editor, para la selección de los manuscritos mejor valorados que configurarán el Monográfico temático en cuestión. La revista promueve la difusión del número en su web, en las redes sociales y científicas y en los medios de comunicación.

El equipo constituido como Editores Temáticos se compromete con la difusión de la Llamada a contribuciones/ Call for Papers entre sus listas de contactos, blogs, webs, repositorios, redes sociales generales y científicas, asociaciones profesionales y congresos de la especialidad durante el período de apertura del mismo. Los Editores Temáticos evaluarán, en colaboración con otros Revisores Científicos de la revista, todos los manuscritos vinculados al Monográfico que se reciban para el número (siempre que los manuscritos no sean de las universidades de los Editores Temáticos o de su propia autoría), para que de forma individualizada se proceda a valorar su aporte científico. Una vez cerrado el número, los Editores Temáticos redactarán la Presentación del Monográfico.

Proceso de las propuestas

1. La propuesta de monográfico deberá enviarse por correo electrónico, dirigida al Equipo Editorial de la revista (cuestionesp@us.es), explicando brevemente la propuesta y aportando, los nombres y filiación de todos los Editores Temáticos.
2. En el período máximo de 15 días, a partir de la recepción de la propuesta, recibirá notificación indicándose si se desestima o se estima, preliminarmente, la propuesta dependiendo de si se cumplen los criterios anteriormente explicitados.
3. En un plazo de 30 días, los Editores Temáticos diseñarán y enviarán por correo electrónico (cuestionesp@us.es) una Llamada a Contribuciones/Call for papers en español con la siguiente información y estructura:
 - › Título
 - › Editores Temáticos. Incluir un breve CV de cada uno (máximo 10 líneas) (incluyendo correo electrónico, afiliación y ORCID)
 - › Enfoque
 - › Descriptores (máximo 6)
 - › Cuestiones
 - › Instrucciones y envíos de propuestas (incluyendo fechas claves)
4. Aprobada la propuesta en español, se deberá presentar en un plazo máximo de 30 días una versión inglesa (redacción académica) de la Llamada a Contribuciones/Call for papers
5. Tras su aprobación, la revista incluirá el Monográfico en su programación y acordará con los Editores Temáticos un plazo máximo para la entrega de los artículos.
6. Publicada la Llamada a Contribuciones/Call for papers en la web, se procederá a su máxima difusión por parte de los Editores Temáticos y el Consejo Editorial de la Revista *Cuestiones Pedagógicas*, a través de los múltiples canales y redes sociales que tienen establecidos, destacando el papel de los Editores Temáticos. Esta difusión garantiza como resultado una alta visibilidad ante la comunidad científica nacional e internacional de los Editores Temáticos.
7. Finalizado el período de recepción de artículos para el Monográfico, se inicia por parte del Editor Jefe y los Editores Asociados la fase de estimación/desestimación de los manuscritos recibidos, en función de si cumplen, o no, los requisitos previos. En esta fase se desestiman todos los trabajos que no cumplan formalmente las normas de la revista (<https://bit.ly/30ncDMt>), así como aquellos que no respondan al alcance y pertinencia temáticas de la publicación.
8. En esta fase pueden solicitarse trabajos para una segunda revisión en caso de que presentaran anomalías formales menores y su aporte se estimara, en esta fase previa, como valioso.
9. Superada esta fase, se procede a la evaluación científica donde los Editores Temáticos (junto con otros revisores) valoran los manuscritos vinculados al Monográfico (siempre que no sean de sus universidades o de su autoría) para que, de forma individualizada, se puntúe y se describa su aporte científico.
10. Realizadas todas las evaluaciones de los manuscritos remitidos al número, se procederá a elegir para el Monográfico los que hayan obtenido mejores puntuaciones por los revisores.
11. Elegidos los artículos para el número, el Consejo Editor realiza el diseño y la maquetación final del número.

Las actividades desarrolladas por los Editores Temáticos, así como por los Editores Asociados y el Editor Jefe, suelen ser reconocidas, a nivel internacional, como mérito destacable por universidades y agencias nacionales de calidad y evaluación del profesorado universitario.

PROPOSALS FOR SPECIAL ISSUES

Cuestiones Pedagógicas is the official scientific journal of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the University of Seville, published by Editorial Universidad de Sevilla, which aims to position itself as one of the main platforms for the national and international dissemination of emerging theoretical and empirical research related to education.

The journal offers the possibility of contributions from Guest Editors who propose to the Journal Editorial Team special issues's themes on relevant and highly topical issues for researchers and education professionals. The proposal of the special issue by the Guest Editors will not imply, in any case, the commitment to publish previously agreed articles. Cuestiones Pedagógicas follows a strict policy of peer review. This also includes the Guest Editors who, in case of submitting articles, will be subject to the same editorial policy of peer review as the rest of the submitted manuscripts.

The figure of Guest Editors

Each proposal for a special issue theme must have at least two, up to a maximum of three Guest Editors of recognized prestige and experience by the scientific community in the proposed field of research.

Guest Editors will belong to different institutions and of different nationalities in order to ensure greater convening power for the proposed issue and to promote the international vocation of the journal.

The Guest Editors's job will be to communicate with the authors, compile the articles for the issue and work with the Pedagogical Issues Editor in the process of evaluating the articles.

For monographs with specific themes, Guest Editors will prescribe an agreed number of specific reviewers, provided they are of a high scientific standard and commit to being part of the International Board of Reviewers for the current and future issues. Once the manuscript review process is completed, the Guest Editors may participate in the editorial decision sessions, together with the Editorial Board, for the selection of the best evaluated manuscripts that will make up the Special Issue theme.

The journal promotes the dissemination of the issue on its website, on social and scientific networks and in the media.

The team constituted as Guest Editors is committed to disseminating the Call for Papers among its contact lists, blogs, websites, repositories, general and scientific social networks, professional associations and conferences during the opening period. Guest Editors will evaluate, in collaboration with other reviewers of the journal, all the manuscripts linked to the Monograph that are received for the issue (provided that the manuscripts are not from the Guest Editors' universities or from their own authorship), so that their scientific contribution can be individually assessed. Once the issue is closed, the Guest Editors will write the Presentation of the Special Issue.

Proposal process

1. The proposal of the monographic must be sent by e-mail, directed to the Editorial Team of the magazine (cuestionesp@us.es), explaining briefly the proposal and contributing, the names and filiation of all the Guest Editors.

2. Within a maximum period of 15 days from the receipt of the proposal, you will receive notification indicating whether the proposal is rejected or preliminarily estimated depending on whether the above criteria are met.

3. Within 30 days, the Guest Editors will design and email (cuestionesp@us.es) a Call for Papers in English with the following information and structure

- › Title
- › Thematic Editors. Include a brief CV of each (maximum 10 lines) (including email, membership and ORCID)
- › Focus
- › Keywords (maximum 6)
- › Questions
- › Instructions and proposal submissions (including key dates)

4. Once the proposal has been approved in English, an Spanish version (academic writing) of the Call for Papers must be submitted within 30 days

5. After its approval, the journal will include the Special Issue in its program and will agree with the Guest Editors on a maximum deadline for submission of articles.

Once the Call for papers has been published on the web, it will be disseminated as widely as possible by the Guest Editors and the Editorial Board of Cuestiones Pedagógicas Journal, through the multiple channels and social networks they have established, highlighting the role of the Guest Editors. This dissemination guarantees as a result a high visibility of the Guest Editors to the scholar international audience.

7. Once the period for the reception of articles for the Special Issue has ended, the Editor-in-Chief and the Editors Team start the phase of estimate/dismissal of the received manuscripts, depending on whether they meet the prerequisites or not. In this phase, all papers that do not formally comply with the guidelines of the journal (<https://bit.ly/30ncDMt>), as well as those that do not respond to the aims and scope of the publication, are rejected.

At this stage, papers may be requested for a second review in case they present minor formal anomalies and their contribution is considered, at this preliminary stage, as valuable.

8. Once this phase has been completed, the Guest Editors (together with other reviewers) evaluate the manuscripts linked to the Special Issue, provided they are not from their universities or their authors, so that their scientific contribution can be individually assessed and described.

9. Once all the evaluations of the manuscripts submitted to the issue have been carried out, those with the best scores by the reviewers will be chosen for the Special Issue.

10. Once the articles for the issue have been chosen, the Editorial Board carries out the design and final layout of the issue.

The activities developed by the Guest Editors, as well as the Editors Team and the Editor-in-Chief, are usually recognized, at an international level, as outstanding merit by universities and national agencies for quality and evaluation of university teachers.



Cuestiones Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN