
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española
de Educación Comparada*

NÚMERO 49

DOI: 10.5944/reec.49.2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 2174-5382

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (UNED) & Belén Espejo Villar (USAL)

SECRETARIA DE CONTENIDOS

Macarena Esteban Ibáñez (UPO); Miriam Prieto Egido (UAM);

Cristina Pulido Montes (UV) y Alicia Sianes Bautista (UNED)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (UCLM)

David Celorrio de Ochoa (UCM)

SECRETARÍA DE EDICIÓN

Belén Espejo Villar (USAL)

Guillermo Ramón Ruiz (UBA)

CONSEJO EDITORIAL

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

Francisco Michavila, *Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Europa

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

América del Norte

Robert Arnove, *University of Indiana*
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*
Carlos Alberto Torres, *University of California*

América Central y del Sur

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Asia

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*
Mark Mason, *Hong Kong University*
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

Australia

Anthony Welch, *University of Sydney*

África

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2026

ISSN: 2174-5382

Revista semestral

Nº. 49

doi: 10.5944/reec.49.2026

Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)

Education Journals database. Proquest

BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES

SCOPUS

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (22) y mediana h5 (33); Journal Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Ranking REDIB 2020 «Educación e investigación educativa»: Q2 (Calificación global 19,055; Clasificación global 360/1199); Scimago Journal Ranking (SJR) 2024 (Q2 Educación). ESCI (Emerging Sources Citation Index) en Education & Educational Research--> Journal Impact Factor: 2024->0,6; Five Year->0.8; 555/756 (Q3) y Journal Citation Indicator: 2024->0.32; 551/756 (Q3)

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE
London, Kings College London etc.

.....

BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

Redined

BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES

DIALNET

ISOC

A360º

SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2024: c2+m5+e4+x7 ; INRECS: Q2 0,103 (47/162). Sello de calidad de la FECYT en la V convocatoria (2016) y renovado en VI (2020), VII (2021), VIII (2022), IX (2023) y X (2024) convocatoria. Ranking de Visibilidad e Impacto de Revistas Científicas con Sello de Calidad FECYT «Ciencias de la Educación»: C2 (Puntuación 30,27; Clasificación 31/85)

CATÁLOGOS NACIONALES

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

SUMARIO/CONTENTS

MONOGRÁFICO «LAS UNIVERSIDADES SOCIALMENTE SOSTENIBLES Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UN BINOMIO NECESARIO ANTE EL RETO DE LA AGENDA 2030»

MONOGRAPHIC 'SOCALLY SUSTAINABLE UNIVERSITIES AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: A NECESSARY BINOMIAL TO FACE THE CHALLENGES OF THE 2030 AGENDA'

ESTHER PRIETO JIMÉNEZ; GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, *Editorial: Las universidades socialmente sostenibles y la educación en derechos humanos: Un binomio necesario ante el reto de la agenda 2030* (EDITORIAL: SOCIALLY SUSTAINABLE UNIVERSITIES AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: A NECESSARY BINOMIAL TO FACE THE CHALLENGES OF THE 2030 AGENDA).....11

LUIS LÓPEZ CATALÁN; ALEJANDRA COLINA VARGAS; MARCOS ESPINOZA MINA, *Universidades Iberoamericanas, Sostenibilidad y Agenda 2030: Mapeo Bibliométrico* (IBERO-AMERICAN UNIVERSITIES, SUSTAINABILITY, AND THE 2030 AGENDA: BIBLIOMETRIC MAPPING).....23

ESTHER PRIETO-JIMÉNEZ; MANUEL J. PEREA RODRÍGUEZ; MARY LUZ PARRA GÓMEZ; GUILLERMO DOMÍNGUEZ-FERNÁNDEZ, *La educación superior como derecho humano: diagnóstico de la inclusión universitaria de grupos en situación de vulnerabilidad en Iberoamérica* (HIGHER EDUCATION AS A HUMAN RIGHT: DIAGNOSTIC OF UNIVERSITY INCLUSION OF VULNERABLE GROUPS IN IBEROAMERICA).....55

IVÁN ALEXANDER IBARRA VALLEJOS; ROSER GRAU VIDAL, *Desarrollo a Escala Humana y Educación para la Ciudadanía Mundial. Revisión Sistemática* (HUMAN SCALE DEVELOPMENT AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW).....78

ANTONIO LUZÓN TRUJILLO; GUADALUPE FRANCIA, *La Educación Superior en la defensa de los derechos humanos: El encuadre mediático del activismo académico* (HIGHER EDUCATION IN THE DEFENCE OF HUMAN RIGHTS: THE MEDIA FRAMING OF ACADEMIC ACTIVISM).....103

MARÍA CATALINANOSIGLIA; MARÍA ALEJANDRA BATISTA; SILVIA ANDREOLI, *Comunicar la sostenibilidad: discursos institucionales en los sitios web de las universidades* (COMMUNICATING SUSTAINABILITY: INSTITUTIONAL DISCOURSES ON UNIVERSITIES WEBSITES).....128

DIETER REYNALDO FUENTES CANCELL; ODIEL ESTRADA MOLINA; MÓNICA GUTIÉRREZ ORTEGA, *University Faculty's Media Competencies and Science Outreach: A Systematic Review of the use of Social Media and its Alignment with the 2030 Agenda* (COMPETENCIAS MEDIÁTICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DIVULGACIÓN CIENTÍFICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE EL USO DE LAS REDES SOCIALES Y SU ALINEACIÓN CON LA AGENDA 2030).....150

NOELIA GUTIÉRREZ-MARTÍN; ARTURO MANCEBO GARCÍA; NOELIA MUÑOZ DEL NOGAL, *Universidades sostenibles y derechos humanos: análisis comparativo de buenas prácticas institucionales en el marco de la Agenda 2030* (SUSTAINABLE UNIVERSITIES AND HUMAN RIGHTS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF INSTITUTIONAL BEST PRACTICES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE 2030 AGENDA).....176

FABIOLA ORTEGA DE MORA; MATTHEW HAYES, *Derechos Humanos, modelos migratorios y marco legislativo: un estudio comparado entre Canadá y España* (HUMAN RIGHTS, MIGRATION MODELS AND LEGISLATIVE FRAMEWORK: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN CANADA AND SPAIN).....194

KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN; ANTONIO GÓMEZ NASHIKI, *Trabajo colegiado entre docentes de posgrado en el marco de los ODS. El caso de Perú y México* (COLLEGIATE WORK BETWEEN POSTGRADUATE TEACHERS IN THE FRAMEWORK OF THE SDGs. THE CASE OF PERU AND MEXICO).....216

XIAOTONG ZHANG; ISABEL MARIA GOMEZ BARRETO, *La Cultura Moldea la Educación Superior. Estudio Comparativo de los Sistemas Universitarios de China y España* (CULTURE SHAPES HIGHER EDUCATION. A COMPARATIVE STUDY OF THE UNIVERSITY SYSTEMS OF CHINA AND SPAIN)....240

CAROLINA BLANCO FONTAO; CAMINO FERREIRA-VILLA; ANA ROSA ARIAS-GAGO; ARAMIS MARIN; ANNA MARIA BERARDI; JAVIER VIDAL, *La inclusión de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad: comparación entre España y Francia* (THE INCLUSION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT UNIVERSITY: A COMPARATIVE BETWEEN SPAIN AND FRANCE).....263

CARLA ALASTRUÉ VIDAL; MARÍA BELÉN NOBOA GUIJARRO, *Exploración del Marco Curricular Ecuatoriano y Español desde una Perspectiva Feminista: Logros y retos futuros* (EXPLORATION OF THE ECUADORIAN AND SPANISH CURRICULUM FRAMEWORK FROM A FEMINIST PERSPECTIVE: ACHIEVEMENTS AND FUTURE CHALLENGES).....283

RICARDO GAETE-QUEZADA, *Acciones formativas en derechos humanos y desarrollo sostenible en modelos educativos de universidades chilenas* (TRAINING ACTIONS IN HUMAN RIGHTS AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL MODELS OF CHILEAN UNIVERSITIES).....310

LUIS SÁNCHEZ VÁZQUEZ; RAFAEL GUERRERO ELECALDE; *Análisis de la percepción del alumnado de Magisterio sobre derechos humanos y sostenibilidad: Una mirada crítica al consumo textil desde la justicia ambiental* (ANALYSIS OF TEACHER TRAINING STUDENTS' PERCEPTION OF HUMAN RIGHTS AND SUSTAINABILITY: A CRITICAL LOOK AT TEXTILE CONSUMPTION FROM THE PERSPECTIVE OF ENVIRONMENTAL JUSTICE).....332

JULIO CESAR PINO TARRAGÓ; DUNIA LISBET DOMÍNGUEZ GÁLVEZ, *La excelencia en entredicho: una revisión crítica desde la ética educativa y la sostenibilidad universitaria* (EXCELLENCE UNDER QUESTION: A CRITICAL REVIEW FROM THE PERSPECTIVE OF ETHICS AND UNIVERSITY SUSTAINABILITY).....357

MARCELA GAETE VERGARA; BERNARDO GONZÁLEZ MELLA, *A quince años de políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile. Avances y desafíos* (FIFTEEN YEARS OF EQUITY AND INCLUSION POLICIES AT THE UNIVERSITY OF CHILE: PROGRESS AND CHALLENGES).....373

LEONEL MAURICIO ÁLVAREZ NORALES, *¿Puede la universidad transformarse desde los márgenes? Pueblos indígenas, afrodescendientes y el horizonte de una sostenibilidad más allá del discurso* (CAN THE UNIVERSITY BE TRANSFORMED FROM THE MARGINS? INDIGENOUS PEOPLES, AFRO-DESCENDANTS, AND THE HORIZON OF A SUSTAINABILITY BEYOND DISCOURSE).....398

SARA SERRATE GONZÁLEZ; MARÍA TERESA SILVA-FERNÁNDEZ; BÁRBARA MARIANA GUTIÉRREZ-PÉREZ, *Innovación abierta para la transición ecosocial: Validación comparada de un modelo de Living Lab universitario* (OPEN INNOVATION FOR THE ECO-SOCIAL TRANSITION: COMPARATIVE VALIDATION OF A UNIVERSITY LIVING LAB MODEL).....424

ALEXANDRE SOTELINO-LOSADA; PATRICIA ALONSO-RUIDO; CRISTINA VARELA-PORTELA; JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ ; GABRIELA MÍGUEZ-SALINA, *Aprendizaje-Servicio y Cooperación al Desarrollo en la Universidad: Un Proyecto transformador en clave bidireccional* (SERVICE-LEARNING AND DEVELOPMENT COOPERATION AT THE UNIVERSITY: A TRANSFORMATIVE PROJECT IN A TWO-WAY KEY).....449

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES ANALYSIS AND RESEARCH

ROBERTO SÁNCHEZ-CABRERO; HAIZEA GALARRAGA-ARRIZABALAGA; MARÍA ÁLVAREZ-COUTO, *La persistencia de un modelo sin cambio: la mirada del profesorado español sobre la formación inicial docente a partir de TALIS 2024* (THE PERSISTENCE OF AN UNCHANGED MODEL: THE VIEW OF SPANISH TEACHERS ON INITIAL TEACHER TRAINING BASED ON TALIS 2024)...470

SEILA SOLER; PABLO ROSSER, *Análisis comparativo de las prácticas docentes en las Escuelas de Magisterio en España durante la Transición Democrática* (COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHER TRAINING MODELS IN TEACHER TRAINING SCHOOLS IN SPAIN DURING THE YEARS OF THE DEMOCRATIC TRANSITION).....499

JUDITH JACOVKIS; LLUÍS PARCERISA, *Plataformas, datificación y nueva gobernanza de la educación: Un marco analítico sobre la soberanía digital* (PLATFORMS, DATAFICATION AND NEW GOVERNANCE OF EDUCATION: AN ANALYTICAL FRAMEWORK ON DIGITAL SOVEREIGNTY).....536

SERGIO ESCALANTE-GONZÁLEZ; LINDSAY MICHELLE VÁZQUEZ; ASUNCIÓN MARTÍNEZ-MARTÍNEZ; LIONEL SÁNCHEZ-BOLÍVAR, *Predictores y diferencias según género, religión y familia profesional del perfil socioemocional del alumnado de formación profesional: un modelo de ecuaciones estructurales* (PREDICTORS AND DIFFERENCES ACCORDING TO GENDER, RELIGION AND PROFESSIONAL FAMILY OF THE SOCIO-EMOTIONAL PROFILE OF VOCATIONAL TRAINING STUDENTS: A STRUCTURAL EQUATION MODEL).....555

JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA; JOSIANE PEREIRA TORRES; KETILIN MAYRA PEDRO, *Desafios das políticas educacionais para pessoas com deficiência: uma análise comparativa entre Brasil e Colômbia* (ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN BRASIL Y COLOMBIA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD).....578

SILVIA MARTÍNEZ CANO, *Aportaciones interseccionales de las pedagogías feministas y decoloniales a la pedagogía crítica de Freire. El giro decolonial en bell hooks y Catherine Walsh* (INTERSECTIONAL CONTRIBUTIONS OF FEMINIST AND DECOLONIAL PEDAGOGIES TO FREIRE'S CRITICAL PEDAGOGY. THE DECOLONIAL TURN IN BELL HOOKS AND CATHERINE WALSH).....604

MIREN PÉREZ-EIZAGUIRRE; M^a DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ; ÁNGELA MORALES; JESÚS PRIVADO, *Percepciones del profesorado de música sobre la investigación musical en España y la formación inicial en este ámbito* (MUSIC TEACHERS' PERCEPTIONS OF MUSIC RESEARCH IN SPAIN AND INITIAL TRAINING IN THIS FIELD).....621

MIREIA CIVÍS ZARAGOZA; JORDI DÍAZ-GIBSON, *Desafíos del ecosistema educativo español: hallazgos y propuestas a partir de un estudio comparativo internacional* (CHALLENGES OF THE SPANISH EDUCATIONAL ECOSYSTEM: CONCLUSIONS FROM AN INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDY).....644

FELIPE DE MARCO PESSOA; LUCIANA PEDROSA MARCASSA, *Descalificación de la formación de la juventud: convergencias entre las políticas educativas LOMCE en España y la nueva enseñanza secundaria en Brasil* (DISQUALIFICATION OF YOUTH EDUCATION: CONVERGENCES BETWEEN EDUCATIONAL POLICIES, LOMCE IN SPAIN AND THE NEW SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL).....670

MARTA MARTÍN-DEL-POZO; FÁTIMA ROMERA-HINIESTA; TERESA GONZÁLEZ-RAMÍREZ; CARMEN ALBA-PASTOR, *El Diseño Universal para el Aprendizaje en la normativa curricular autonómica de Educación Primaria de España en el marco de la LOMLOE* (UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN THE PRIMARY EDUCATION CURRICULUM REGULATIONS OF SPAIN'S AUTONOMOUS COMMUNITIES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE LOMLOE).....690

GLADYS ISABEL PORTILLA FAICÁN; CÉSAR SOLANO ORTIZ; CRISTIAN BARRETO CALLE; ÁNGEL JAPÓN GUALÁN, *Filosofía sin aula: sentido y trayectoria de los Cafés Filosóficos en Cuenca (Ecuador)* (PHILOSOPHY WITHOUT CLASSROOM: MEANING AND COURSE FROM PHILOSOPHICAL CAFES IN CUENCA CITY (ECUADOR)).....723

ESTHER DÍAZ ROMANILLOS; BIANCA THOILLIEZ, *La escuela rural en España: un estudio comparado intranacional sobre su conceptualización, organización y evolución* (THE RURAL SCHOOL IN SPAIN: AN INTRANATIONAL COMPARATIVE STUDY OF ITS CONCEPTUALISATION, ORGANISATION, AND EVOLUTION).....740

RESEÑAS

BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS

ÁLVAREZ, GUADALUPE; MORÁN, LOURDES & DIFABIO DE ANGLAT, HILDA (2025). *Inteligencia artificial. 26 preguntas y respuestas*. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo). Re-
censión a cargo de Carlos Tomás Elías.....777

MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC

LAS UNIVERSIDADES SOCIALMENTE SOSTENIBLES Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UN BINOMIO NECESARIO ANTE EL RETO DE LA AGENDA 2030

**Socially sustainable universities and human rights education:
A necessary binomial to face the challenges of the 2030 agenda**

Coordinado por Esther Prieto Jiménez (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-España) y Guillermo Domínguez Fernández (Director de la Red Iberoamericana de Universidades comprometidas con la Educación en Derechos Humanos y la Ciudadanía Inclusiva)

Coordinated by Esther Prieto Jiménez (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-España) and Guillermo Domínguez Fernández (Director de la Red Iberoamericana de Universidades comprometidas con la Educación en Derechos Humanos y la Ciudadanía Inclusiva)

1



Editorial: Las universidades socialmente sostenibles y la educación en derechos humanos: Un binomio necesario ante el reto de la agenda 2030

*Editorial: Socially sustainable universities and
human rights education: A necessary binomial
to face the challenges of the 2030 agenda*

Esther Prieto Jiménez*;
Guillermo Domínguez Fernández**

DOI: 10.5944/reec.49.2026.447362

Recibido: **15 de diciembre de 2025**
Aceptado: **22 de diciembre de 2025**

* ESTHER PRIETO JIMÉNEZ: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y docente del Departamento de Educación y Ps. Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Directora de la Red Iberoamericana de Universidades comprometidas con la Educación en Derechos Humanos. Coordinadora principal del Proyecto Erasmus+ Derecho a la Igualdad de Estudios Universitarios por los grupos más Vulnerables (EDUDER) N° 101129036. Directora del Máster oficial de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. **Datos de contacto:** E-mail: eprijim@upo.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7493-4004>

GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, donde fue adjunto al Vicerrectorado de Centros. Fue Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid y ex Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Fundador de la Cátedra Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos, Ciudadanía Crítica y Desarrollo Sostenible. Fundador y miembro del equipo directivo del Observatorio Iberoamericano de Derechos Humanos y Educación. **Datos de contacto: E-mail: gdomfer@upo.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-5204>

1. Introducción

Nos encontramos en el último lustro establecido por las Naciones Unidas para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenibles planteados en la Agenda 2030. Resulta evidente que, si desde el 2015 que fueron formulados, no hemos conseguido prácticamente alcanzar en su totalidad ninguno de esos 17 objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas las personas (ONU, 2015), será difícil que se pueda dar respuesta a todos ellos en estos 4 últimos años.

Indudablemente, durante esta década, la Agenda 2030 se ha establecido como un marco de referencia, entendiendo la sostenibilidad como un compromiso tanto individual como global, donde convergen diferentes dimensiones, concienciando a diferentes sectores sobre el cuidado del medioambiente, un desarrollo económico sostenible y equilibrado que nos lleve a alcanzar un bienestar social, con la conciencia y el compromiso común, incluyendo a las personas en situaciones más vulnerables para lograr una mayor equidad, justicia y calidad de vida para todas las personas. La sostenibilidad, por tanto, se relaciona, cada vez más, con los desafíos sociales, considerando que solo son posibles de enfrentar mediante cambios sistémicos en los regímenes sociales (Loorbach *et al*, 2017).

Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO, destaca la importancia de la educación como una herramienta fundamental para promover el desarrollo sostenible en todo el mundo. Señala que la Educación para el Desarrollo Sostenible es crucial para ayudar a las personas a comprender la interconexión entre los desafíos globales y locales; y para proporcionarles las habilidades y conocimientos necesarios para abordar estos desafíos de manera efectiva en todos los niveles educativos. Finalmente, hace un llamamiento a todas las partes interesadas, incluidos los gobiernos, la sociedad civil y el sector privado, para colaborar en la construcción de un futuro más sostenible y justo para todas las personas (UNESCO, 2020, 2021).

En este contexto, en el que todas las instituciones deben asumir su responsabilidad en cuanto al desarrollo socialmente sostenible, diversos autores destacan la importancia de las universidades como principales agentes de cambio debido a su capacidad para producir y difundir conocimientos, fomentar la innovación y el desarrollo, y promover la transformación social a través de la educación y la investigación (Mendoza, 2016; Alba, 2017; Bohne *et al*, 2019).

Como centros de conocimiento y formación de las actuales y próximas generaciones, las universidades tienen la responsabilidad de inculcar valores y prácticas cívicas, expandiendo, renovando y adaptando su quehacer. Por ello, no deben quedar al margen de su compromiso con la sociedad, debiendo asumir un rol clave en todo el proceso del desarrollo sostenible.

Por todo ello, existe una relevancia estratégica de la Universidad como principal agente de cambio, al ser la responsable de formar líderes y docentes y sus repercusiones y alto impacto en la ciudadanía (Galdós *et al*, 2020), como compromiso en la formación de personas democráticas y sostenibles (Novo, 2017).

En la época de la postpandemia se ha visibilizado el reto de las universidades frente a la equidad y la inclusión educativa, prestando una especial atención a todo lo que les resta por realizar en la promoción, respeto y cuidado de los Derechos Humanos (Pedró, 2020; Jiménez y Romero, 2022; Azorín y Martínez, 2023). El desafío, entonces, será analizar qué rol desempeñan, o deberían asumir, las universidades como instituciones de educación superior que aporten a la sostenibilidad y a la cohesión social, una cultura de la paz y de respeto a los derechos humanos de todas las personas (Leal-Filho *et al*, 2020).

La responsabilidad de la universidad con la sostenibilidad social y la vulnerabilidad debe ir más allá, debe centrarse en un desarrollo que favorezca el componente ambiental, equitativo en términos económicos y, por supuesto, que garantice los derechos de todas las personas (Escámez y Pérís, 2021). Para ello, consideramos esencial identificar los cimientos sobre los que se debe alzar la sostenibilidad social: la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad social y cultural y la responsabilidad compartida (Sanz *et al.*, 2018).

En este sentido, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) la UNESCO (2021, 2022), la OCDE (2021) y la CEPAL (2022, 2025) encomienda a las universidades el establecimiento de una serie de acciones bajo el marco de los ODS y de la Agenda 2030, entre ellas señalamos:

- Ampliar el acceso a la educación superior para grupos históricamente marginados y en situación de vulnerabilidad.
- Garantizar la calidad y la pertinencia de la educación superior, promoviendo la investigación y la innovación social.
- Internacionalizar la educación superior, fomentando la cooperación entre las universidades de la región y del mundo.
- Formar docentes y profesionales competentes y comprometidos con la sociedad y el medio ambiente.
- Promover la inclusión y la equidad en la educación superior, eliminando barreras sociales, culturales y económicas.
- Fortalecer la autonomía y la gobernanza democrática de las universidades, fomentando la participación de la sociedad en su gestión y dirección.
- Contribuir activamente al desarrollo sostenible y a la resolución de los grandes desafíos sociales, económicos y ambientales de la región.

Considerando, por tanto, un momento estratégico para realizar un proceso de auto-crítica y definición de nuevos retos globales comunes, surge este monográfico, donde podremos disfrutar de la lectura de artículos que presentan experiencias actuales, con una visión supranacional y comparada, así como estudios que nos ayudan a identificar documentos claves de referencia y propuestas de acción ante el desafío global de la universidad contemporánea.

2. Los Derechos Humanos y la Educación Superior en el marco de la Agenda 2030

Para desarrollar todo lo indicado en la introducción, tras esta editorial podrán encontrar un monográfico integrado por 19 artículos. Para estructurar su lectura y una coherencia entre ellos, hemos considerado definir tres grandes secciones tales como: un marco general de los Derechos Humanos y la Educación Superior; continuando con la presentación de prácticas inspiradoras, donde mediante estudios comparados y experiencias ya implementadas en esta línea; y, finalmente, aportaciones que nos ayudarán a identificar los principales retos y desafíos ante el horizonte próximo del 2030.

2.1. Un marco global de los Derechos Humanos y la Educación Superior

Comenzando con el primer bloque de artículos que aportan el marco global de la temática del monográfico, presentamos el trabajo realizado por López-Catalán, Colina-Vargas y Espinosa-Mina. Estos autores, mediante su amplio estudio bibliométrico, en el que analizan un total de 2.430 publicaciones, evidencian el auge de las investigaciones científicas de las universidades iberoamericanas, en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, siendo este aumento más relevante en los últimos años (una tasa de crecimiento anual de 29.21 %) destacando España, seguida de Brasil y México. Tras la interpretación de todos los datos alcanzados, se resalta la necesidad de fortalecer las metodologías activas, los indicadores de impacto (que realmente den respuesta al desarrollo sostenible en todas sus dimensiones) y el fortalecimiento de alianzas.

Tomando el relevo a esta necesidad de fortalecer alianzas, se presenta el segundo artículo, realizado por las personas que suscriben esta presentación, junto con Perea Rodríguez y Parra, en el que se comparten los principales resultados de un Proyecto Erasmus+ en el que han participado 19 universidades de 9 países iberoamericanos. En el convencimiento de que la universidad es un agente transformador y llamada al compromiso en lo que respecta a la lucha y defensa de los derechos humanos y la sostenibilidad global, estas universidades están analizando qué deben cambiar para no dejar a nadie atrás. Las universidades se pueden estar convirtiendo, sin ser conscientes de ello, en instituciones que discriminan y dejan al margen a personas en situación de vulnerabilidad, perpetuando la brecha social existente. Para dar respuesta a las barreras institucionales que están impidiendo que personal vulnerabilizadas puedan acceder, progresar o egresar en la universidad, estos autores plantean una serie de políticas, estrategias y acciones, entre las que destacan las tutorías especializadas, los espacios de acompañamiento afectivo y el fortalecimiento de la resiliencia y el apoyo social.

Para ampliar la dimensión conceptual sobre la que se asienta el marco de este monográfico se suma la aportación de Ibarra Vallejos que, desde la alerta que nos realiza sobre la necesidad de atender a las deficiencias estructurales, tanto de conocimiento como de gobernanza, nos invita a reflexionar sobre la relación existente entre los enfoques de Desarrollo a Escala Humana (DEH) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). Esta correlación sugerida, nos lleva a destacar el potencial transformador que ambas poseen, y que tan necesario resulta, huyendo de una simple satisfacción de necesidades, promoviendo la autonomía, el empoderamiento comunitario y una mayor incidencia política.

Una vez presentadas diferentes miradas de enfocar y concebir los Derechos Humanos en el ámbito universitario, en el marco de la agenda 2030, nos adentramos en la lectura del artículo de Luzón Trujillo y Francia. Ambos autores nos ayudan a aterrizar toda esta misión de transformación sostenible que tiene la universidad en la defensa y lucha de los mismos. Ambos autores llaman nuestra atención sobre una dimensión crucial que puede ser una gran aliada, o un mal compañero de camino (según se haga uso de ella) que es la comunicación. Nos presentan un estudio un análisis temático de 88 artículos de la prensa española y sueca, atendiendo a los encuadres mediáticos sobre el activismo académico que se ha producido ante las violaciones de los derechos humanos en la franja de Gaza. En esa dualidad, los autores concluyen que estos diversos encuadres mediáticos ante esta situación específica lo entienden, en ocasiones, como una actividad educativa por los derechos humanos y, en otras, por el contrario, como un peligro que debe ser expulsado del ámbito académico. Finalmente, la conclusión más esperanzadora es que el activismo académico sigue vivo.

Insistiendo en esta dimensión de la comunicación, como un aspecto crucial que no debemos dejar al margen en la lucha de las universidades en pro de los Derechos Humanos, cabe preguntarse ¿cómo comunicamos las universidades? ¿realmente en nuestros discursos institucionales se refleja esta lucha por la sostenibilidad y la equidad que persiguen nuestras universidades? Para dar respuesta a ello contamos con la aportación de Nosiglia, Batista y Andreoli, donde analizan los sitios web de 7 universidades, por entenderlos como «espacios sociotécnicos en los que se escenifican identidades institucionales y se negocian sentidos». Las autoras concluyen que la sostenibilidad ha permeado en la cultura universitaria y que ello ha generado valores institucionales y una apertura de sus prácticas inspiradoras a cualquier persona que acceda a sus webs institucionales, permitiendo así la transferencia a otros contextos.

Como cierre a este primer bloque de artículos, finalizamos con otra aportación en la línea también de entender cómo las universidades comunican o abordan la Agenda 2030. De esta forma, Fuentes Cancell, Estrada Molina y Gutiérrez Ortega, nos hacen centrar la atención sobre las competencias mediáticas del docente universitario y el uso de las redes sociales, alineados con los ODS. En esta ocasión, van más allá de las comunicaciones institucionales, realizando una aproximación a la difusión de lo trabajado por el equipo docente a través de las redes sociales. Concluyen afirmando que el uso de las redes sociales, como medio de divulgación científica, representa una estrategia efectiva para consolidar el compromiso de las instituciones de Educación Superior con la sostenibilidad, los derechos humanos y la democratización del conocimiento.

2.2. Prácticas inspiradoras y estudios comparados

Damos paso a este segundo gran bloque del monográfico en el que nos centraremos en presentar las aportaciones que autoras y autores de diferentes países y continentes, han compartido con la comunidad científica, mediante el presente monográfico, siendo este bloque el grueso del mismo.

Comenzamos con la obra realizada por Gutiérrez-Martín, Mancebo García y Muñoz del Nogal, donde aportan una comparación a nivel nacional, considerando 5 universidades españolas, atendiendo a su posición en *THE Impact Rankings* y pertenencia a redes de sostenibilidad. En el estudio se comparan diferentes dimensiones sobre el enfoque, las prácticas, las éticas curriculares y estructurales. Como resultado principal cabe destacar el auge en cuanto al compromiso con la sostenibilidad y un alto número de prácticas inspiradoras que pueden ser replicadas en otras universidades. Sí es cierto que aún queda mucho por hacer en cuanto a la Educación en Derechos Humanos, quedando relegada a acciones puntuales o actividades de cooperación. Se apuesta por una mayor transversalidad que debe ir más allá de las aulas, hacia las estructuras institucionales y la dimensión política.

Centrándonos en uno de los derechos humanos que más se ha cuestionado y mediaticizado en las últimas décadas, contamos con la aportación de Ortega de Mora y Hayes. Realizan un estudio sobre la gestión migratoria implementada por Canadá y España, tomando como base su marco legal y la aplicación del mismo, identificando así la garantía de los Derechos Humanos y el alineamiento con la Agenda 2030. El potencial de este artículo radica en la identificación de cómo el carácter de ambas leyes y su aplicación está condicionando el perfil de las personas migrantes en ambos países. De igual forma, contribuyen a la eliminación de falsos mitos en políticas migratorias internacionales, aludiendo a la necesidad de considerar todos los elementos contextuales que la rodean.

Vinculado ya a experiencias más concretas en el ámbito universitario, contamos con la aportación de Quijada Lovatón y Gómez Nashiki, que comparten su investigación sobre la percepción del profesorado en la colaboración académica en la etapa de postgrado y su relación con la calidad educativa, comparando el caso de Perú y México. Alcanzar una educación de calidad en la etapa, como respuesta al ODS4, según estos autores, pasa por un fortalecimiento en la colaboración tanto interna de la universidad, como externa con otras entidades y universidades. Esto permite la optimización de los procesos académicos. De igual forma, el profesorado coincide en que la implementación de metodologías de enseñanza colaborativa desempeña un papel crucial como indicador del rendimiento. A su vez, no solo potencia el desarrollo del conocimiento técnico y especializado, sino que también favorece el intercambio intercultural y promueve el fortalecimiento de competencias socioemocionales esenciales para la colaboración en equipo, la formulación de soluciones colectivas y el respeto por la diversidad de perspectivas. En este sentido, los procesos de aprendizaje cooperativo se consolidan como entornos idóneos para la reflexión crítica sobre el desempeño profesional en contextos laborales futuros, además de permitir la puesta en práctica de la creatividad ante los desafíos inherentes a la práctica profesional.

Un elemento que no debemos obviar cuando aludimos a la multidimensionalidad de la sostenibilidad, además del ambiental, económico y social, es el cultural, entendiendo la cultura como una construcción mental dentro de un contexto específico. Por ello, su influencia en los idearios y modelos de gestión de las universidades es muy relevante. Para profundizar en este aspecto, los autores Zhang y Gómez Barreto aportan un estudio comparado entre China y España sobre cómo la cultura moldea la Educación Superior. Para ello, parten de las tradiciones filosóficas, los antecedentes históricos, las estructuras sociales, las políticas lingüísticas y la educación moral. Entre los principales resultados, se aprecian diferencias relevantes en lo que respecta al gobierno de la universidad, la distribución de recursos y la construcción del currículo. Los autores finalizan su aportación ofreciendo un abanico de recomendaciones estratégicas orientadas a mejorar la integración de la interculturalidad y garantizar la equidad en las estructuras de gobernanza dentro del ámbito universitario. Como conclusión, afirmar que la cultura no es un mero elemento decorativo en cuanto a la composición, estructura y funcionamiento de las instituciones universitarias, teniendo una fuerza suprema en cuanto a la normativa que la rige y a la orientación política.

Para centrarnos en la figura del profesorado y cómo esta misión de atender a la Agenda 2030 puede ser una realidad en el ámbito universitario, contamos con la ayuda de Blanco Fontao, Ferreira-Villa, Arias-Gago, Marín, Berardi y Vidal, fruto de una investigación financiada por el Ministerio de Universidades. Estas autoras, mediante el estudio comparado que realizan entre Francia y España, identifican las principales barreras que la universidad está poniendo para impedir una inclusión plena. Para ello, analizan un total de 4 dimensiones centradas en los conocimientos, metodologías, predisposición y formación en Educación para el Desarrollo Sostenible, que posee el profesorado. Cabe indicar la alta predisposición que el profesorado demuestra para el desarrollo de Agenda 2030 en su práctica docente, pero es necesaria una mayor formación, especialmente en metodologías pedagógicas. Tenemos un equipo docente sensibilizado y dispuesto a actuar, pero necesita más formación, cualificación y recursos, entre los que destaca el tiempo. Conjuntamente, se hace esencial que los currículos sean más flexibles y potenciar un enfoque interdisciplinar de los ODS.

Profundizando en dimensiones esenciales que hacen que una universidad sea socialmente sostenible, es imprescindible considerar la perspectiva feminista. Para ello, contamos con la aportación de Alastrué Vidal y Noboa Guijarro, que nos presentan un estudio comparado entre el marco curricular ecuatoriano y español desde el enfoque de género. Destaca el modelo ecuatoriano por su multiculturalidad, centrado en la diversidad y en la identidad, considerando el género como un factor base en la estructura social; mientras que en el caso español se pone el énfasis en la prevención de la violencia de género, en los discursos y delitos de odio y en la interseccionalidad. Aunque son muchos los avances logrados en cuanto a la igualdad de género, el camino por delante sigue siendo extenso, fundamentalmente en la aplicación práctica de lo que se ha logrado plasmar en las leyes y normativas que rigen el ámbito universitario.

Uno de los grandes recursos con los que abordar los derechos humanos y el desarrollo socialmente sostenible en las universidades es mediante las acciones formativas. Para ello Gaete-Quezada comparte el estudio comparado realizado sobre la formación de competencias profesionales en los diferentes modelos educativos institucionales, de 48 universidades chilenas. El autor nos lleva a la revisión de las estrategias y acciones en cuanto a la incorporación del enfoque de derechos humanos y de desarrollo sostenible. De la realización del estudio de casos múltiples que realiza emana una conclusión muy singular: las universidades invierten más en formación de sostenibilidad que en derechos humanos. Quizás esta cuestión se deba al marco de la Agenda 2030, que ha sido asumido de manera global por todos los sectores, sin pararse a pensar que, en la base de todo desarrollo, debe contemplarse la educación de todas las profesiones en el respeto y la lucha por la igualdad de derechos. De hecho, la formación en derechos humanos va destinada, principalmente para el estudiantado, mientras que lo relativo a la sostenibilidad se comprende como una dimensión más transversal e institucional.

Cerrando este bloque de experiencias y estudios comparados, que nos hacen reflexionar sobre otros enfoques y trabajos realizados por autores y autoras en diferentes lugares del mundo, presentamos el estudio que nos presentan Vázquez y Guerrero en el que analizan la percepción, en esta ocasión del alumnado de magisterio, sobre la sostenibilidad y los derechos humanos, enfocando esta mirada en el vínculo existente entre el consumo textil y la justicia ambiental. Cabe aludir en este espacio al efecto multiplicador que posee la formación de las futuras generaciones de formadores. Si en la formación inicial de las maestras y los maestros, concienciamos, sensibilizamos y formamos en un compromiso real, como agentes de cambio ante las emergencias sociales y ambientales, este enfoque estará presente en su práctica docente, por lo que ejercerá ese impacto dimensionado deseado. Como resultados de esta investigación, tenemos la excelente noticia de que el estudiantado de magisterio se encuentra en sintonía con la necesidad de la justicia ambiental. Por contraposición, evidencian una serie de prácticas de consumo insostenibles. De ahí que sea tan necesario ir más allá de la teoría e implicar a nuestra comunidad universitaria en la corresponsabilidad colectiva, en el consumo crítico y en la denuncia de elementos de explotación y contaminación que tanto se aprecian en este sector.

2.3. Retos y desafíos ante el horizonte próximo del 2030

Comenzamos el tercer gran bloque en el que se estructura este monográfico. En esta ocasión, vamos a presentar una serie de trabajos que nos ayudan a reflexionar sobre el camino que llevamos recorrido y los retos que quedan por alcanzar. El horizonte de 2030 está muy cercano y las metas a alcanzar se encuentran muy lejanas, pero veremos cómo los autores y las autoras nos ayudan a vislumbrar este camino a seguir.

Lo primero que nos proponen Pino Tarragó y Domínguez Gálvez, es la necesidad que tiene la universidad de realizar una revisión crítica desde la dimensión ética sostenible, sobre la excelencia anhelada por todas las instituciones de educación superior en los últimos tiempos. Ambos autores ponen en tela de juicio si la «excelencia» tal y como la estamos asumiendo en la actualidad, responde a unos principios sostenibles y basados en la igualdad de derechos. Para ello, lo primero es realizar una reflexión sobre dónde se posicionan nuestras universidades en cuanto a la ética educativa y los marcos de derechos humanos internacionales. El hecho de enfocar la excelencia desde estos enfoques está generando un aumento de la meritocracia que, lejos de ser un elemento que contribuya a la equidad o a la justicia social en el ámbito universitario, se ha convertido en un factor excluyente. Como respuesta a esta realidad, los autores proponen que las universidades deben hacer un ejercicio donde reformulen sus marcos axiológicos y los asienten sobre los pilares del bien común y la sostenibilidad democrática.

Y ante esta necesidad de replantearse los principios sobre los que se asienta la universidad y los criterios que van a marcar su devenir, Álvarez Norales nos plantea la siguiente pregunta ¿puede la universidad transformarse desde los márgenes? Con este interrogante el autor focaliza la atención en las mal llamadas «minorías» sociales o culturales. En esta ocasión, nos interpela sobre qué están haciendo las universidades para romper las fronteras que impiden consagrar el derecho a los estudios universitarios de las personas pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes. Ya no podemos centrarnos únicamente en luchar por el acceso de grupos vulnerabilizados a la universidad, debemos preocuparnos por mantener ese derecho que haga que nuestras instituciones sean más sólidas y realmente equitativas, alineadas con los ODS4, ODS10 y ODS16. Para dar respuestas a estas realidades, la universidad necesita transformarse a nivel cultural y estructural. Si no, caeríamos en el error de estandarizar la formación, en base a determinadas cifras que preocupan en los ránquines mundialmente aceptados, dejando al margen todas las particularidades y elementos culturales que conforman la diversidad y que enriquecen cualquier proceso educativo. Para esta transformación institucional, tan necesaria, establecida como un gran reto de la universidad de los próximos años, se nos plantea una simple solución, retomar los principios de la universidad pública, «revisando su vocación democratizadora, su horizonte de justicia y su capacidad de incorporar formas de vida y conocimiento subalternizadas».

En la línea de atención a la diversidad y a diferentes factores del alumnado, Gaete Vergara y González Mella, comparten la experiencia de la Universidad de Chile que, llevan ya 15 años realizando una reestructuración en cuanto al diseño y la implementación de políticas de equidad e inclusión. De los principales resultados que nos presentan, destacamos la importancia de atender a la diversidad desde una perspectiva multidimensional. Igualmente, ambos autores nos hacen reflexionar sobre las fronteras simbólicas sociales existentes entre la propia institución universitaria y el estudiantado. Esta experiencia nos aporta un horizonte esperanzador donde poder encontrar aspectos que podamos incorporar en nuestras propias instituciones y transferir sus buenos resultados a nuestras realidades contextuales.

Continuando con la aportación de ideas innovadoras que puedan servir de herramientas para el camino que nos queda por recorrer a las universidades en los próximos tiempos, presentamos el artículo de Serrate González, Silva-Fernández y Gutiérrez Pérez. Las autoras comparten la validación de un modelo de Living Lab universitario, como un elemento de innovación abierta para la transición ecosocial, específicamente

el NaturTEC-Kids. Centrando el protagonismo en la infancia, como agentes activos en el proceso de cocreación, se está dando voz a un colectivo que, en muchas ocasiones es invisibilizado. Así, se favorece la real participación de niños, niñas y adolescentes, ejerciendo así su derecho básico. No trabajamos para la infancia, si no con la infancia. De igual forma, se suman dos componentes muy poderosos en lo que al desarrollo se refiere: la transición ecológica y la transformación digital. Ambos elementos deben encontrar un equilibrio que enriquezca los procesos educativos, superando el uso estrictamente instrumental. Proyectos innovadores como el presentado, sirven para ser transferidos a otras realidades (con las adaptaciones necesarias) aportando ideas en un camino, en ocasiones poco iluminado, sobre cómo avanzar ante los nuevos retos que nos lleven a ser instituciones más sostenibles y comprometidas con nuestro entorno.

Como cierre de este apartado y del monográfico, contamos con la experiencia de Sotelino-Losada, Alonso-Ruido, Carela-Portela, García-Álvarez y Míguez-Salina. Estos autores comparten un proyecto transformador, basado en el Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia educativa y de cooperación al desarrollo en la universidad. Comparten una perspectiva comparada entre Galicia y Cabo Verde. Cuando aplicamos metodologías innovadoras como el ApS, estamos dando respuestas reales, mediante el proceso formativo, a demandas de nuestro entorno con una mirada glocal. Para poner en marcha una maquinaria como esta, en el ámbito universitario, es básico inicialmente, un compromiso y una apuesta fuerte por parte del profesorado. El establecer el contacto con la comunidad y estructurar y motivar la participación del estudiantado es una misión que solo puede ser desarrollada con un compromiso férreo por parte del equipo docente. Esta forma de trabajar materias, contenidos y asignaturas da un sentido fresco y coherente a la universidad del presente y del futuro, conformando instituciones comprometidas con situaciones reales y de desarrollo mutuo. Finalmente, esta experiencia nos vuelve a llamar la atención sobre la importancia de no trabajar de manera aislada, sino que en la construcción de redes y en la transformación compartida es donde se encuentra la clave para seguir trabajando en pro de la sostenibilidad social y la educación en derechos humanos en la universidad.

3. A modo de síntesis

La motivación inicial por realizar este monográfico fue la de reflexionar sobre el rumbo de la universidad y su protagonismo ante las demandas derivadas de la Agenda 2030 y de su compromiso en la defensa y lucha por los Derechos Humanos.

Resulta evidente que, el año 2030 ya está aquí y que no será posible alcanzar en ese acuerdo global. Para ello, diferentes organismos internacionales (UNESCO 2021, 2023) ya han comenzado a plantear nuevos retos hacia un horizonte 2050.

Ya no es suficiente con responder a las necesidades del entorno, la universidad debe ejercer un protagonismo notorio en todos estos procesos y deben mostrarse universidades comprometidas, universidades *engaged*, implicadas con las personas, los derechos y el planeta (Dominguez, Prieto, Gaete y Perea, 2025). Las universidades están llamadas a ejercer un liderazgo ético y transformador, en el marco de los derechos humanos, la sostenibilidad social y el uso ético de la inteligencia artificial, la ruptura de las brechas sociales y digitales, para garantizar así la justicia social (Talloires Network, 2023).

Para ello las universidades debemos seguir avanzando en las metas propuestas, pero con la visión abierta contemplando un nuevo marco de acción, que se impone ante los actuales cambios políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales...

En el marco actual ya se habla de los principios que debe tener una universidad *engaged* o comprometida con socialmente. Entre los principales, destacamos los siguientes:

- La educación superior es un derecho y no un privilegio, por lo que se ha de dotar de recursos y financiación, así como de estructuras para no dejar a nadie atrás.
- Cualquier enfoque de calidad debe estar basado en la inclusión y la equidad, para ello la gobernanza debe basarse en la participación y compromiso de toda la comunidad, tomando como base la transparencia y la ética y formando personas comprometidas, críticas y éticas, con capacidades y competencias para su desarrollo personal, profesional y social.
- El liderazgo en la comunidad debe tener como prioridad el «bienestar común global y la justicia social, la solidaridad y los derechos humanos en el marco del desarrollo socialmente sostenible, formando personas críticas y éticas.
- Debe contemplarse la multiculturalidad o la pluriculturalidad como valor clave, respetando y potenciando la diversidad.
- Se hace imprescindible la coordinación con otras instituciones no solo educativas de otros niveles, sino instituciones sociales y de otro tipo que contribuyan al desarrollo local, regional y global.
- La investigación en la universidad debe huir de los impactos inoperativos y apostar por el impacto social. Para ello debe asentarse sobre la creatividad, la crítica y la ética, contribuyendo al desarrollo global aportando soluciones a los desafíos planteados (cambios sociales, desafíos del cambio climático, aplicación de nuevas TIC e IA, como herramientas para evitar y luchar contra las brechas sociales y tecnológicas).
- La internacionalización ha de ser entendida en base a una cooperación abierta y solidaria en redes y *hub*, fomentando la movilidad sin exclusiones y potenciando la cooperación triangular y SUR-SUR en el marco del respeto a la libertad académica dentro del marco ético.

La UNESCO (Rojas, 2023) plantea el 2050 como nueva fecha a considerar para alcanzar estos principios, pero se hace imprescindible reflexionar para la transformación de la universidad hacia una mayor equidad social, convirtiéndose en instituciones más justas, sostenibles e inclusivas desde una perspectiva crítica y creativa.

Para seguir asumiendo este rol y vislumbrar los nuevos pasos a seguir, contamos en este monográfico con aportaciones que abarcan diferentes ámbitos de interés en el propio seno de la universidad: la docencia, la investigación, la cultura universitaria, las metodologías innovadoras y transformadoras, las TIC...

Y todo ello, desde una visión plural que aporta una riqueza especial, por los lugares de origen tanto de los estudios presentados, como de los autores y las autoras que participan en el mismo, procedentes de Argentina, Cabo Verde, Canadá, Chile, China, Corea del Sur Colombia, Ecuador, España, Francia, Japón, México y Perú.

Desde cuatro de los cinco continentes se reitera la idea del poder transformador de la educación en general y la universitaria en particular. Pero esta transformación requiere un cambio de culturas y de estructuras.

Confiamos que la lectura de este monográfico sea de interés para la comunidad científica y pueda servir de reflexión para que las universidades ejerzan su rol clave en el desarrollo socialmente sostenible ante los nuevos desafíos globales.

4. Referencias

- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 73, 15-34.
- Azorín, C.; Martínez, C. (2023). *Educación inclusiva en tiempos de pandemia*. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 57-69.
- Bohne, A.C.; Bruckmann, M.; Martínez, A. (2019). El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: un verdadero desafío. *Revista Digital Universitaria*, 20(5), 1-10.
- CEPAL (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. (*Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*). diciembre 1. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-america-latina-2014>
- CEPAL (2025). Panorama social de América Latina y el Caribe 2024. Desafíos de la protección social no contributiva para avanzar hacia el desarrollo social inclusivo. *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2024*. Resumen ejecutivo. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/80858-panorama-social-america-latina-caribe-2024-desafios-la-proteccion-social>
- Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- Escámez Sánchez, J. & Pérís Cancio, J.A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant.
- Galdós, M.A.; Ramírez, M. y Villalobos, P. (2020). *El Rol de las Universidades en la Era de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Instituto de Innovación Basado en Ciencia: Talca-Chile, 1, 1-4.
- Jiménez J. y Romero G. D. L. Á. (2022). Evaluación de Riesgos Psicosociales en docentes de Educación Básica, Media y Superior en el contexto de la Pandemia SARS-Cov-2. *Multidisciplinary Health Research*, 7(1).
- Leal-Filho, W.; Manolas, E. & Pace, P. (2020). The role of universities in promoting sustainability and environmental education. *Journal of Cleaner Production*, 250, 119-125. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-65820-9>
- Loorbach, D., Frantzeskaki, N., & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: transforming science and practice for societal change. *Annual review of environment and resources*, 42, 599-626.

- Mendoza, Y. (2016). Sistemas de evaluación de la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior. *CienciaUAT*, 11(1), 65-78.
- Novo, M. (2017). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitas.
- ONU-Organización de Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2015*. ONU.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Rojas, R.A. (2023). La educación superior para el 2050. *Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano*. Vol. 35 Núm. 1 (2023): Los futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe / Artículos Dossier Temático. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.751>
- Sanz, R., Peris, J.A. y Escámez, J. (2018). The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3(2), 76-81.
- Talloires Network. (2023). *University civic engagement: Global trends and practices*. <https://talloiresnetwork.tufts.edu>
- UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO Publishing
- UNESCO (2021). *Futuros de la educación superior*. IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389902_spa
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing

2



Universidades Iberoamericanas, Sostenibilidad y Agenda 2030: Mapeo Bibliométrico

Ibero-American Universities, Sustainability, and the 2030 Agenda: Bibliometric Mapping

**Luis López Catalán*;
Alejandra Colina Vargas**;
Marcos Espinoza Mina*****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45813

Recibido: 15 de julio de 2025

Aceptado: 26 de septiembre de 2025

* LUIS LÓPEZ CATALÁN: Doctor en Mercado y Derecho, con formación de posgrado en cooperación internacional, marketing digital, negocios digitales e innovación. Se desempeña en UNICEF España, con experiencia en gestión estratégica, formación y desarrollo de proyectos en contextos internacionales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6082-121X>. **Datos de contacto:** e-mail: llopez@unicef.es

** ALEJANDRA COLINA VARGAS: Doctora en Educación, Ingeniera de Sistemas, con maestrías en Gerencia de TIC e Inteligencia de Negocios. Docente en la Universidad Tecnológica ECOTEC, con trayectoria en docencia, investigación y proyectos vinculados a tecnologías de la información y educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1514-8852>. **Datos de contacto:** e-mail: acolina@ecotec.edu.ec

*** MARCOS ESPINOZA MINA: Doctor en Administración de Empresas, Ingeniero en Sistemas Computacionales, con maestrías en Negocios Internacionales, Sistemas de Información y Estadística Aplicada. Docente en la Universidad Tecnológica ECOTEC, con experiencia en formación académica en tecnología, gestión y análisis de datos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1530-7243>. **Datos de contacto:** e-mail: mespinoza@ecotec.edu.ec

Resumen

La Agenda 2030 reconoce el papel transformador de la educación superior en la sostenibilidad. Las universidades iberoamericanas, en un contexto marcado por desigualdades sociales y crisis ambientales, enfrentan el desafío de alinear su producción científica con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta investigación analiza la convergencia entre universidad, sostenibilidad y Agenda 2030 en la región mediante un mapeo bibliométrico. Se realizó un estudio exploratorio de enfoque cuantitativo utilizando la base de datos Scopus (2015–2024). Se aplicaron filtros temáticos, geográficos, idiomáticos y documentales, lo que permitió conformar un corpus de 2.430 publicaciones. El análisis se desarrolló con herramientas como Bibliometrix (RStudio), VOSviewer y modelos LDA (Python), combinando técnicas de análisis de redes, co-ocurrencia de términos y detección de tópicos. Los resultados evidencian que la producción científica muestra un incremento anual del 29,21 %, con una participación destacada de España, Brasil y México. El análisis temático, mediante un modelo LDA validado empíricamente, reveló dos grandes ejes de investigación: un núcleo central enfocado en el rol pedagógico y social de la universidad para la sostenibilidad, y un segundo eje que agrupa aplicaciones técnicas e interdisciplinarias sobre gobernanza y gestión de recursos. Se observa una concentración significativa de publicaciones en revistas como Sustainability (MDPI), así como una red de colaboración científica con bajo nivel de integración en el ámbito latinoamericano. El análisis de co-citación revela un cuerpo teórico estructurado, estrechamente vinculado a marcos internacionales como los propuestos por la ONU y la UNESCO. El estudio muestra una contribución significativa de las universidades iberoamericanas a los ODS, aunque persisten desafíos como baja visibilidad internacional, escasa articulación regional y limitada integración entre sostenibilidad y derechos humanos en la educación superior. Se destaca la necesidad de fortalecer alianzas, indicadores de impacto y metodologías activas de enseñanza.

Palabras clave: Educación superior; Desarrollo sostenible; Universidades iberoamericanas, Objetivos de Desarrollo Sostenible; Análisis bibliométrico

Abstract

The 2030 Agenda recognises the transformative role of higher education in sustainability. Ibero-American universities, in a context marked by social inequalities and environmental crises, face the challenge of aligning their scientific output with the Sustainable Development Goals. This research analyses the convergence between universities, sustainability and the 2030 Agenda in the region through bibliometric mapping. An exploratory quantitative study was conducted using the Scopus database (2015–2024). Thematic, geographical, linguistic and documentary filters were applied, resulting in a corpus of 2,430 publications. The analysis was carried out using tools such as Bibliometrix (RStudio), VOSviewer and LDA models (Python), combining network analysis techniques, term co-occurrence and topic detection. The results show that scientific production has increased by 29.21% annually, with Spain, Brazil and Mexico playing a prominent role. The thematic analysis identified ten main lines of research, including education for sustainability, institutional management, the use of digital technologies in educational environments and links with society. There is a significant concentration of publications in journals such as Sustainability (MDPI), as well as a scientific collaboration network with a low level of integration in the Latin American sphere. The co-citation analysis reveals a structured theoretical body, closely linked to international frameworks such as those proposed by the UN and UNESCO. The study shows a significant contribution by Ibero-American universities to the SDGs, although challenges remain, such as low international visibility, poor regional coordination, and limited integration between sustainability and human rights in higher education. The need to strengthen partnerships, impact indicators, and active teaching methodologies is highlighted.

Keywords: Higher education; Sustainable development; Ibero-American universities; Sustainable Development Goals; Bibliometric analysis

1. Introducción

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó la Agenda 2030, un plan de acción global diseñado para guiar a las sociedades hacia un desarrollo más justo, participativo y sostenible (Espinoza-Solís *et al.*, 2024). Esta agenda, compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), funciona como una guía exhaustiva para implementar estrategias de sostenibilidad en todos los ámbitos, desde lo local hasta lo internacional, reconociendo la interconexión entre los aspectos económicos, sociales y ambientales (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024; Romano *et al.*, 2023). Ante el rápido y preocupante declive socioambiental a nivel mundial, es crucial desarrollar sin demora nuevos marcos y metodologías de intervención que mitiguen sus consecuencias (Blanco-Portela *et al.*, 2020).

En el contexto global actual, las instituciones de educación superior (IES) se posicionan como actores fundamentales, asumiendo una responsabilidad social y educativa ineludible en la promoción e implementación de la Agenda 2030 (Sanabria-Suárez *et al.*, 2020). Las universidades desempeñan un doble papel: no solo forman a futuros profesionales con alta cualificación, sino que también son importantes productoras de conocimiento y de soluciones innovadoras pertinentes a los ODS (González-Campo *et al.*, 2022). Estas instituciones a través de sus funciones sustantivas impulsan la transformación social (Fuchs *et al.*, 2023). Por lo tanto, las IES son cruciales para garantizar un futuro más justo y sostenible (Sanabria-Suárez *et al.*, 2020).

La investigación educativa es fundamental para enfrentar los complejos desafíos de la sostenibilidad universitaria, ya que genera conocimiento y promueve cambios (Deroncele-Acosta *et al.*, 2023). Dada la expansión de la producción científica en este campo, un análisis bibliométrico emerge como una herramienta metodológica indispensable (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024). Este método permite mapear la evolución temática, identificar patrones emergentes y detectar vacíos en la investigación sobre los ODS (Vállez *et al.*, 2023). Así, se logra una perspectiva global y pormenorizada del área, lo que ayuda a comprender las contribuciones al logro de la Agenda 2030 (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024).

1.1. La investigación educativa y su evolución en el contexto de la sostenibilidad global

La investigación educativa ha evolucionado significativamente, adoptando enfoques cada vez más interdisciplinarios para hacer frente a las complejidades del panorama global actual (González-Campo *et al.*, 2022). Este ámbito es fundamental para resolver problemáticas complejas que trascienden las fronteras disciplinares, promoviendo la ciudadanía global y el empoderamiento educativo (Amber-Montes *et al.*, 2024; Domínguez-Fernández *et al.*, 2020). La necesidad de alinear la educación con los retos sociales y ambientales ha impulsado enfoques diversos, resaltando su papel en la formación de una ciudadanía comprometida con la justicia y la sostenibilidad (Gonzalo Quiroga, 2022; Rodríguez-Marín *et al.*, 2020).

Dentro de este contexto, la sostenibilidad global y la Agenda 2030 de la ONU, junto con sus 17 ODS, se han consolidado como un punto de referencia esencial para cualquier iniciativa educativa (Legorburu Fernández *et al.*, 2024). Esta agenda universal, adoptada en 2015, representa una hoja de ruta para la transformación de las sociedades hacia modelos más equitativos, inclusivos y sostenibles (Tejedor *et al.*, 2019). Integra las dimensiones económica, social y ambiental, y requiere una acción conjunta de todos los sectores para su cumplimiento (Terán Rojas *et al.*, 2022).

Las IES desempeñan un rol protagónico y una responsabilidad innegable en la aplicación y difusión de la Agenda 2030 (Amiano *et al.*, 2024). Estas instituciones forman profesionales para los desafíos del siglo XXI y generan conocimiento e innovación en áreas relacionadas con los ODS (Romano *et al.*, 2023). Su impacto se proyecta desde la docencia, la investigación y la vinculación, posicionándolas como actores relevantes en la transformación hacia un futuro justo y sostenible (González-Campo *et al.*, 2022).

El análisis bibliométrico se presenta como una herramienta metodológica fundamental para entender la intrincada relación entre las universidades, la sostenibilidad y la Agenda 2030. Permite mapear la producción científica, reconocer tendencias emergentes e identificar vacíos en la investigación sobre los ODS (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024). Este enfoque proporciona una perspectiva detallada sobre cómo el conocimiento científico apoya la consecución de la Agenda 2030, lo que a su vez ayuda en la toma de decisiones estratégicas para futuras investigaciones y para fomentar la colaboración entre instituciones (Romano *et al.*, 2023).

1.2. El rol de las universidades iberoamericanas ante los desafíos de la sostenibilidad y la Agenda 2030

En Iberoamérica, se observa un interés particular y en aumento por incorporar los principios de sostenibilidad y la Agenda 2030, el plan de acción universal adoptado por las Naciones Unidas en 2015 (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024). La región, caracterizada por sus desafíos socioeconómicos y ambientales, considera los ODS como una guía fundamental para avanzar hacia el progreso y la equidad (Cabello Gómez & Blanco Fontao, 2022; Martínez Lirola, 2024). Las universidades iberoamericanas, como centros de conocimiento y formación, deben liderar la transformación hacia un futuro más justo y sostenible (Gómez Méndez *et al.*, 2024).

La convergencia entre universidades, sostenibilidad y Agenda 2030 es indispensable. Las IES tienen una responsabilidad clave en su integración, desde la gestión hasta la formación, investigación y transferencia de conocimiento (Blanco-Portela *et al.*, 2020; Terán Rojas *et al.*, 2022). Las universidades deben superar enfoques tradicionales y contribuir activamente a soluciones frente al deterioro socioambiental y los desafíos humanitarios (Blanco-Portela *et al.*, 2020; Domínguez-Fernández *et al.*, 2020).

Esta investigación partió de la hipótesis de una relación estrecha entre «Universidad Sostenible» y «Educación en Derechos Humanos», considerando el deber de las IES de formar ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad de acción en una sociedad interconectada (Domínguez-Fernández *et al.*, 2020). Se anticipa que la educación, particularmente a nivel universitario, promueva habilidades en sostenibilidad y una conciencia social proactiva para enfrentar las complejas cuestiones globales, como la justicia social y la igualdad (Gómez-Gómez & García-Lázaro, 2023; Lekue & Gutiérrez, 2024).

No obstante, a pesar de la relevancia intrínseca de esta relación, se identificó una notable escasez de estudios que la aborden de manera explícita y profunda como un campo de investigación integrado. La literatura actual se concentra en aspectos aislados de la sostenibilidad o de los ODS, sin una articulación holística. Esta limitación motivó la modificación de la estrategia de búsqueda con el fin de realizar un mapeo bibliométrico más exhaustivo (Prieto-Jiménez *et al.*, 2021; Vállez *et al.*, 2023).

1.3. Pregunta de investigación y objetivos del estudio

Ante la relevancia de las IES en la implementación de la Agenda 2030 y la falta de estudios específicos en el contexto iberoamericano, se formuló una pregunta de investigación orientada a guiar un mapeo exhaustivo de la producción científica. El estudio, de carácter exploratorio y descriptivo, busca caracterizar el panorama investigativo universitario en la región.

La pregunta que guio este estudio fue: ¿Cuáles son las características, tendencias y temas emergentes en la producción científica sobre la convergencia entre universidades, sostenibilidad y la Agenda 2030 en Iberoamérica? Para dar respuesta a esta pregunta, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Examinar la evolución temporal y el volumen de la producción científica en el área de estudio, para observar el creciente interés en la temática en años recientes (Amber-Montes *et al.*, 2024; Vállez *et al.*, 2023).
- OE2: Identificar los principales canales de publicación, los idiomas predominantes y los autores más productivos en esta área de investigación, reconociendo la relevancia de los artículos de revista para la diseminación de hallazgos (Vállez *et al.*, 2023).
- OE3: Establecer la distribución geográfica de la producción científica y los esquemas de colaboración internacional, prestando atención a la participación de naciones desarrolladas y en desarrollo (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024).
- OE4: Construir los agrupamientos temáticos y los temas de investigación emergentes en la literatura sobre universidades, sostenibilidad y Agenda 2030 en Iberoamérica, con el fin de comprender qué áreas son más prolíficas (Amber-Montes *et al.*, 2024; Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024; Solís Espallargas *et al.*, 2023; Vállez *et al.*, 2023).

Estos objetivos responden a la necesidad de utilizar el análisis bibliométrico para analizar tendencias y patrones en la producción científica sobre sostenibilidad universitaria en el marco de la Agenda 2030.

2. Materiales y método

La metodología se basó en un análisis bibliométrico de enfoque cuantitativo, adecuado para mapear la producción científica en el área de estudio. Este enfoque permite examinar la evolución, estructura y tendencias del campo, así como identificar patrones y actores relevantes, garantizando transparencia y replicabilidad en el proceso.

2.1. Diseño de investigación y fuentes de información

Este estudio se enmarca en un diseño de investigación cuantitativo, basado en un análisis bibliométrico, adecuado para examinar la producción científica en ciencias sociales desde una perspectiva objetiva y medible (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024; Prieto-Jiménez *et al.*, 2021). Permite identificar patrones de publicación, colaboración, y la evolución temática a lo largo del tiempo, ofreciendo una visión panorámica del campo de estudio (López-Medina *et al.*, 2021).

Para la recolección de datos se utilizó la base Scopus, reconocida por su amplia cobertura interdisciplinaria y su riguroso proceso de indexación de publicaciones revisadas por pares (Martínez-Valdivia *et al.*, 2022). Esta plataforma de Elsevier indexa más de

25,000 títulos internacionales en diversas disciplinas, constituyéndose en una fuente sólida para análisis bibliométricos. Aunque el uso de una única base puede implicar ciertos sesgos (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024), la amplitud y profundidad de Scopus en el área de interés justificaron su elección como fuente principal para este estudio.

2.2. Estrategia de búsqueda y criterios de inclusión/exclusión

El corpus para el presente estudio se consolidó mediante una búsqueda sistemática en la base de datos Scopus, ejecutada el 5 de julio de 2025. Para garantizar la máxima replicabilidad y precisión, se utilizó la siguiente cadena de consulta exhaustiva, que integra tanto los términos de búsqueda como los filtros de delimitación: TITLE-ABS-KEY ((university* OR “higher education”) AND (sustainab* OR “sustainable development” OR “sustainable development goals” OR SDG* OR “Agenda 2030” OR “2030 Agenda” OR “ESG”)) AND AFFILCOUNTRY (“Spain” OR “Portugal” OR “Argentina” OR “Brazil” OR “Mexico” OR “Colombia” OR “Chile” OR “Peru” OR “Ecuador” OR “Venezuela” OR “Cuba” OR “Dominican Republic” OR “Uruguay” OR “Paraguay” OR “Bolivia” OR “Costa Rica” OR “El Salvador” OR “Guatemala” OR “Honduras” OR “Nicaragua” OR “Panama” OR “Puerto Rico”) AND PUBYEAR > 2014 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (OA , “all”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “re”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Portuguese”)).

Esta consulta fue diseñada para recuperar documentos cuyo título, resumen o palabras clave vincularan la educación superior con la sostenibilidad y la Agenda 2030, evitando la recuperación excesiva de documentos irrelevantes y garantizando la representatividad del corpus analizado. El rango temporal (2015-2024) se seleccionó deliberadamente para alinear el análisis con el periodo posterior al lanzamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Asimismo, el filtro geográfico acotó los resultados a la producción científica de Iberoamérica, mientras que la selección de artículos y revisiones (Articles, Reviews) aseguró que el corpus estuviera compuesto exclusivamente por investigaciones rigurosas y revisadas por pares. La inclusión del filtro de Acceso Abierto (OA) se realizó para reflejar las tendencias actuales de difusión del conocimiento científico. La ejecución de esta consulta precisa resultó en un corpus final de 2430 documentos, que constituyeron la base para el análisis posterior.

2.3. Herramientas y técnicas de análisis de datos

2.3.1. Análisis bibliométrico descriptivo con RStudio

El análisis de datos inicial se realizó con herramientas de bibliometría. Se empleó el paquete bibliometrix en RStudio para un análisis descriptivo exhaustivo, que incluyó la producción científica anual, los autores más prolíficos, las instituciones y países con mayor contribución, así como las revistas más influyentes en el área. bibliometrix también permitió visualizar redes de coautoría y co-ocurrencia de palabras clave, facilitando la identificación de la estructura intelectual del campo.

2.3.2. Análisis temático mediante modelado de tópicos (LDA)

Complementariamente, para el análisis temático del contenido textual (títulos, resúmenes y palabras clave), se implementó un modelo de Tópicos basado en la técnica de Latent

Dirichlet allocation (LDA), utilizando principalmente las librerías *scikit-learn* y *NLTK* en Python. El proceso metodológico comenzó con un preprocesamiento exhaustivo del corpus textual para normalizar y limpiar los datos. Este incluyó la conversión del texto a minúsculas, la eliminación de signos de puntuación, números y caracteres especiales, preservando los caracteres acentuados del español y portugués, y la supresión de stopwords (palabras vacías) mediante una lista combinada para inglés, español y portugués proporcionada por *NLTK*.

A continuación, el corpus preprocesado se transformó en una matriz numérica mediante una vectorización TF-IDF (*TfidfVectorizer*), configurada para excluir términos que aparecen en más del 95 % de los documentos ($\text{max\_df}=0.95$) y en menos de dos ($\text{min\_df}=2$). Finalmente, para determinar el número óptimo de tópicos (K) de manera empírica, se entrenaron múltiples modelos LDA variando el número de tópicos de 2 a 20, calculando para cada uno la métrica de coherencia (Topic Coherence C_v). Como se observa en la Figura 1, este procedimiento identificó que el valor de $K=4$ arrojaba la máxima puntuación ($C_v \approx 0.465$), indicando el modelo con los tópicos más distinguibles y semánticamente coherentes. Por consiguiente, el modelo final se entrenó para identificar 4 tópicos, utilizando parámetros fijos para garantizar la reproducibilidad de los resultados ($\text{random\_state}=42$).

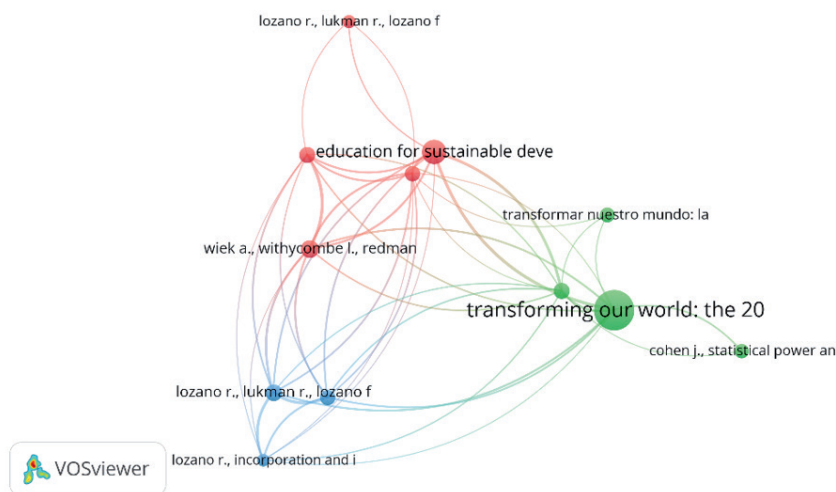


Figura 1. Evolución de la puntuación de coherencia (C_v) en función del número de tópicos (K).

2.3.3. Análisis de redes y mapeo científico con VOSviewer

Como complemento al análisis bibliométrico descriptivo y temático, se utilizó el software VOSviewer (versión 1.6.20), desarrollado por el CWTS de la Universidad de Leiden, para construir y visualizar mapas de relaciones bibliográficas a partir de datos de Scopus. Esta herramienta ha sido ampliamente aplicada en estudios recientes para analizar la estructura e influencia de la literatura científica (Moral-Muñoz *et al.*, 2020; Van Eck & Waltman, 2010)

El análisis se organizó en cuatro componentes: (i) co-ocurrencia de palabras clave, para identificar relaciones semánticas y líneas temáticas a partir de títulos y resúmenes, en correspondencia con el objetivo OE4; (ii) evolución temporal de términos, mediante overlay visualization, para examinar la cronología de aparición de conceptos clave entre 2015 y 2024 y detectar cambios temáticos; (iii) análisis de coautoría, basado

en afiliaciones institucionales y países, orientado a caracterizar patrones colaborativos conforme a los objetivos OE2 y OE3; y (iv) co-citación de autores y referencias, con el fin de mapear los referentes teóricos más influyentes, permitiendo identificar núcleos conceptuales consolidados (Donthu *et al.*, 2021; Zupic & Čater, 2015).

Se establecieron umbrales mínimos de ocurrencia, citación o co-citación según la unidad analizada para asegurar la consistencia de las visualizaciones. La interpretación se fundamentó en los clústeres generados por el algoritmo de VOSviewer, considerando métricas como la fuerza de enlace total, densidad de nodos y centralidad en la red.

3. Resultados

Esta sección presenta los resultados del análisis bibliométrico sobre universidades iberoamericanas, sostenibilidad y la Agenda 2030. Se exponen indicadores cuantitativos y cualitativos relacionados con la producción científica, tendencias temáticas, actores clave y redes de colaboración, organizados para ofrecer una visión clara del estado de la investigación en el área.

3.1. Panorama general de la producción científica

El análisis del corpus de 2430 documentos (2015–2024) muestra un crecimiento sostenido en la producción científica sobre universidades iberoamericanas, sostenibilidad y la Agenda 2030, con un aumento anual promedio del 29.21 %. La edad media de los documentos es de 3.69 años, lo que refleja una investigación reciente, y el promedio de 15.37 citas por documento indica un impacto relevante. Las principales métricas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Principales métricas del análisis bibliométrico (2015-2024)

Métrica	Valor
Periodo de Análisis	2015-2024
Número de Documentos	2430
Tasa de Crecimiento Anual (%)	29.21
Edad Promedio del Documento	3.69
Citas Promedio por Documento	15.37
Citas Promedio por Año/Doc	2.855
Número de Referencias	126168

3.2. Evolución temporal y tipología de documentos

La producción científica en el área de estudio muestra un crecimiento acelerado desde 2018. Como se observa en la Figura 2, las publicaciones anuales aumentaron de 52 en 2015 a 532 en 2024, reflejando el creciente interés académico en la relación entre universidades iberoamericanas, sostenibilidad y la Agenda 2030.

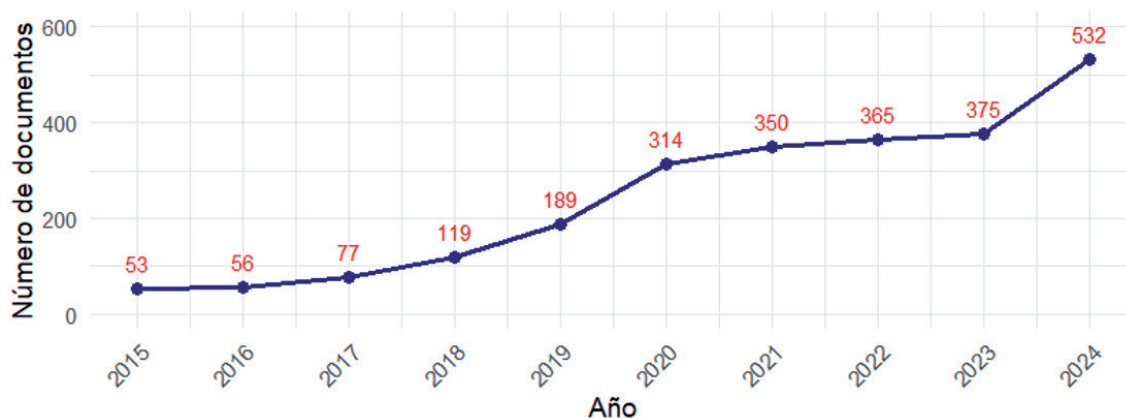


Figura 2. Evolución anual de la producción científica (2015-2024)

En cuanto a la tipología documental, los artículos representan el 94.28 % del corpus (2286 de 2430), seguidos por las revisiones con un 5.72 % (144 documentos). Esta distribución refleja una clara preferencia por la investigación original y el análisis empírico, indicativos de la madurez del campo.

La Tabla 2 detalla la distribución porcentual de los tipos de documentos encontrados en el corpus.

Tabla 2.

Distribución de tipologías documentales en el corpus (2015-2024)

Tipo de Documento	Número de Documentos	Porcentaje (%)
Artículo	2286	94.28
Revisión	144	5.72
Total	2430	100.00

3.3. Autores, países y colaboración internacional

El análisis por país (Tabla 3) muestra diferencias significativas en producción científica y colaboración internacional. España lidera con 798 publicaciones, seguida de Brasil (243), Portugal (172) y México (141). La Tabla 3 presentan los siguientes indicadores:

- País: Nación de origen del autor correspondiente.
- Artículos: Total de publicaciones con afiliación del autor correspondiente en ese país.
- Frecuencia: Proporción de artículos del país respecto al total analizado.
- Índice de colaboración intra-país (A): Frecuencia de coautorías entre investigadores del mismo país.
- Índice de colaboración inter-país (B): Frecuencia de coautorías entre investigadores de diferentes países.
- Relación inter-país (C): Proporción de publicaciones con colaboración internacional (Índice inter-país / Artículos); un valor alto indica mayor colaboración internacional.

Tabla 3.

Países de los autores con mayor cantidad de artículos (2015-2024)

País	Artículos	Frecuencia	A	B	C
España	798	0.4116	642	156	0.195
Brasil	243	0.1253	176	67	0.276
Portugal	172	0.0887	122	50	0.291
México	141	0.0727	88	53	0.376
Colombia	96	0.0495	59	37	0.385
Chile	65	0.0335	32	33	0.508
Perú	48	0.0248	33	15	0.312
Ecuador	46	0.0237	29	17	0.370
EE. UU.	42	0.0217	2	40	0.952
Italia	35	0.0181	0	35	1.000

En términos de colaboración inter-país, indicador de integración en redes globales, se identifican diversas estrategias entre los países iberoamericanos. México presenta un índice de 0.376, mientras que Chile destaca con 0.508, indicando que más de la mitad de sus publicaciones son internacionales. Colombia también muestra alta cooperación, con un índice de 0.385.

Brasil registra un índice de colaboración inter-país de 0.276, y Portugal de 0.291, ambos con una participación internacional significativa. Perú, con 48 publicaciones, alcanza un 0.312, mientras que Ecuador, con 46 artículos, presenta un índice superior de 0.370. En contraste, España, pese a ser el mayor productor, muestra el valor más bajo (0.195), lo que sugiere una preferencia por redes nacionales o intrarregionales.

La inclusión de países como Estados Unidos (índice 0.952) e Italia (1.000), aunque no iberoamericanos, refleja el carácter global de la investigación actual. Su alta colaboración internacional resalta la relevancia estratégica de vincularse con centros de alta visibilidad y capacidad científica, lo que contribuye al fortalecimiento del conocimiento global.

Se observa una marcada diversidad en las estrategias de colaboración internacional, con México, Chile y Colombia destacando por su integración en redes de investigación globales.

En cuanto al impacto de la investigación, la Tabla 4 se centra en las citas recibidas por las publicaciones de cada país. Los indicadores clave son:

- País: Nación del autor correspondiente.
- Citas totales (A): Número total de citas recibidas por sus publicaciones.
- Citas promedio por artículo (B): Promedio de citas por cada publicación del país.

Tabla 4.
Impacto de la investigación por país (Citas) (2015-2024)

País	A	B
España	14612	18.31
Brasil	3121	12.84
Portugal	2897	16.84
Alemania	2151	71.70
México	1851	13.13
Reino Unido	1335	41.72
Australia	1073	119.22
Suecia	964	80.33
Colombia	794	8.27
Chile	748	11.51

La Tabla 4 evidencia diferencias notables en el impacto de la producción científica. Aunque el foco está en Iberoamérica, se incluyen países como Alemania, Australia, Reino Unido y Suecia debido a la naturaleza colaborativa de la investigación actual. Con promedios de citas por artículo elevados (119.22 en Australia y 71.70 en Alemania), estos países destacan por la alta calidad y visibilidad de sus publicaciones, frecuentemente en coautoría internacional.

España lidera entre los países iberoamericanos en citas totales (14.612) y presenta un promedio de 18,31 citas por artículo, reflejando alta visibilidad internacional. Brasil (12.84), México (13.13), Colombia (8.27) y Chile (11.51) muestran cifras menores, pero participan activamente en la investigación global, frecuentemente mediante colaboraciones internacionales.

3.4. Medios de publicación y palabras clave

La Tabla 5 presenta un análisis de las 10 publicaciones con mayor frecuencia en el corpus de investigación, junto con sus respectivas editoriales y la frecuencia de aparición.

Tabla 5.
Análisis de las 10 publicaciones con mayor frecuencia

Publicación	Editorial	Frecuencia
Sustainability (Switzerland)	MDPI	563
Journal of Cleaner Production	Elsevier	53
International Journal of Sustainability in Higher Education	Emerald Publishing	47
International Journal of Environmental Research and Public Health	MDPI	38
Education Sciences	MDPI	37
Frontiers in Education	Frontiers Media S.A.	37
Sustainability (Switzerland)	MDPI	27
Revista de Gestao Social e Ambiental	Open Access Publications Ltda., Curitiba, Paraná	21
European Public and Social Innovation Review	European Institute for Innovation and Technology / Asociada a Proyectos Europeos	19
Formacion Universitaria	Universidad del Zulia (Luz), Venezuela	18

La Tabla 5 muestra una concentración significativa de la producción científica en revistas de alto impacto. MDPI destaca como editorial dominante, con tres revistas frecuentes, incluida Sustainability (Switzerland), que aparece dos veces (563 y 27 artículos), posiblemente por diferencias en la indexación en Scopus. La presencia de editoriales como Elsevier, Emerald y universidades evidencia la diversidad de canales de difusión. La alta frecuencia de estas revistas indica su relevancia en la comunidad investigadora.

3.5. Tópicos temáticos emergentes (Análisis LDA)

La aplicación del modelo Latent Dirichlet allocation (LDA), tras determinar empíricamente que cuatro tópicos ($K=4$) era la estructura temática más coherente para el corpus analizado, reveló los principales ejes de la investigación. Para dar validez y contexto a estos hallazgos, se realizó una selección sistemática de los documentos más representativos de cada tópico, identificando aquellos con la mayor concentración de palabras clave definitorias. La Tabla 6 resume los cuatro tópicos, sus palabras clave y los documentos ejemplares extraídos del corpus.

Tabla 6.

Descripción de los tópicos identificados y documentos representativos

Tópico (Nº)	Nombre del tópico	Palabras clave representativas	Documento ejemplar (Título, Autor)
1	Educación Superior para el Desarrollo Sostenible	<i>education, sustainability, sustainable, development, students, university, higher, social, learning, research</i>	“University students’ educational interests and perspectives on Social and Solidarity Economy...”, (Hernández Arteaga <i>et al.</i> , 2018)
			“Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development...”, (Mulà <i>et al.</i> , 2017)
			“The influence of personal and organizational factors on researchers’ attitudes...”, (Ghabban <i>et al.</i> , 2019)
2	Dimensión Política y Económica de la Sostenibilidad	<i>interés, político, expresión, sell, foresters, silviculture, gobierno</i>	“University of Chile is not neutral with respect to environmental democracy and sustainable development...”, (Durán Medina, 2020)
			“Micro-interventions to win back urban spaces...”, (Sánchez-de-Toro, 2017)
			“The development of sustainable entrepreneurship through digital tools...”, (Rubio Pachamango, 2024)
3	Ingeniería y Desarrollo Urbano Sostenible	<i>asphalt, blight, tourism, mixtures, urban</i>	“Research trends on thermochromic asphalt mixtures functionalization...”, (Ribas <i>et al.</i> , 2024)
			“International trends on transformative learning for urban sustainability”, (Leal Filho <i>et al.</i> , 2023)
			“Urban Gardening in a Changing Climate...”, (Tomatis <i>et al.</i> , 2023)
4	Ciencias de Materiales y Recursos Naturales	<i>carbonate, calcium, zinc, foresters, silviculture, gobierno</i>	“Calcium carbonate supplementation for the prevention of preeclampsia...”, (Oliveira <i>et al.</i> , 2024)
			“The forest sector in Chile: An overview and current challenges”, (Salas <i>et al.</i> , 2016)
			“Social science in forestry curricula...”, (Villarraga-Flórez <i>et al.</i> , 2015)

Nota: La numeración de los tópicos corresponde a la visualización de pyLDAvis

Como se detalla en la tabla, el Tópico 1 («Educación Superior para el Desarrollo Sostenible») se consolida como el eje central y más predominante. Este tópico representa el corazón del campo de estudio, agrupando la investigación centrada en la integración

curricular de la sostenibilidad, el desarrollo de competencias en los estudiantes, el rol social de la universidad y las metodologías de aprendizaje para fomentar la Agenda 2030.

En contraste, los Tópicos 2, 3 y 4 conforman un conjunto de «Aplicaciones Interdisciplinarias y Gobernanza de la Sostenibilidad». Estos temas, más pequeños y específicos, ilustran cómo la investigación sobre sostenibilidad se extiende a campos técnicos y de gestión, abarcando desde la dimensión política y económica (Tópico 2), pasando por la ingeniería y el desarrollo urbano (Tópico 3), hasta las ciencias de materiales y la gestión de recursos naturales (Tópico 4). En conjunto, demuestran la naturaleza interdisciplinar del campo.

La visualización de estos cuatro tópicos (Figura 3) muestra su distribución y relevancia. El mapa de distancia inter-tópico evidencia la prominencia del Tópico 1 como el más frecuente y central (representado por el círculo de mayor tamaño), mientras que los otros tres tópicos se distribuyen a su alrededor, reflejando sus roles como áreas de aplicación más especializadas.

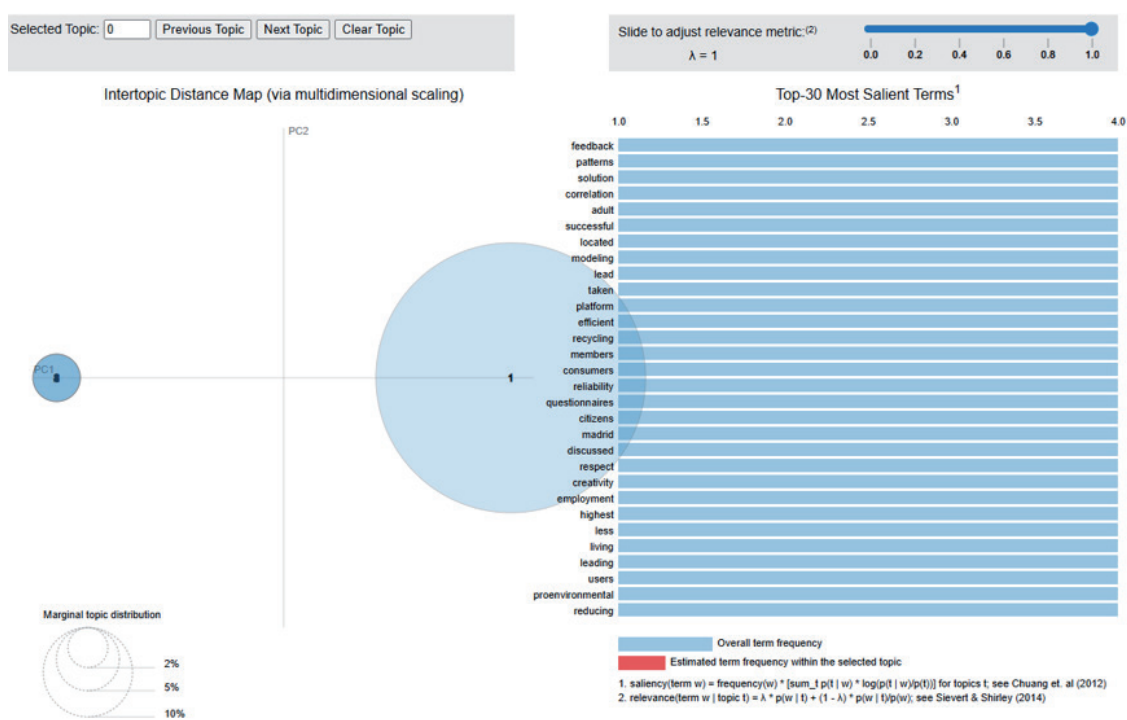


Figura 3. Mapa de distancia inter-tópico de los 4 temas principales de la investigación sobre sostenibilidad en universidades iberoamericanas

3.6. Mapeo de redes y clústeres temáticos con VOSviewer

3.6.1 Análisis de co-ocurrencia de palabras clave

Se realizó un análisis de co-ocurrencia de palabras clave a partir de los títulos y resúmenes del corpus, empleando VOSviewer. Esta técnica permitió identificar agrupamientos semánticos relevantes en torno a los conceptos de universidad, sostenibilidad y Agenda 2030, en línea con el objetivo específico OE4.

La cartografía de co-ocurrencia (Figura 4), construida con un umbral de 200 ocurrencias, reveló clústeres en torno a tres ejes: formación en sostenibilidad, implementación

institucional y enfoques metodológicos. Los términos más frecuentes “university”, “student”, “study”, “sustainability”, “education” y “research” confirman el papel central de la educación superior frente a los ODS.

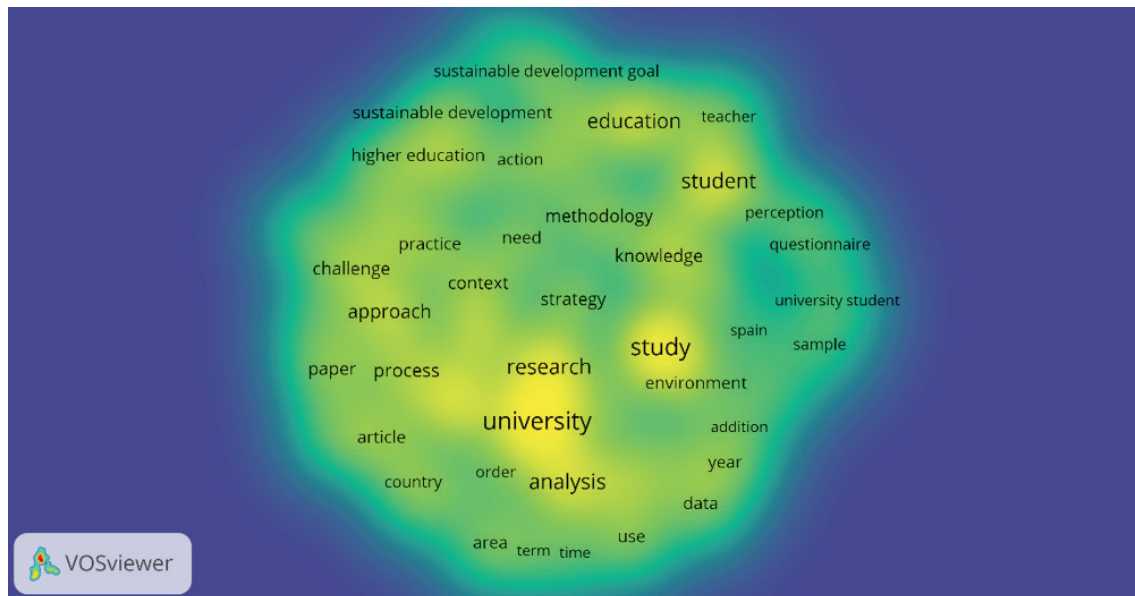


Figura 4. Mapa de co-ocurrencia de palabras clave

3.6.2. Evolución temporal de temas

Para observar la evolución temática, se elaboró un mapa de superposición en VOSviewer con palabras clave de autor (≥ 50 apariciones). La Figura 5 muestra la co-ocurrencia de términos según su frecuencia (tamaño del nodo) y año promedio de aparición (color). Conceptos como “sustainability” y “higher education” presentan una trayectoria estable, mientras que otros como “sustainable development goals” y “university students” reflejan un interés reciente, vinculado a la Agenda 2030 y al rol estudiantil.

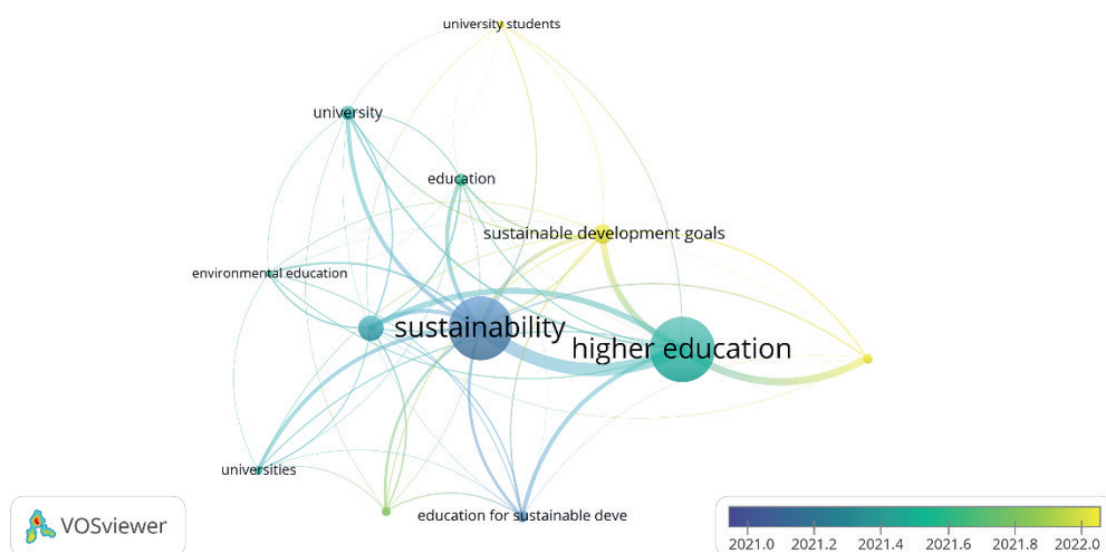


Figura 5. Evolución de temas en sostenibilidad universitaria en Iberoamérica (2015–2024)

Estos hallazgos respaldan el OE4, al evidenciar líneas de investigación consolidadas y emergentes, y aportan una perspectiva longitudinal sobre el desarrollo temático del campo. La creciente atención a los ODS y al papel de los estudiantes refleja una evolución conceptual coherente con las transformaciones recientes en el ámbito universitario iberoamericano.

3.6.3. Análisis de coautoría por instituciones y países

Con el objetivo de caracterizar los patrones de colaboración en la producción científica sobre sostenibilidad universitaria y la Agenda 2030, se aplicó un análisis de coautoría con VOSviewer. Se aplicó un análisis de coautoría con VOSviewer, centrado en redes entre instituciones y países. Este enfoque permitió identificar actores clave y dinámicas de cooperación, en línea con los objetivos OE2 y OE3.

- *Coautoría por instituciones*

El mapa de coautoría institucional (Figura 6) fue construido considerando organizaciones con al menos cinco documentos indexados. La red muestra una configuración dispersa con varios clústeres de colaboración, centrados en instituciones europeas y latinoamericanas.

La Manchester Metropolitan University (Reino Unido) destaca por su volumen de producción (15 documentos, 436 citas), principalmente en ciencias naturales y medio ambiente. También se observan vínculos relevantes con la European School of Sustainability Science and Research (Alemania) y con universidades ibéricas como Extremadura, Sevilla y Granada.

En América Latina destacan el Tecnológico de Monterrey (México) y universidades brasileñas como Passo Fundo y la Federal de Rio Grande do Sul. No obstante, la red muestra baja densidad de vínculos interinstitucionales, evidenciando cierta fragmentación en la colaboración regional.

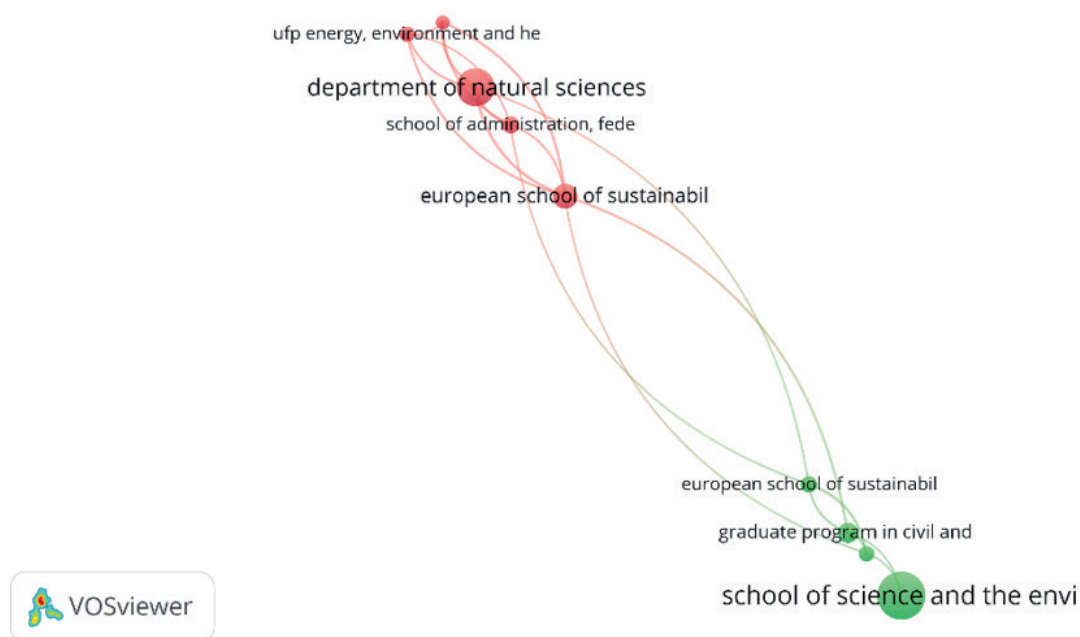


Figura 6. Mapa de coautoría por instituciones académicas

- *Coautoría por países*

El análisis de coautoría por países (Figura7) identifica los principales polos de colaboración científica en el ámbito de estudio. Se incluyeron aquellos países con al menos 20 documentos y vínculos registrados. El mapa evidencia una red estructurada alrededor de tres regiones principales: Iberoamérica, Europa occidental y países angloparlantes.

España lidera la producción con 1.182 documentos y un total link strength de 623, seguida por Brasil, Portugal y México, conformando un núcleo iberoamericano con colaboración internacional moderada. En contraste, Reino Unido, Alemania y Estados Unidos presentan alta conectividad, asociada a centros académicos con alcance global.

Aunque países como Colombia, Chile y Perú generan un volumen considerable de publicaciones, su integración en redes internacionales es limitada, lo que evidencia oportunidades para fortalecer la cooperación científica regional.

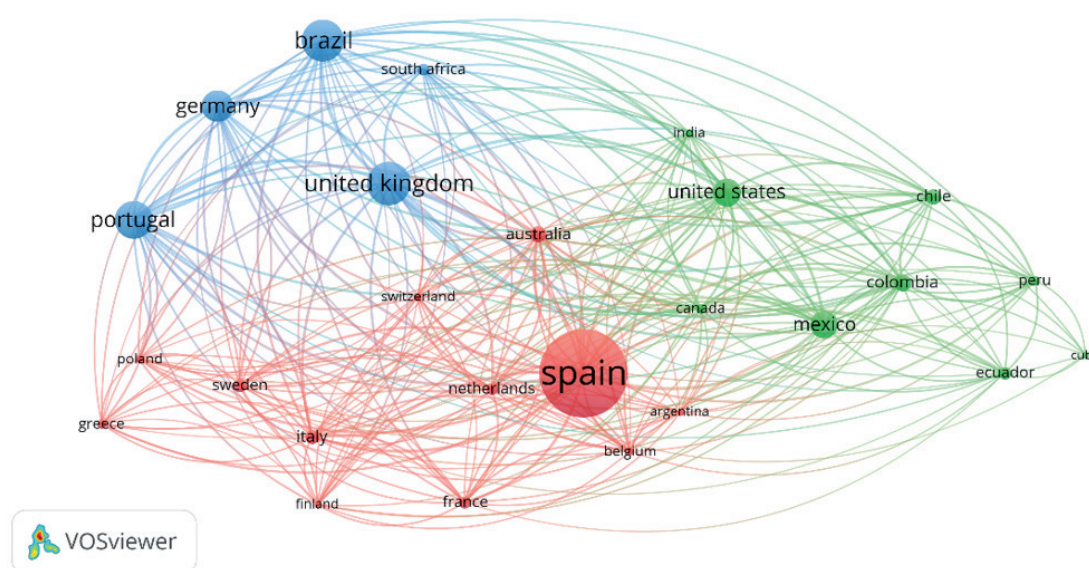


Figura 7. Mapa de coautoría por países

Los resultados muestran una red internacional de colaboración consolidada, pero con diferencias en centralidad y densidad. La concentración de vínculos en pocos países y la limitada articulación regional en América Latina destacan la necesidad de fomentar estrategias que impulsen la cooperación y el intercambio de conocimiento en el marco de la Agenda 2030.

3.6.4. Análisis de co-citación de autores y referencias

Con el propósito de identificar las bases teóricas y los referentes más influyentes del campo, se realizó un análisis de co-citación a nivel de autores y referencias citadas, empleando el software VOSviewer. Este análisis permite mapear la estructura intelectual de la producción científica sobre sostenibilidad universitaria y Agenda 2030, en línea con los objetivos específicos OE2 y OE4.

- *Co-citación de autores*

La Figura 8 presenta la cartografía de co-citación de autores, construido a partir de las 50 figuras más citadas (≥ 100 citas). Los nodos representan autores y su tamaño indica la frecuencia de co-citación; los colores agrupan autores con patrones de citación similares.

El núcleo autoral está liderado por Leal Filho W. y Lozano R., con contribuciones destacadas de Ceulemans K., Huisingh D., Rieckmann M. y Caeiro S. Sus trabajos se centran en educación para el desarrollo sostenible, gobernanza universitaria y políticas institucionales. Se observan tres agrupamientos temáticos principales: marcos conceptuales y competencias; implementación institucional de la sostenibilidad; y enfoques metodológicos y de gestión.

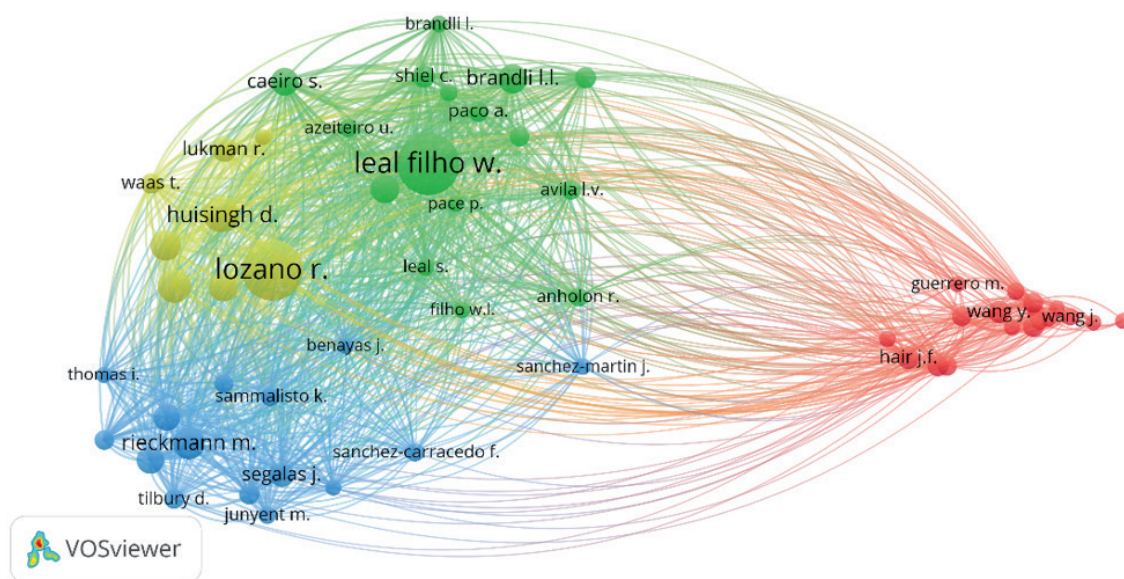


Figura 8. Mapa de co-citación de autores

- *Co-citación de referencias*

Complementariamente, se analizó la co-citación de referencias específicas (Figura 9), considerando aquellas con al menos 20 citas. La cartografía identifica un conjunto reducido, pero altamente significativo de documentos fundacionales en el campo.

Destaca como nodo principal el informe “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development” (United Nations, 2015), lo cual evidencia el rol normativo y estructurante de este marco global en la producción académica. Junto a él, aparecen referencias clave en competencias para la sostenibilidad como (Wiek *et al.*, 2011; Barth & Rieckmann, 2012), centrados en barreras, implementación y evaluación de la sostenibilidad en educación superior.

Asimismo, se identifican documentos institucionales estratégicos como la guía “Getting started with the SDGs in universities” (SDSN Australia/Pacific, 2017) y las orientaciones curriculares de la UNESCO (2017), que han sido ampliamente utilizados como referencias aplicadas.

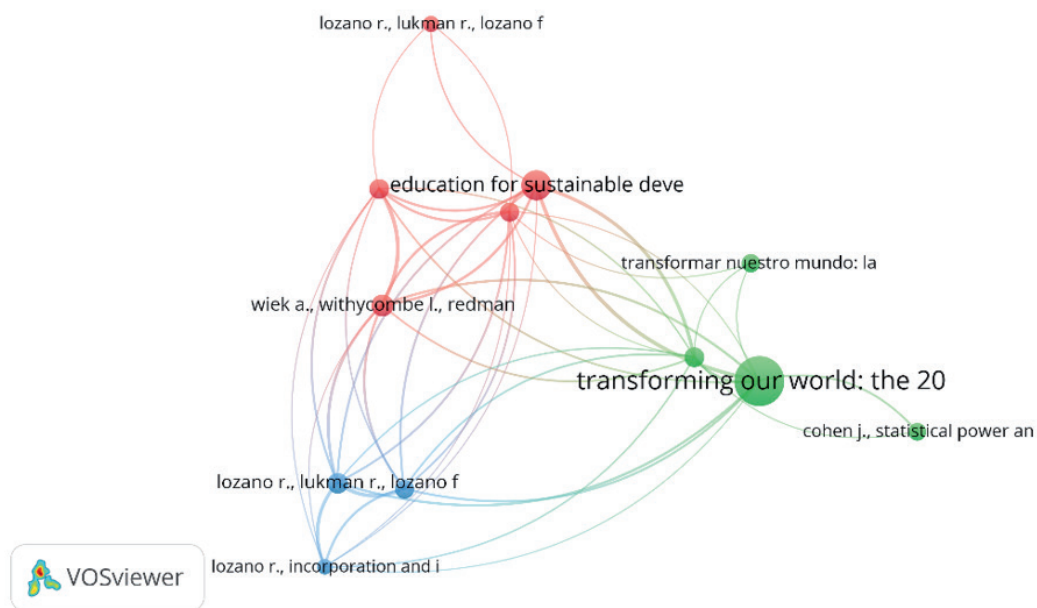


Figura 9. Mapa de co-citación de referencias clave

Estos hallazgos permiten caracterizar la arquitectura intelectual de la literatura, mostrando una articulación clara entre documentos académicos, marcos institucionales y agendas políticas internacionales. El peso relativo de cada grupo refuerza la transversalidad del campo, así como su progresiva consolidación como línea de investigación interdisciplinaria con anclaje teórico sólido y orientación a la acción.

4. Discusión

Esta sección interpreta los resultados del análisis bibliométrico, el modelado de temas (LDA) y la visualización de redes, contextualizándolos en la literatura académica sobre el rol de las universidades en la implementación de la Agenda 2030 y los ODS. Se profundiza en sus implicaciones teóricas y prácticas, con especial atención al contexto iberoamericano, donde la producción científica ha mostrado una evolución significativa.

4.1. Panorama de la producción científica sobre ODS en la educación superior

Desde la adopción de la Agenda 2030 en 2015, el número de publicaciones universitarias sobre los ODS ha crecido exponencialmente (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024; Repiso *et al.*, 2023). La alta presencia de artículos en *Sustainability* (MDPI) refleja una tendencia destacada en la literatura, que la considera adecuada para temas multidisciplinares. Su predominio es común en estudios tanto españoles como globales, aunque se señala la limitada diversidad editorial como posible restricción (Vállez *et al.*, 2023).

El análisis por países muestra que España, Brasil, México, Portugal, Colombia y Chile presentan un volumen relevante de citas e impacto medio por artículo. En América Latina, la producción sobre ODS ha crecido notablemente, con un aumento destacado en el ODS 4 y avances en los ODS 1, 10 y 16. Aunque Brasil destaca en cantidad de publicaciones, su impacto es menor al promedio mundial, posiblemente por su enfoque nacional y publicaciones locales. Aun así, la Universidad de São Paulo figura entre

las instituciones líderes en investigación sobre ODS a nivel global (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024). Las universidades españolas, en particular la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona, lideran la producción en una amplia gama de ODS (Repiso *et al.*, 2023).

Los resultados reflejan un creciente compromiso de las instituciones iberoamericanas con la Agenda 2030, evidenciado en el volumen de su producción científica. Sin embargo, persisten dudas sobre su visibilidad internacional y la necesidad de fortalecer su difusión en espacios globales, donde países como Estados Unidos y Reino Unido superan en impacto a pesar de niveles de productividad similares a los de China (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024). La colaboración entre países contribuye a una mayor visibilidad e impacto, como muestran los índices registrados en este estudio, lo que resalta la necesidad de consolidar redes de investigación internacionales (Sanabria-Suárez *et al.*, 2020).

4.2. Temáticas LDA emergentes y su conexión con el rol universitario.

El análisis LDA, aplicado sobre los 2.430 documentos del corpus, reveló una estructura temática validada de cuatro tópicos principales. La interpretación de estos hallazgos permite agruparlos en dos grandes ejes de investigación que ponen de manifiesto las áreas primordiales de interés de las universidades iberoamericanas frente a los ODS: un núcleo enfocado en el rol pedagógico y social, y un segundo eje que agrupa aplicaciones técnicas e interdisciplinarias. A continuación, se discute cada uno de estos ejes en detalle.

4.2.1. El núcleo temático: La educación superior como motor del desarrollo sostenible

El análisis de tópicos ha revelado la «Educación Superior para el Desarrollo Sostenible» como un tema central, definido por palabras clave como education, sustainability, university, students, development, y learning. Este hallazgo es consistente con la literatura existente, que subraya el papel fundamental de la universidad como agente educativo para la sostenibilidad en el marco de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Domínguez-Fernández *et al.*, 2020; Usin Enales *et al.*, 2022; Vállez *et al.*, 2023). Las instituciones de educación superior están llamadas a ofrecer una formación integral de los ciudadanos, no solo impartiendo conocimientos especializados, sino también fomentando valores éticos, conciencia ambiental y social, y habilidades para la resolución de problemas complejos (Cabello Gómez & Blanco Fontao, 2022; Domínguez-Fernández *et al.*, 2020; Negre-Bennasar *et al.*, 2023). Más allá de la docencia y la investigación, se ha consolidado una «tercera misión» universitaria, que se enfoca en el impacto social del conocimiento y el compromiso con el entorno, trabajando por la justicia social y el equilibrio con los recursos naturales (Amiano *et al.*, 2024; Echeverría Guzmán *et al.*, 2024; López Secanell *et al.*, 2024).

Para lograr esta transformación, la pedagogía juega un papel crucial. Se enfatiza la necesidad de reorientar el currículo universitario hacia la sostenibilidad (Amiano *et al.*, 2024; Collazo Expósito & Granados Sánchez, 2020; Garzón-García *et al.*, 2023) lo que implica la inclusión transversal de contenidos y competencias relacionadas con los ODS en todas las áreas de conocimiento (Amber-Montes *et al.*, 2024; Gómez Méndez *et al.*, 2024; Sanabria-Suárez *et al.*, 2020). Esto va más allá de la enseñanza tradicional, apostando por metodologías activas que promuevan la participación estudiantil, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos reales (Catalán *et al.*, 2024; Fernández-de-Castro & Villegas-Pantoja, 2024; Martínez-Valdivia *et al.*, 2022).

Ejemplos de estas metodologías incluyen el Aprendizaje-Servicio (ApS), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el co-diseño educativo, y el Flipped Classroom, todas ellas orientadas a fomentar un aprendizaje significativo y el compromiso con la justicia social (Legorburu Fernández *et al.*, 2024; Martínez-Valdivia *et al.*, 2022; Negre-Bennasar *et al.*, 2023). Estas prácticas pedagógicas buscan conformar una ciudadanía más solidaria, crítica y participativa (Martínez Lirola, 2024; Martínez-Valdivia *et al.*, 2022; Nos Aldás *et al.*, 2019).

La formación del profesorado es un pilar indispensable para la efectiva integración de los ODS en la educación superior (Amber-Montes *et al.*, 2024; Blanco-Portela *et al.*, 2020; Collazo Expósito & Granados Sánchez, 2020). Es imperativo que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible en sus aulas, ya que no podrán hacerlo si carecen de dicha formación (Cabello Gómez & Blanco Fontao, 2022; Gómez Méndez *et al.*, 2024; López Secanell *et al.*, 2024). Los estudios resaltan la importancia de la capacitación docente para que se familiaricen con los ODS y puedan incorporarlos eficazmente en su labor (Amber-Montes *et al.*, 2024; Gómez Méndez *et al.*, 2024). Se requiere que el rol del profesor universitario evolucione hacia un liderazgo pedagógico, implementando estrategias innovadoras que preparen a los estudiantes para ser profesionales competentes y agentes de cambio comprometidos con el desarrollo sostenible (Catalán *et al.*, 2024; Gómez Méndez *et al.*, 2024; Lozano Vásquez *et al.*, 2022)

4.2.2. La dimensión interdisciplinar: Gobernanza y aplicaciones técnicas de la sostenibilidad

El análisis identificó también el segundo eje de investigación de «Aplicaciones Interdisciplinarias y Gobernanza de la Sostenibilidad», evidenciado por palabras clave como gobierno, foresters, silviculture, asphalt, carbonate y político. Este hallazgo subraya la imperativa necesidad de la interdisciplinariedad para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito universitario (Amiano *et al.*, 2024; Romano *et al.*, 2023; Usin Enales *et al.*, 2022)

Las universidades, como agentes clave de transformación social (Amiano *et al.*, 2024; Gómez Méndez *et al.*, 2024; López Secanell *et al.*, 2024), deben ir más allá de la especialización tradicional para ofrecer una visión holística y transdisciplinar que integre las diversas dimensiones de la sostenibilidad (Álvarez-Arregui & Arreguit, 2019; Cuevas Salvador, 2022; Villalba-Arias *et al.*, 2022). Esto implica no solo la adaptación de los currículos a las grandes metas globales (Domínguez-Fernández *et al.*, 2020; Garzón-García *et al.*, 2023; Gómez Méndez *et al.*, 2024), sino también la promoción de un pensamiento sistémico y la capacidad de integrar conceptos de distintas disciplinas para comprender y resolver problemas complejos (Amber-Montes *et al.*, 2024; Gómez Méndez *et al.*, 2024; Usin Enales *et al.*, 2022). Iniciativas como el proyecto Ocean i3 demuestran cómo la colaboración entre instituciones académicas, socioculturales y agentes económicos puede generar soluciones a retos de sostenibilidad a partir de un abordaje transdisciplinar (Usin Enales *et al.*, 2022). De manera similar, la creación de clusters temáticos en posgrados de ciencias ambientales busca estimular conexiones interinstitucionales e interdisciplinarias para discutir la incorporación de los ODS en enseñanza, investigación y extensión, proponiendo soluciones a problemas sociales y ambientales (Romano *et al.*, 2023).

La necesidad de soluciones técnicas es fundamental para la sostenibilidad. Las universidades son vitales en la generación de conocimiento, tecnología e innovación para abordar los desafíos globales (Alcaide Guardado *et al.*, 2023; González-Campo *et al.*, 2022; Usin Enales *et al.*, 2022). Esto incluye la aplicación de la ciencia y la ingeniería, como el desarrollo de tecnologías de soldadura para infraestructura crítica (Smallbone & Paes, 2022), la promoción de la ecoeficiencia en actividades universitarias (Terán Rojas *et al.*, 2022) y la investigación sobre modelado (Contreras-Hernández *et al.*, 2023) ambiental, tratamiento de efluentes y conservación de la biodiversidad (Contreras-Hernández *et al.*, 2023; Romano *et al.*, 2023). El enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), combinado con la responsabilidad social, se presenta como una vía para la formación integral de profesionales capaces de generar soluciones tangibles para los problemas socio-ecosistémicos (Contreras-Hernández *et al.*, 2023).

Paralelamente, las soluciones de gestión y políticas públicas son esenciales. La Agenda 2030, una brújula para la acción global (Romano *et al.*, 2023; Sánchez Galera, 2020), exige que las universidades asuman un liderazgo ético y científico, influyendo en las políticas públicas (Contreras-Hernández *et al.*, 2023; Echeverría Guzmán *et al.*, 2024; Gómez Méndez *et al.*, 2024). A pesar de los desafíos como la burocracia, la falta de recursos y la resistencia al cambio (Espinoza-Solís *et al.*, 2024; González-Campo *et al.*, 2022; Monge-Hernández *et al.*, 2021), las universidades están llamadas a integrar los ODS en su gestión y gobernanza institucional (Leiva-Brondo *et al.*, 2022; Terán Rojas *et al.*, 2022; Usin Enales *et al.*, 2022). La colaboración intersectorial, incluyendo alianzas con administraciones públicas, ONGD y empresas, es fundamental para el éxito de la Agenda 2030 (Álvarez-Arregui & Arreguit, 2019; Amiano *et al.*, 2024; Gómez Méndez *et al.*, 2024). La formación de profesionales con un sentido de responsabilidad social y la capacidad de traducir problemas complejos en propuestas viables, a menudo a través de metodologías como el Aprendizaje-Servicio, son cruciales para el desarrollo sostenible de las comunidades y la gobernanza urbana (Amiano *et al.*, 2024; Díaz-García & LopezDeAsiain, 2022; Echeverría Guzmán *et al.*, 2024). En suma, la universidad debe ser un ejemplo vivo de gestión sostenible, promoviendo un enfoque glocal que equilibre las necesidades globales con las realidades locales (Amber-Montes *et al.*, 2024; Garzón-García *et al.*, 2023; Terán Rojas *et al.*, 2022).

4.2.3. Innovación y tecnologías digitales (Tópico 10)

El tópico que contiene palabras clave como “ict, satisfaction, digital, student, learning, structural, tam, model, computer, utilizes” resalta la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la educación digital. La incorporación de las TIC no solo potencia la competencia digital de los estudiantes, sino que también favorece metodologías activas y colaborativas (Amar, 2024). La pandemia de COVID-19 ha impulsado la transición a entornos virtuales, presentando tanto desafíos como oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje (Amber-Montes *et al.*, 2024; Usin Enales *et al.*, 2022).

4.2.4. Interdisciplinariedad y vinculación con la sociedad (Tópicos 1 y 9)

Si bien no se identifica un tópico explícito sobre interdisciplinariedad, la variedad de términos en Tópicos como el 1 (“tourism, education, research, pbl, students”) y 9 (“students, biodiversity, social, innovation, development, sustainability, university, perception, thinking, internet”) sugiere la necesidad de enfoques integrados. La literatura subraya

la importancia de la sinergia entre docencia, investigación y extensión universitaria para transformar realidades socioculturales (Echeverría Guzmán *et al.*, 2024; Martínez-Rodríguez, 2019). La colaboración con organizaciones del tercer sector, comunidades y otros actores sociales es fundamental para abordar problemas concretos y producir conocimiento de forma conjunta. Las limitaciones administrativas y la infravaloración de la investigación cualitativa en ciencias sociales continúan siendo desafíos para una extensión universitaria eficaz (Monge-Hernández *et al.*, 2021).

4.3. Metodologías de investigación y análisis de datos en el contexto Iberoamericano

Para explorar la producción científica sobre los ODS en el ámbito universitario, este estudio utilizó un análisis bibliométrico y el modelado de temas LDA. Este enfoque concuerda con la tendencia creciente en la literatura de emplear metaanálisis y análisis bibliométricos para comprender la evolución de la investigación sobre los ODS, así como para identificar tendencias y brechas (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024).

La revisión bibliográfica revela una variedad de metodologías en la investigación sobre la contribución universitaria a los ODS. Los enfoques mixtos, que integran métodos cuantitativos (como cuestionarios y encuestas) y cualitativos (tales como entrevistas, grupos focales y análisis documental) (Rodrigo Segura & Ibarra Rus, 2023), son comúnmente empleados. Esta triangulación de fuentes y métodos refuerza la validez de los hallazgos al permitir el contraste de diversas perspectivas de la realidad (Catalán *et al.*, 2024).

Las técnicas empleadas para la recolección de datos comprenden:

- Cuestionarios y encuestas (García-Ceballos *et al.*, 2021), frecuentemente validados por expertos para garantizar su fiabilidad.
- Entrevistas semiestructuradas y en profundidad (Echeverría Guzmán *et al.*, 2024) así como grupos focales, para explorar percepciones y experiencias detalladas.
- Análisis documental y bibliográfico de políticas, informes institucionales, planes de estudio y producción científica (Silva & Freire, 2023).

Respecto a las herramientas de análisis de datos, se emplean softwares como SPSS para análisis cuantitativos (Domínguez-Fernández *et al.*, 2020; Fernández-de-Castro & Villegas-Pantoja, 2024), y Atlas.ti, NVivo e Iramuteq para la categorización y análisis de datos cualitativos y textuales (Domínguez-Fernández *et al.*, 2020; Legorburu Fernández *et al.*, 2024). La utilización de VOSviewer para la visualización de redes semánticas y de co-ocurrencia (López-Medina *et al.*, 2021; Romano *et al.*, 2023) y XLStat para el escalamiento multidimensional (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024) evidencia la sofisticación en el manejo de grandes volúmenes de información. Estos programas facilitan una categorización deductivo-inductiva de la información, permitiendo identificar tanto categorías predefinidas como aquellas que emergen de los discursos (Legorburu Fernández *et al.*, 2024).

No obstante, la aplicación de estas metodologías conlleva desafíos. La subjetividad inherente a la selección y análisis de documentos puede afectar los resultados (Sanabria-Suárez *et al.*, 2020). Adicionalmente, las limitaciones para generalizar hallazgos en estudios cualitativos (Alonso-García *et al.*, 2019; Martínez-Valdivia *et al.*, 2022) y la disponibilidad de datos completos y actualizados (Sanabria-Suárez *et al.*, 2020) son consideraciones importantes. La variabilidad en los resultados al emplear distintas palabras clave o bases de datos para identificar documentos sobre ODS también pone de

manifiesto una falta de coherencia en la evaluación y medición (Del-Rio-Sánchez *et al.*, 2024; Vállez *et al.*, 2023).

4.4. Dinámicas temáticas y colaborativas de la sostenibilidad universitaria.

El análisis integrado de redes, co-ocurrencia de términos, evolución temática, patrones de colaboración y co-citación permitió caracterizar de forma detallada el panorama científico sobre sostenibilidad universitaria y Agenda 2030 en Iberoamérica.

Los resultados muestran un campo en consolidación, con una creciente diversificación temática, estructuras de colaboración parcialmente fragmentadas y una base intelectual sustentada en marcos institucionales y académicos reconocidos.

4.4.1. Configuraciones temáticas y evolución conceptual

Los clústeres identificados mediante la co-ocurrencia de palabras clave reflejan una estructura temática organizada en tres grandes ejes: formación y competencias para la sostenibilidad, enfoques metodológicos, e implementación institucional. La centralidad de términos como “university”, “student”, “sustainability” y “education” confirma la orientación predominante hacia el rol transformador de la educación superior en la agenda de sostenibilidad.

La evolución temporal de términos sugiere un desplazamiento desde marcos generales hacia enfoques más específicos y actualizados, como los ODS y la participación estudiantil. Este cambio refleja una adaptación progresiva de la investigación al lenguaje y prioridades institucionales establecidas desde 2015, consolidando nuevas líneas de trabajo vinculadas a la acción climática, la innovación educativa y la gestión universitaria sostenible.

Estos hallazgos confirman lo propuesto por autores como (Donthu *et al.*, 2021), quienes destacan la utilidad de los análisis de co-palabras y evolución para identificar transiciones conceptuales en campos interdisciplinarios.

4.4.2 Dinámicas de colaboración institucional y geográfica

El análisis de coautoría evidencia la consolidación de ciertas instituciones clave, con fuerte participación de universidades europeas como la Manchester Metropolitan University y la European School of Sustainability Science and Research, así como centros ibéricos (Extremadura, Sevilla, Granada). No obstante, se constata una baja densidad de vínculos en el ámbito latinoamericano, lo que sugiere debilidades en la articulación regional.

En cuanto a los países, España lidera en volumen de producción, aunque con un bajo índice de colaboración internacional. En contraste, países como México, Chile y Colombia muestran una mayor propensión a la cooperación global, aunque con menor volumen. Estos patrones reflejan tensiones entre concentración productiva y apertura colaborativa, destacando la necesidad de fomentar estrategias regionales de integración científica.

Esta fragmentación ha sido también señalada en estudios previos (Zupic & Čater, 2015), donde se advierte que el capital científico tiende a concentrarse en nodos centrales, generando desequilibrios en la distribución del conocimiento y su circulación.

4.4.3 Estructura intelectual y referentes teóricos

El análisis de co-citación muestra un núcleo intelectual consolidado, encabezado por autores como Leal Filho W. y Lozano R., y respaldado por documentos clave como la Agenda 2030 (ONU, 2015). Los agrupamientos temáticos evidencian la convergencia

entre marcos conceptuales, implementación institucional y enfoques metodológicos, lo que refleja la transversalidad del campo y su vinculación con agendas políticas e institucionales internacionales.

La presencia de documentos fundacionales y guías prácticas ampliamente citadas, como las desarrolladas por UNESCO y SDSN, refuerza la vinculación entre teoría y praxis, y posiciona a la sostenibilidad universitaria como una línea de investigación orientada a la transformación social y educativa.

4.5. Desafíos y oportunidades en la contribución universitaria a los ODS

Si bien las universidades iberoamericanas han mostrado avances y un interés creciente en la Agenda 2030, persisten desafíos y se vislumbran oportunidades claras para futuras iniciativas.

4.5.1. Desafíos

- Conocimiento y formación insuficientes. Aunque los ODS están incluidos en la formación reglada, muchos estudiantes y docentes los desconocen o no comprenden su relevancia (García-Ceballos *et al.*, 2021; López Secanell *et al.*, 2024). La falta de preparación docente para integrar eficazmente estos contenidos en el aula constituye una barrera (Amber-Montes *et al.*, 2024; García-Ceballos *et al.*, 2021).
- Obstáculos internos y burocracia: Las universidades enfrentan dificultades como la escasez de recursos financieros (Espinoza-Solís *et al.*, 2024), la rigidez administrativa que puede desmotivar al personal de extensión (Monge-Hernández *et al.*, 2021) y la resistencia al cambio organizacional que dificulta la integración transversal de la sostenibilidad (Espinoza-Solís *et al.*, 2024; González-Campo *et al.*, 2022). Adicionalmente, la menor valoración de la producción científica en ciencias sociales frente a otras disciplinas puede desalentar la investigación y extensión con impacto social (Monge-Hernández *et al.*, 2021).
- Ausencia de indicadores específicos: La falta de indicadores claros y la dificultad para medir el impacto real de las iniciativas sostenibles dificultan el seguimiento y evaluación del avance hacia los ODS (Espinoza-Solís *et al.*, 2024).
- Discrepancia entre teoría y práctica curricular: Aunque se promueven metodologías activas, en algunas instituciones sigue predominando la enseñanza tradicional. Persiste un desfase entre la teoría y las exigencias del entorno laboral, además de obstáculos en el desarrollo de competencias transversales (Fernández-de-Castro & Villegas-Pantoja, 2024).
- Visibilidad y difusión limitada: La visibilidad en línea de los contenidos universitarios sobre ODS suele ser baja, y la producción científica, aunque en aumento, tiende a concentrarse en pocas revistas, lo que puede restringir su alcance y diversidad (Vállez *et al.*, 2023).

4.5.2. Oportunidades

- Fortalecimiento de la educación para el desarrollo sostenible (EDS): Es crucial aumentar la sensibilización, la formación y la integración curricular de los ODS en los planes de estudio universitarios, especialmente para la formación de futuros docentes (Cabello Gómez & Blanco Fontao, 2022; López Secanell *et al.*, 2024). El diseño de propuestas didácticas innovadoras que promuevan el conocimiento y la acción sobre los ODS es fundamental (Negre-Bennasar *et al.*, 2023; Rodrigo Segura & Ibarra Rus, 2023).

- Impulso de metodologías activas y participativas: La promoción y expansión del uso de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Retos vincular eficazmente el aprendizaje con la realidad social, fomentando la responsabilidad social y el compromiso con la justicia social (Negre-Bennasar *et al.*, 2023; Rodrigo Segura & Ibarra Rus, 2023).
- Fomento de alianzas y colaboraciones interdisciplinarias: Las universidades deben continuar y ampliar la creación de sinergias y espacios de colaboración con organizaciones del tercer sector, gobiernos y empresas (Amiano *et al.*, 2024; Sanabria-Suárez *et al.*, 2020). Esto no solo enriquece la formación del alumnado, sino que también permite abordar de manera más efectiva problemas socioambientales complejos (Amber-Montes *et al.*, 2024; García-Ceballos *et al.*, 2021).
- Mejora en el monitoreo y evaluación del impacto: Es necesario implementar sistemas robustos de seguimiento y evaluación que incluyan indicadores específicos para medir el progreso y el impacto real de las iniciativas universitarias en los ODS (Espinoza-Solís *et al.*, 2024; Sanabria-Suárez *et al.*, 2020). Esto implica replicar estudios con muestras representativas y desde la perspectiva de los estudiantes para obtener una visión más completa (Fernández-de-Castro & Villegas-Pantoja, 2024).

5. Conclusiones

Este estudio ha proporcionado una visión comprensiva del panorama de la investigación sobre la contribución universitaria a la sostenibilidad y la Agenda 2030 en Iberoamérica. Los resultados evidencian una producción científica robusta y colaborativa, junto con la identificación de tópicos emergentes y la exploración de sus tendencias. Estos hallazgos insisten en el compromiso regional con estos desafíos globales, reafirmando el papel crucial de las instituciones de educación superior en la consecución de un futuro más equitativo y sostenible.

El análisis bibliométrico, complementado por el modelado de temas LDA, ha permitido examinar la evolución temporal y el volumen de la producción científica (OE1), revelando un interés creciente en la temática en los últimos años. Se identificaron los principales canales de publicación, idiomas y autores prolíficos, destacando la relevancia de revistas multidisciplinares como Sustainability (Switzerland) MDPI para la diseminación de hallazgos (OE2). La distribución geográfica de la producción y los patrones de colaboración internacional, con una participación significativa de países iberoamericanos como España, Brasil y México, junto con la colaboración de naciones desarrolladas, han sido claramente establecidos (OE3).

La identificación de agrupamientos temáticos (OE4) reveló la existencia de dos grandes ejes de investigación que estructuran el campo. El primero, un núcleo temático central, se enfoca en el rol pedagógico y social de la universidad como motor para el Desarrollo Sostenible, destacando la importancia del currículo y la formación docente. El segundo eje evidencia la dimensión interdisciplinar de la investigación, agrupando aplicaciones técnicas y de gobernanza para abordar los ODS. Estos hallazgos muestran que las universidades contribuyen a la Agenda 2030 tanto desde su misión formativa como desde su capacidad para generar conocimiento aplicado. No obstante, persisten desafíos como el escaso conocimiento de los ODS, la resistencia al cambio institucional, la falta de indicadores de impacto, la desconexión entre teoría y práctica, y la limitada difusión de la investigación.

La identificación de agrupamientos temáticos ha destacado áreas clave como la educación para la sostenibilidad, la responsabilidad social universitaria, la innovación digital y la interdisciplinariedad con enfoque social (OE4). Estos temas muestran cómo las universidades contribuyen a los ODS, desde formar ciudadanos críticos hasta aplicar prácticas sostenibles. No obstante, persisten desafíos como el escaso conocimiento de los ODS, la resistencia al cambio institucional, la falta de indicadores de impacto, la desconexión entre teoría y práctica, y la limitada difusión de la investigación.

El mapeo bibliométrico institucional y nacional muestra nodos productivos, especialmente en España, Brasil y Portugal, con distintos niveles de colaboración internacional. Si bien hay experiencias destacadas en México, Colombia y Chile, la red latinoamericana sigue siendo poco densa, lo que evidencia la necesidad de reforzar la integración científica regional. Estos hallazgos invitan a replantear políticas de financiamiento, redes interuniversitarias y marcos colaborativos para lograr una circulación del conocimiento más equitativa en Iberoamérica.

Se identifican núcleos de liderazgo intelectual y colaboración científica, encabezados por autores como Leal Filho W. y Lozano R., respaldados por instituciones destacadas en Europa y América Latina. No obstante, la densidad de la colaboración regional permanece limitada, lo que indica la necesidad de fortalecer redes y alianzas, especialmente dentro de América Latina.

Los análisis de co-citación evidencian un campo con fundamentos teóricos sólidos, sustentado en literatura académica consolidada y marcos institucionales internacionales. Esta integración entre producción científica y normativas globales (Agenda 2030, UNESCO, SDSN) refuerza la conexión entre teoría y praxis, posicionando la sostenibilidad universitaria como una línea de investigación aplicada, interdisciplinaria y orientada al cambio social.

Se reafirma la necesidad de fomentar una mayor integración y especialización temática en la investigación universitaria iberoamericana sobre sostenibilidad. Resulta especialmente relevante potenciar la intersección explícita entre educación en derechos humanos y sostenibilidad universitaria, área que presenta una escasez de literatura directa según el análisis. Abordar esta brecha y fortalecer la colaboración interpaís son estrategias clave para maximizar el impacto de la investigación iberoamericana en el cumplimiento de la Agenda 2030 y en la construcción de un futuro más justo y sostenible para la región.

6. Limitaciones

En este apartado se reconocen las limitaciones inherentes al diseño y la ejecución de este estudio bibliométrico, lo que permite una evaluación crítica de los resultados obtenidos.

La investigación se basó en la producción científica indexada en Scopus, una base reconocida internacionalmente. Sin embargo, esta dependencia puede introducir sesgos al subrepresentar estudios publicados en repositorios locales o en idiomas poco cubiertos por Scopus, afectando la exhaustividad de los resultados. Además, la estrategia de búsqueda utilizada ("Query String"), aunque amplia, pudo excluir investigaciones relevantes que no se ajustaran estrictamente a los términos definidos.

7. Implicaciones y futuras líneas de investigación

Esta sección aborda las implicaciones prácticas y teóricas de los hallazgos del estudio, y sugiere vías para futuras investigaciones que puedan expandir el conocimiento en el campo.

Este estudio ofrece una base empírica sólida para comprender la estructura intelectual de la investigación sobre universidades, sostenibilidad y la Agenda 2030 en Iberoamérica, identificando brechas relevantes. Los resultados pueden orientar la formulación de políticas educativas, facilitando la asignación de recursos y el diseño de estrategias para fortalecer la contribución universitaria a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La identificación de temas emergentes y tendencias actuales proporciona un marco útil para investigadores, académicos y responsables de políticas.

Considerando las limitaciones y los hallazgos del análisis, se proponen varias líneas de investigación futuras. Es necesario profundizar en las interacciones entre políticas educativas y prácticas docentes en la integración de los ODS, así como estudiar cómo las tecnologías emergentes están redefiniendo la formación y desempeño profesional del profesorado en este ámbito. También, se recomienda analizar la brecha entre teoría y práctica curricular mediante estudios de caso de universidades con integración exitosa. Finalmente, resulta pertinente investigar la efectividad de distintas estrategias de difusión para aumentar la visibilidad global de la investigación iberoamericana en sostenibilidad universitaria.

8. Referencias

- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.-P., Trujillo-Torres, J.-M., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2019). Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Amar, V. (2024). Educación digital en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una narrativa. *Revista Lusófona de Educação*, v. 61 n. 61 (2024): Revista Lusófona de Educação. <https://doi.org/10.24140/ISSN.1645-7250.RLE61.10>
- Amber-Montes, D., Morales-Valero, M., & Prieto-Jiménez, E. (2024). Revisión sistemática de la literatura sobre la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 597–608. <https://doi.org/10.5209/rced.86037>
- Amiano, I., Gezuraga, M., & Alonso-Sáez, I. (2024). Aprendizaje-Servicio como instrumento para incorporar la Agenda 2030 en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 181–198. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2024.43.1463>
- Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: An output perspective. *Journal of Cleaner Production*, 26, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>

- Blanco-Portela, N., Poza-Vilches, M. D. F., Junyent-Pubill, M., Collazo-Expósito, L., Solís-Espallargas, C., Benayas Del Álamo, J., & Gutiérrez-Pérez, J. (2020). Estrategia de investigación-acción participativa para el desarrollo profesional del profesorado universitario en educación para la sostenibilidad: “Academy sustainability Latinoamérica” (ACSULA). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 99–123. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15555>
- Cabello Gómez, A., & Blanco Fontao, C. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Análisis de su conocimiento e intereses educativos del profesorado de Secundaria en formación de la Universidad de León. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 240–256. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4228>
- Catalán, J. P., Pérez Carvajal, A., Roy Sadradín, D., & Chacana Yordá, C. (2024). Redefiniendo las competencias pedagógicas en la Educación Superior: Un enfoque chileno en la complejidad de un mundo interconectado. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1069>
- Del-Rio-Sánchez, O., Oliveira, A., & Repiso, R. (2024). Perfiles de las universidades brasileñas y los objetivos de desarrollo sostenible (2015-2023). Producción e impacto en web of science. *Profesional de la información*, 33(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0306>
- Deroncele-Acosta, A., Jiménez-Chumacero, R. V., Gamarra-Mendoza, S., Brito-Garcías, J. G., Flores-Valdivieso, H. G., Velázquez-Tejeda, M. E., & Goñi-Cruz, F. F. (2023). Trends in Educational Research for Sustainable Development in Postgraduate Education Programs at a University in Peru. *Sustainability*, 15(6), 5449. <https://doi.org/10.3390/su15065449>
- Domínguez-Fernández, G., Prieto-Jiménez, E., & López-Catalán, L. (2020). 10 años de la Educación para el Desarrollo en la Universidad Pablo de Olavide. Tendencias actuales y retos futuros: La Agenda 2030. *Educación*, 56(2), 349–366. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1100>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Echeverría Guzmán, Á. Y., Atencio González, R. E., & Tolozano Lapierre, G. N. (2024). Responsabilidad social universitaria: Una vía para el cumplimiento del objetivo desarrollo sostenible “Salud y Bienestar.” *European Public & Social Innovation Review*, 9. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1778>
- Espinoza-Solís, E., Fabre-Merchán, P., Solis-Granda, L. E., & Pérez-Salazar, J. A. (2024). Desafíos de la gestión administrativa universitaria ante la agenda del desarrollo sostenible. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(108), 1907–1924. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.108.26>
- Fernández-de-Castro, J., & Villegas-Pantoja, R. A. (2024). Metodologías activas en educación superior: El caso de una universidad particular en México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631>

- Fuchs, P. G., Finatto, C. P., Birch, R. S., De Aguiar Dutra, A. R., & De Andrade Guerra, J. B. S. O. (2023). Sustainable Development Goals (SDGs) in Latin-American Universities. *Sustainability*, 15(11), 8556. <https://doi.org/10.3390/su15118556>
- García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro-Neri, I., & Rivero, M. P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: Compromiso y práctica futura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 87–108. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437>
- Gómez Méndez, J., Prado Palomino, J. A., Enciso Huilla, E. R., Tenorio Alanya, F. M., & Pozo Curo, C. (2024). Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo universitario peruano: Una revisión sistemática. *Desde el Sur*, 16(4), e0068. <https://doi.org/10.21142/DES-1604-2024-0068>
- Gómez-Gómez, M., & García-Lázaro, D. (2023). Awareness and Knowledge of the Sustainable Development Goals in Teacher Training. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 243–264. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27948>
- González-Campo, C. H., Ico-Brath, D., & Murillo-Vargas, G. (2022). Integración de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para el cumplimiento de la agenda 2030 en las universidades públicas colombianas. *Formación universitaria*, 15(2), 53–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200053>
- Gonzalo Quiroga, M. (2022). La Mediación como herramienta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la naciente Ley de Convivencia Universitaria: Propuesta UNIMEDIA. *Revista de Educación y Derecho*, 1 Extraordinario, 281–306. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37705>
- Heredia Ponce, H., Colomo Magaña, E., Romero Oliva, M. F., & Guillen-Gámez, F. D. (2024). Objetivos de Desarrollo Sostenible y formación inicial: Apostando por la competencia comunicativa y metodologías activas desde sus concepciones docentes. *Revista Lusófona de Educação*, v. 61 n. 61 (2024): REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO. <https://doi.org/10.24140/ISSN.1645-7250.RLE61.06>
- Legorburu Fernández, I., Gezuraga Amundarain, M., Eiguren Munitis, A., & Roman Etxebarrieta, G. (2024). Un espacio de participación ciudadana a través de los Trabajos Fin de Grado: Promoviendo la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.546291>
- Lekue, P., & Gutiérrez, E. (2024). Las competencias artísticas en la educación superior y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Análisis de planes docentes universitarios. *Arte, Individuo y Sociedad, Avance en línea*, 1–17. <https://doi.org/10.5209/aris.95091>
- López Secanell, I., López Requena, E., & Renovell-Rico, S. (2024). Estudiantes del máster de Profesorado como agentes de cambio: Percepción y conocimiento sobre los ODS. *EDUCAR*, 60(1), 83–101. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1876>

- López-Medina, T., Mendoza-Ávila, I., Contreras-Barraza, N., Salazar-Sepúlveda, G., & Vega-Muñoz, A. (2021). Bibliometric Mapping of Research Trends on Financial Behavior for Sustainability. *Sustainability*, 14(1), 117. <https://doi.org/10.3390/su14010117>
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F. J., & Sammalisto, K. (2019). Teaching Sustainability in European Higher Education Institutions: Assessing the Connections between Competences and Pedagogical Approaches. *Sustainability*, 11(6), 1602. <https://doi.org/10.3390/su11061602>
- Martínez Lirola, M. (2024). Aplicación de la Agenda 2030: Propuesta Didáctica que Emplea Objetivos de Desarrollo Sostenible para Potenciar Competencias Sociales e Interculturales en la Enseñanza del Inglés. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 135–151. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.007>
- Martínez-Rodríguez, D. (2019). El trabajo sociocultural comunitario: Misión de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 187–206. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.436>
- Martínez-Valdivia, E., Burgos-García, A., & Pegalajar-Palomino, M. C. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. *Perfiles Educativos*, 44(177), 58–77. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60653>
- Monge-Hernández, C., Méndez-Garita, N. I., & González-Moreno, M. (2021). Barreras para la institucionalización de la extensión universitaria: Experiencia de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.21>
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Profesional de La Información*, 29(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03>
- Negre-Bennasar, F., Crosetti, B. B., Tur Ferrer, G., & Villatoro-Moral, S. (2023). Diseño e implementación de un modelo Aprendizaje-Servicio dirigido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicando técnicas de codiseño. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 177–193. <https://doi.org/10.6018/reifop.558221>
- Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L., López-Catalán, B., & Domínguez-Fernández, G. (2021). Sustainable Development Goals and Education: A Bibliometric Mapping Analysis. *Sustainability*, 13(4), 2126. <https://doi.org/10.3390/su13042126>
- Repiso, R., Segado, F., & Gómez-García, S. (2023). La universidad española y la investigación en Web of Science sobre los objetivos de desarrollo sostenible 2017-2021. *Revista Española de Documentación Científica*, 46(2), e359. <https://doi.org/10.3989/redc.2023.2.1980>
- Rodrigo Segura, F., & Ibarra Rus, N. (2023a). Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes. *Aula Abierta*, 52(4), 333–342. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.333-342>

- Rodrigo Segura, F., & Ibarra Rus, N. (2023b). Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes. *Aula Abierta*, 52(4), 333–342. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.333-342>
- Rodríguez-Marín, F., Puig Gutiérrez, M., López-Lozano, L., & Guerrero Fernández, A. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' View of Socio-Environmental Problems and Its Relationship to the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12(17), 7163. <https://doi.org/10.3390/su12177163>
- Romano, R. G., Carbone, A. S., Kniess, C. T., Silva, G. M. N. D., Gomes Junior, J. C., Melo, M. G. D. S., Barbosa, V. C., Sobral, M. D. C. M., Philippi Jr., A., & Sampaio, C. A. C. (2023). Impacto das Ciências Ambientais na Agenda 2030 da ONU: Desafios e avanços a partir da experiência da formação de clusters temáticos. *Revista Brasileira de Ciências Ambientais*, 58(1), 157–169. <https://doi.org/10.5327/Z2176-94781607>
- Sanabria-Suárez, A. C., Forero Orozco, Á. M., Rojas Sabogal, A. L., & Castillo Ariza, J. M. (2020). Evaluación de las capacidades académicas de las instituciones de educación superior frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una propuesta metodológica. *Desarrollo y Sociedad*, 86, 133–190. <https://doi.org/10.13043/DYS.86.5>
- SDSN Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific.
- Silva, N. O. D., & Freire, F. D. S. (2023). Teaching for sustainability in Brazilian higher education from the perspective of the Sustainable Development Goals. *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280080>
- Solís Espallargas, C., Ruiz-Morales, J., Valderrama-Hernández, R., & Alcántara-Rubio, L. (2023). Systematic Review of Sustainable Development Goals in Higher Education Institutions: First Five Years of Agenda 2030. *Pedagogika*, 152(4), 79–110. <https://doi.org/10.15823/p.2023.152.5>
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, À. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11(7), 2086. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Terán Rojas, B. D., Polanco De Maduro, L., Terán Rojas, A., & Escalona López, O. (2022). Objetivos de desarrollo sostenible, gestión universitaria e investigación en ciencias del diseño. *Suma de Negocios*, 13(29), 150–161. <https://doi.org/10.14349/sumneg/2022.V13.N29.A8>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>

- Usin Enales, S., García Azpuru, A., & Elorriaga Illera, A. (2022). Innovación educativa y multidisciplinar para la sostenibilidad en el proyecto ocean i3. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional De Tecnología, Ciencia Y Sociedad*, 11(3), 1–20. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3800>
- Vállez, M., Rey-Martín, C., & Guallar, J. (2023). *Las universidades españolas ante la Agenda 2030: Visibilidad web, planes estratégicos y producción científica*.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

3



La educación superior como derecho humano: diagnóstico de la inclusión universitaria de grupos en situación de vulnerabilidad en Iberoamérica

Higher education as a human right: diagnostic of university inclusion of vulnerable groups in Iberoamerica

**Esther Prieto-Jiménez*;
Manuel J. Perea Rodríguez**;
Mary Luz Parra Gómez***;
Guillermo Domínguez-Fernández******

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45834

**Recibido: 17 de julio de 2025
Aceptado: 8 de agosto de 2025**

*ESTHER PRIETO-JIMÉNEZ: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular del Departamento de Educación y Ps. Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Directora de la Cátedra Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos, Ciudadanía Crítica y Desarrollo Sostenible. Presidenta de la Red Iberoamericana de las Universidades comprometidas con la Educación en Derechos Humanos. Directora del Máster en Educación para el Desarrollo, sensibilización social y cultura de Paz. Coordinadora del Proyecto Erasmus+ titulado Derecho a la Igualdad de Estudios Universitarios por los grupos más Vulnerables (EDUDER) N° 101129036. **Datos de contacto:** e-mail: eprijim@upo.es

MANUEL J. PEREA RODRÍGUEZ: Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo de Olavide, Licenciado en Periodismo por la Universidad de Sevilla y Graduado en Educación Social por la UNED. Experto en educación inclusiva para la equidad y miembro del Grupo de Investigación GEDUPO, participa en proyectos en España y Latinoamérica. Profesor en el área de Teoría e Historia de la Educación, investiga sobre educación de personas adultas, educación a lo largo de la vida y reducción de riesgos psicosociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2913-7524>. **Datos de contacto: e-mail: mjperrod@upo.es

***MARY LUZ PARRA GÓMEZ: Profesora del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia y Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Experta en el trabajo con población con discapacidad y en situación de vulnerabilidad, en escenarios educativos de inclusión e investigativos. Integrante del Grupo Dimensión Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneció al del Centro de Educación Para la Paz, la Memoria y los Derechos Humanos (CEDEPAZ) de la Universidad Pedagógica Nacional, Perteneciente a la Red de Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Verdad, la Memoria y la No Repetición. Integrante de los grupos de investigación de Investigación Diversidades, Formación y Educación y Grupo de Educación, Derechos Humanos y ciudadanía. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8828-7082>. **Datos de contacto:** e-mail: mlparra@pedagogica.edu.co

****GUILLERMO DOMÍNGUEZ-FERNÁNDEZ: Fundador y Director adjunto a la Presidencia de la Cátedra Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos, Ciudadanía Crítica y Desarrollo Sostenible de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Ha sido Profesor Titular del Departamento de Educación y Ps. Social de la Universidad Pablo de Olavide, así como de la Universidad Complutense de Madrid y de la UNED. Responsable de calidad del Proyecto Erasmus+ EDUDER. Director y profesor, en diferentes Doctorados Internacionales en España y en Latinoamérica. Asesor y consultor de Dirección y Gestión de Universidades: Católica de Perú, Ambato y Loja de Ecuador, la Red de la Salle de Latinoamérica-ANUIL, Católica y BIO-BIO de Chile, elegido Profesor Visitante de la Universidad Nacional de Asunción, de la Universidad de Cartagena de Indias, de Colombia, Universidad Nacional de Nicaragua, Universidad de Rio Negro de Brasil y de la Universidad de Ambato en Ecuador, entre otras universidades.. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-5202> **Datos de contacto:** e-mail: gdomfer@upo.es

Resumen

Este artículo expone los principales hallazgos obtenidos a partir del diagnóstico que se desarrolló en el marco del Proyecto ERASMUS+ Derecho a la Igualdad de Estudios Universitarios por los grupos más Vulnerables (EDUDER) N° 101129036. El proyecto EDUDER, cofinanciado por la Unión Europea, tiene como objetivo favorecer el derecho a la educación superior de personas en situación de vulnerabilidad en Iberoamérica. Por ello, está integrado por 19 universidades, pertenecientes a 9 países iberoamericanos. Específicamente, esta publicación se centra en presentar los resultados del informe diagnóstico realizado. A partir de la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), se identifican seis grupos clave (personas con discapacidad, contextos familiares vulnerabilizados, comunidades étnicas y migrantes, comunidades con diversidad de género, víctimas de violencia y personas privadas de libertad), analizando sus necesidades en relación con el acceso a la universidad, la permanencia y el egreso. Se han sistematizado 262 entrevistas realizadas, 72 grupos de discusión y 57 prácticas inspiradoras. A pesar de la identificación de barreras estructurales, se evidencian también estrategias replicables que ayudan a avanzar hacia universidades más justas e inclusivas. Destacan, entre ellas, las tutorías especializadas y los espacios de acompañamiento afectivo, que han contribuido a reducir el sentimiento de soledad (presente en un 88% del estudiantado privado de libertad y en un 85% de víctimas de violencia) y a fortalecer competencias como la resiliencia, significativamente correlacionada con el apoyo social ($r = 0.91$).

Palabras clave: Educación Superior; Derechos Humanos; Vulnerabilidad; Inclusión; Justicia Social.

Abstract

This article presents the main findings obtained from the diagnostic report developed within the framework of the ERASMUS+ Project Right to Equal University Studies for the Most Vulnerable Groups (EDUDER) No. 101129036. The EDUDER project aims to promote the right to higher education for people in vulnerable situations in Ibero-America. Therefore, it is comprised of 19 universities from 9 Ibero-American countries and is co-financed by the European Union. Specifically, this publication focuses on presenting the results of the diagnostic report. Using the Participatory Action Research (PAR) methodology, six key groups were identified (people with disabilities, vulnerable family backgrounds, ethnic and migrant communities, gender-diverse communities, victims of violence, and people deprived of liberty), analyzing their needs in relation to university access, retention, and graduation. A total of 262 interviews, 72 focus groups, and 57 inspiring practices were systematized. Despite the identification of structural barriers, replicable strategies are also evident that help move toward more equitable and inclusive universities.

Keywords: Higher education; Human Rights; Vulnerability; Inclusion; Social Justice

1. Introducción

La Educación Superior es un derecho fundamental que queda recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). De igual forma, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) establece un marco jurídico-internacional que reconoce en su artículo 13 la educación superior como un derecho humano, tal como lo recuerda la UNESCO en sus documentos de 2009 y 2021, donde se reafirma su carácter de bien público y de obligación estatal para su progresiva universalización (UNESCO, 2009; 2021).

Este derecho conlleva que la formación y especialización universitaria sea accesible a todas las personas, independientemente de cualquier situación de vulnerabilidad en la que puedan encontrarse. El derecho a la educación universitaria se establece como una medida de equidad y justicia social para todas las personas y debe ser defendido por los estados miembros.

En este sentido surge el Proyecto ERASMUS+ titulado El Derecho a la Igualdad de Estudios Universitarios por los grupos más vulnerables, conocido con el acrónimo EDUDER, con referencia N° 101129036. La preocupación por atender a este derecho nace en el marco de la Cátedra/Red Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos, Ciudadanía Crítica y Desarrollo Sostenible.

Este artículo tiene por finalidad mostrar el proceso y los resultados del diagnóstico llevado a cabo en el marco del Work Package 2 (WP2) del proyecto EDUDER, el cual toma como referencia a 19 universidades de Iberoamérica. Mediante una metodología participativa se identifican las principales barreras, necesidades y prácticas inspiradoras de un total de seis grupos poblacionales y desde un enfoque multidimensional que articula los derechos humanos, la justicia social, la pedagogía crítica, la interseccionalidad y la teoría de las capacidades como pilares interpretativos. Los resultados permiten identificar un modelo de intervención orientado a garantizar el derecho a la educación superior de forma igualitaria, cubriendo así un vacío existente en los estudios comparados sobre inclusión en la universidad iberoamericana: la falta de análisis integrales y transnacionales que visibilicen simultáneamente las barreras estructurales, las trayectorias diferenciadas y las estrategias institucionales eficaces desde la voz de los propios grupos vulnerabilizados.

Desde el plano de la justicia social, se adopta el enfoque tridimensional de Nancy Fraser (2006), que establece tres dimensiones fundamentales: redistribución de recursos, reconocimiento de identidades diversas y representación política efectiva. Este modelo resulta útil para analizar cómo las universidades reproducen o combaten desigualdades estructurales. A esta visión se suma el reconocimiento del valor del respeto y el reconocimiento recíproco propuesto por Axel Honneth (2007), quien plantea que las instituciones educativas deben ser espacios donde las personas puedan desarrollar autoestima y autorrealización mediante el respeto y la reciprocidad social.

En relación con la teoría de capacidades de Amartya Sen (1999), se interpreta la inclusión no solo como el acceso al sistema, sino como la posibilidad real de ejercer libertades sustantivas dentro del mismo. Es decir, lo relevante no es únicamente que los grupos vulnerabilizados ingresen a la universidad, sino que puedan permanecer, participar y egresar con oportunidades equitativas de desarrollo. Martha Nussbaum (2006) expande esta teoría destacando el papel de las instituciones en garantizar los bienes necesarios para que todas las personas puedan desplegar sus capacidades humanas básicas. Asimismo,

se incorpora el enfoque interseccional propuesto por Crenshaw (1991), que permite analizar cómo se entrecruzan diversas formas de discriminación y vulnerabilidad (género, clase, raza, discapacidad, identidad de género, etc.), generando exclusiones específicas y solapadas. La interseccionalidad se convierte así en una herramienta clave para el análisis de trayectorias educativas complejas.

La pedagogía crítica, representada por autores como Paulo Freire (1970) y Henry Giroux (1992), ofrece una mirada transformadora del papel de la universidad. Desde esta perspectiva, el espacio educativo no es neutral, sino político y cultural, donde se disputan sentidos, identidades y formas de poder. En consecuencia, se propone una educación liberadora, dialógica y comprometida con los procesos de emancipación social. A esta perspectiva se puede sumar el análisis de Foucault (1975) sobre las instituciones como espacios de normalización y disciplina, lo cual invita a revisar críticamente las prácticas universitarias y los dispositivos de poder que reproducen exclusiones desde la supuesta neutralidad académica. Postura que se nutre de fuentes de la sociología contemporánea como Zygmunt Bauman (2005), quien aporta una visión de la modernidad líquida donde las instituciones, incluida la universidad, enfrentan el desafío de sostener vínculos sociales en un contexto de fragmentación. Esto exige repensar el papel de la universidad como espacio de construcción comunitaria y no solo como plataforma de certificación individual.

Finalmente, se introducen los aportes de la psicología del desarrollo sobre resiliencia, particularmente desde la obra de Masten (2014), que plantea la resiliencia como una capacidad construida socialmente, y no como una cualidad innata. Ello implica que la capacidad de adaptación del estudiantado en situación de vulnerabilidad debe ser promovida y sostenida por entornos institucionales comprometidos con el cuidado, el acompañamiento y el reconocimiento.

Con lo anterior, la educación superior ha sido identificada como un derecho humano de carácter universal y un bien público que interviene de manera decisiva en la disminución de desigualdades sociales (UNESCO, 2009; 2021). No obstante, aún las diferencias estructurales siguen vigentes y marcan la pauta en el acceso y la permanencia en la universidad por parte de diversos grupos en situación de vulnerabilidad especialmente en contextos iberoamericanos marcados por desigualdades históricas (Fraser, 2022). Desde esta situación, se articula el proyecto EDUDER (el derecho a la igualdad en el acceso a los estudios universitarios para los grupos más vulnerables), cuyo objetivo es dar respuesta a este problema desde una perspectiva interseccional, orientando a que las instituciones universitarias constituyan espacios inclusivos.

Para comprender de manera sistémica la realidad multifactorial y enredada que nos ocupa, cabe escrutar, al menos de manera sintética, las distintas situaciones que han configurado tal escenario. Así, al hablar de Iberoamérica como marco, nos adentramos en un territorio complejo, resultado de un largo proceso histórico de colonización, despojo y resistencia. Nos encontramos así ante una región marcada por profundas desigualdades sociales, económicas y culturales que se perpetúan a través de estructuras de poder heredadas de la modernidad colonial (Mignolo, 2007; Quijano, 2000). Desde una mirada sociológica, nos situamos en un entorno de tensiones entre la inclusión formal y la exclusión real, donde el acceso a derechos básicos como la educación es condicionado por la pertenencia étnica, el género, la clase social y el territorio (Bourdieu, 1979; Fraser, 2022). Elementos que, sumados a categorías filosóficas y conceptuales como son las de otredad (Lévinas, 1961) y subalternidad (Spivak, 1988), permiten comprender cómo se construyen las fronteras simbólicas que legitiman estas desigualdades. Distinciones

epistemológicas y epistémicas que, circunscribiéndose a todas las esferas vitales, permean, del mismo modo, a la educación y la universidad; convirtiéndose a la vez en un espacio de reproducción de jerarquías y un lugar de disputa por la justicia social y epistémica (Freire, 1970; Rockwell, 2009).

El fenómeno de la vulnerabilidad familiar se inserta en este contexto como expresión de un entramado multifactorial de opresiones que articula lo estructural, lo cultural y lo simbólico. Desde un enfoque fenomenológico, es posible reconocer en los relatos de las familias y estudiantes en situación de vulnerabilidad la vivencia de la exclusión como experiencia encarnada. De tal manera que, han de reseñarse tres ejes fundamentales para la comprensión situacional: las conceptualizaciones de vulnerabilidad desde un enfoque interseccional y ecosistémico; las categorías críticas de análisis (pluriculturalidad, justicia cognitiva, epistemologías del Sur, subalternidad, otredad); y los modelos educativos transformadores que pretenden mitigar o eliminar aquellos factores de riesgo que motivan tal vulnerabilidad y, en el peor de los casos, marginalidad y exclusión, de manera gradual. Sin perder de vista un contexto histórico-político en América Latina que ha sido configurado por un legado colonial que estableció jerarquías de raza, clase, género y cultura que persisten en las estructuras sociales, económicas y educativas (Mignolo, 2007, Quijano, 2000), donde el colonialismo interno (González Casanova, 1965) y la modernidad eurocéntrica (Dussel, 1994) continúan reproduciendo exclusiones, especialmente hacia pueblos originarios, afrodescendientes y comunidades campesinas.

Por su parte, la vulnerabilidad familiar es el resultado de la interacción de factores estructurales (pobreza, desigualdad, extractivismo), culturales (racismo, patriarcado) y simbólicos (exclusión cognitiva, estigmatización) (Fraser, 2022; Crenshaw, 1991). El enfoque ecosistémico (Bronfenbrenner, 1979) permite comprender cómo estas dimensiones se entrelazan en los distintos niveles (micro, meso, macro).

Al aterrizar en categorías críticas, tomamos la pluriculturalidad, comprendida, no como un mero reconocimiento simbólico de la diversidad, sino como un principio organizador de las relaciones de poder en el ámbito educativo (Walsh, 2009). Los datos recogidos en el Proyecto EDUDER ilustran empíricamente cómo estas categorías se manifiestan: las barreras lingüísticas que enfrenta el estudiantado indígena, el escaso reconocimiento institucional de los saberes comunitarios y las experiencias de invisibilización cultural reflejan la ausencia de justicia cognitiva en los espacios universitarios. Por ejemplo, en los talleres y entrevistas, el alumnado señala que la universidad les pide que dejen su cultura en la puerta para obtener así la aceptación deseada. Estos datos muestran cómo las categorías críticas no son solo marcos analíticos, sino realidades vividas que refuerzan las dinámicas de exclusión simbólica, epistémica y de justicia cognitiva. En este sentido, la justicia cognitiva (Fricker, 2007) y las epistemologías del Sur (Santos, 2014) cuestionan el epistemicidio y reivindican el derecho de los pueblos a producir y validar sus propios saberes, lo que, en conjunción con la subalternidad (Spivak, 1988) y la otredad (Lévinas, 1961), permite entender los mecanismos mediante los cuales se construye la exclusión epistémica.

2. Materiales y métodos

El estudio diagnóstico que da pie a este artículo se diseñó bajo la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), que se caracteriza por permitir la co-construcción del conocimiento entre investigadores y actores sociales. La elección de esta

metodología se fundamenta en su potencial para transformar realidades sociales desde una lógica emancipadora y dialógica (Freire, 1970). Este enfoque reconoce el conocimiento situado y valora las experiencias vividas por las personas participantes como fuente legítima de saber (Giroux, 1992).

En esta experiencia, se optó por la participación directa de los estudiantes, profesorado, cargos de dirección y personas expertas relacionadas con los seis grupos que se priorizaron:

1. Personas con discapacidad y necesidades de apoyo educativo.
2. Personas con contextos familiares vulnerabilizados.
3. Pueblos y comunidades étnicas; personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas.
4. Diversidades de género e identidades sexo-genéricas.
5. Personas víctimas de violencia.
6. Personas privadas de libertad.

La recolección de información se realizó mediante:

- 72 grupos de discusión con 369 participantes (profesorado, profesionales, estudiantes y organizaciones sociales).
- 262 entrevistas a estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- Sistematización de 57 prácticas inspiradoras implementadas en las universidades participantes.

Es necesario indicar que en todo el proceso de recogida de datos se ha realizado en base a criterios éticos, ofreciendo consentimientos informados a todas las personas participantes, así como garantizando el anonimato y el manejo ético de la información, con el compromiso de informarles posteriormente de los resultados alcanzados, cumpliendo así con el respeto a la dignidad del ser humano, a la protección de sus datos, a la privacidad y a la confidencialidad (CSIC, 2025).

Cada universidad se centró en la actuación de grupos prioritarios según la realidad de cada una de ellas, primando así su propia idiosincrasia, presentando una gran diversidad en cuanto a las características propias y contextos en los que se encuentran ubicadas. Presentamos seguidamente, en la tabla 1, el listado de las 19 universidades participantes, que conforman la muestra de estudio, así como el país al que pertenecen.

Tabla 1.
Universidades y países participantes en el Proyecto EDUDER

UNIVERSIDAD	PAÍS	UNIVERSIDAD	PAÍS
U. Pablo de Olavide (UPO) (Coord.)	España	U. Don Bosco (UDB)	El Salvador
U. de Buenos Aires (UBA)	Argentina	U. Maya Kaqchikel (UMK)	Guatemala
U. Nacional de Córdoba (UNC)	Argentina	U. Rafael Landívar (URL)	Guatemala
U. Federal Fluminense (UFF)	Brasil	U. Nacional Autónoma de México (UNAM)	México
U. Federal do Paraná (UFPR)	Brasil	U. Pontificia Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	México
U. de Chile (UCH)	Chile	U. da Beira Interior (UBI)	Portugal
U. del Bío Bío	Chile	U. de Cádiz (UCA)	España
U. Nacional de Colombia (UNAL)	Colombia	U. Camilo José Cela (UCJC)	España
U. Pedagógica Nacional (UPN)	Colombia	U. Nacional de Educación a Distancia (UNED)	España
U. Centroamericana José Simeón Cañas (UCA)	El Salvador		

Fuente: Elaboración propia

Los datos se analizaron cualitativamente de acuerdo con las siguientes categorías: necesidades (sentidas, normativas, expresadas, comparativas, técnicas y básicas), competencias requeridas y barreras institucionales.

Los datos cualitativos fueron codificados mediante Atlas.ti versión 23 (Lopezosa, Codina & Freixa, 2022), identificando patrones y categorías emergentes en cuatro dimensiones: psicológica-emocional, académica, institucional y socioeconómica. Asimismo, se realizó un análisis estadístico básico de frecuencias y correlaciones cruzadas utilizando SPSS versión 28 y matrices mixtas, lo cual permitió identificar relaciones significativas entre variables como ansiedad, autoexigencia, apoyo institucional, discriminación y planificación académica.

3. Resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos derivados del análisis cualitativo y cuantitativo realizado, conforme a las dimensiones definidas en la metodología: psicológica-emocional, académica, institucional y socioeconómica. Los resultados han sido estructurados en función de las categorías emergentes, permitiendo identificar necesidades específicas, barreras transversales y competencias clave en los distintos grupos en situación de vulnerabilidad. A través de la triangulación de entrevistas, grupos de discusión y prácticas inspiradoras, se han sistematizado regularidades que revelan tanto factores de exclusión como estrategias de protección institucional y comunitaria.

Los análisis estadísticos realizados con SPSS, a partir de las categorías obtenidas mediante codificación abierta y axial, permitieron transformar los datos cualitativos en variables dicotómicas y ordinales. Esta transformación posibilitó identificar correlaciones significativas que refuerzan la comprensión de los factores de riesgo y protección en las trayectorias de los grupos estudiados.

Entre los principales resultados destacamos que el 87 % de mujeres jefas de hogar refiere sobrecarga de cuidados; el 93 % de personas LGTBIQ+ declara soledad emocional

y desarraigo; el 80 % de estudiantes indígenas enfrenta barreras lingüísticas e intergeneracionales, tal como se expone en la tabla 2. El análisis multivariante reveló correlaciones significativas entre la precariedad socioeconómica y la deserción, así como entre el aislamiento socioafectivo y el bajo rendimiento. Las narrativas recogidas muestran cómo la exclusión se vive de manera interseccional: «La universidad nos incluye en el papel, pero nos excluye en la vida diaria». Esto ilustra dinámicas ecosistémicas que conectan los entornos familiares, comunitarios e institucionales en la reproducción de las desigualdades.

Tabla 2.

Distribución de resultados clave por subgrupo

Grupo / Subgrupo	N	Resultado destacado
Mujeres jefas de hogar	92	87 % refiere sobrecarga de cuidados
Personas LGTBIQ+	74	93 % declara soledad emocional y desarraigo
Estudiantes indígenas	65	80 % enfrenta barreras lingüísticas e intergeneracionales

Fuente: Elaboración propia

Entre los hallazgos cuantitativos más relevantes destacan los siguientes coeficientes de correlación de Spearman (ρ), presentados a continuación en el gráfico 1:

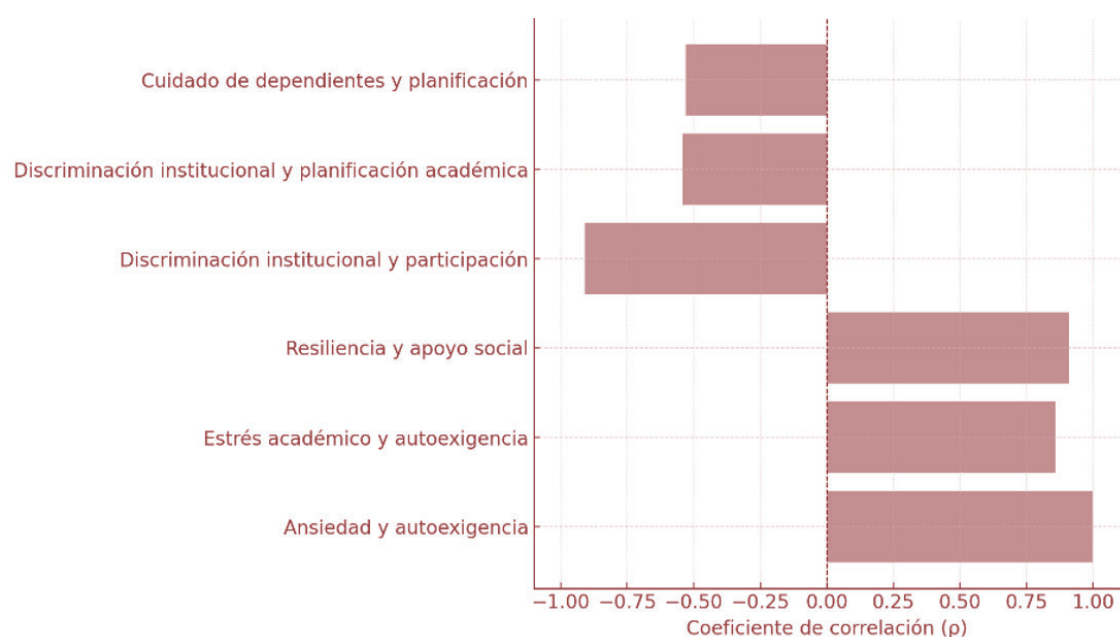


Gráfico 1: Correlaciones entre variables. *Fuente:* Elaboración propia

Estos coeficientes fueron calculados a partir de variables ordinales y dicotómicas, previamente derivadas del proceso de codificación cualitativa, por lo que se optó por una técnica no paramétrica apropiada para este tipo de datos. Las correlaciones observadas permiten comprender con mayor profundidad los factores de riesgo y protección en las trayectorias académicas del estudiantado en situación de vulnerabilidad:

- Ansiedad y autoexigencia: $\rho = 1.00$
- Estrés académico y autoexigencia: $\rho = 0.86$
- Resiliencia y apoyo social: $\rho = 0.91$
- Discriminación institucional y participación: $\rho = -0.91$
- Discriminación institucional y planificación académica: $\rho = -0.54$
- Cuidado de dependientes y planificación: $\rho = -0.53$

Estos valores indican relaciones altamente significativas entre variables emocionales, sociales y estructurales. En particular, la correlación perfecta entre ansiedad y autoexigencia refuerza la hipótesis de que el sistema universitario, tal como está estructurado, fomenta dinámicas de sufrimiento emocional especialmente intensas en estudiantes de contextos vulnerabilizados. Asimismo, la fuerte asociación entre resiliencia y apoyo social sugiere que la permanencia universitaria no depende únicamente de características individuales, sino de la existencia de redes estructuradas de contención.

Estas correlaciones fueron obtenidas a partir de una muestra de 262 entrevistas que fueron transformadas en una matriz de datos mixta. Las variables fueron previamente validadas mediante análisis de saturación y triangulación con prácticas institucionales y grupos de discusión. Este enfoque permitió consolidar científicamente los hallazgos y dotarlos de una base empírica sólida para su análisis interpretativo y político posterior.

Los resultados presentados a continuación, en el gráfico 2, son el fruto de un proceso de análisis integral que combinó entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y codificación axial mediante software Atlas.ti. A través de esta estrategia metodológica se logró triangular la información y construir matrices cualitativas que permitieron reconocer tanto particularidades como patrones estructurales comunes. Estas regularidades se tradujeron en tablas que sistematizan las necesidades específicas de cada grupo vulnerable y su vínculo con competencias clave. Además, se realizaron análisis de coaparición de categorías, estadísticas descriptivas y correlaciones con SPSS, reforzando el rigor metodológico.

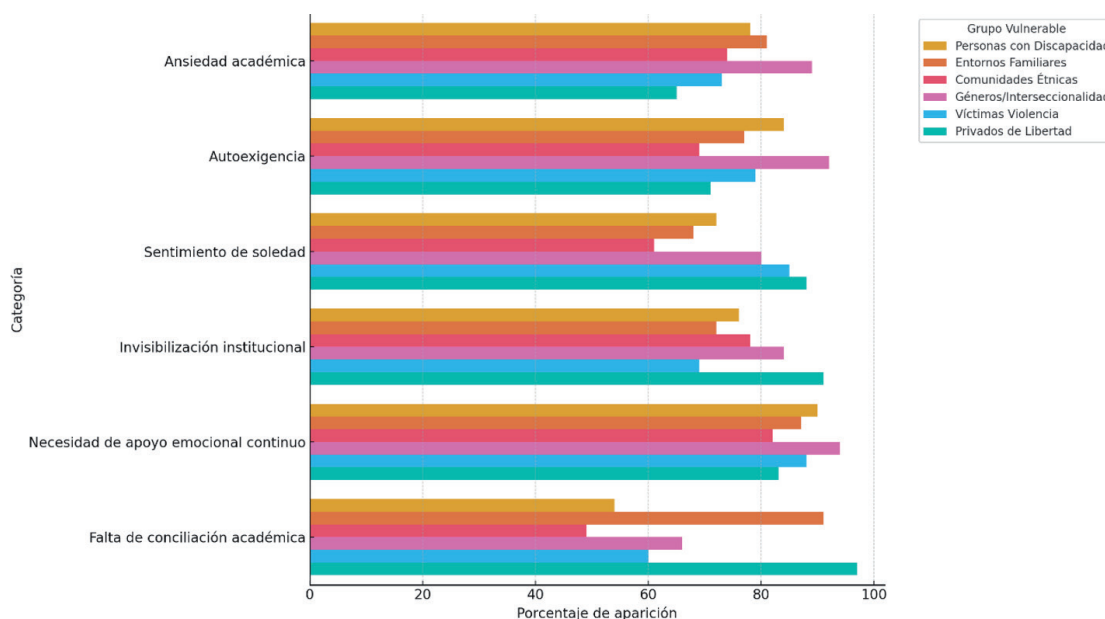


Gráfico 2: Frecuencia de aparición de categorías por grupo en situación de vulnerabilidad. Fuente: Elaboración propia

A pesar de las diferencias contextuales entre países, el análisis cruzado reveló que las trayectorias estudiantiles vulnerabilizadas comparten barreras estructurales: rigidez normativa, falta de apoyos psicoemocionales, invisibilización institucional, exigencias académicas desconectadas de realidades diversas, y ausencia de protocolos específicos. También se identificaron factores de protección como redes de apoyo entre pares, mentorías, autonomía, pensamiento crítico y resiliencia, aunque estas competencias tienden a desarrollarse en entornos más inclusivos y no por capacidad individual aislada; cuestiones que pueden observarse de manera sintética y esclarecedora en los gráficos 3 y 4.

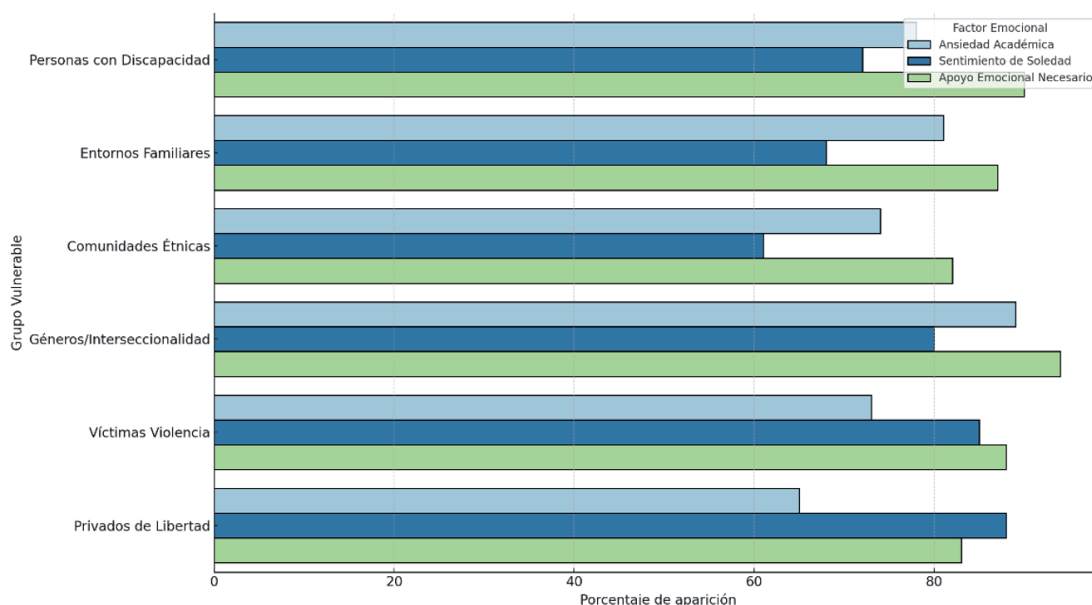


Gráfico 3: Factores emocionales clave. Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, se representa la distribución de elementos emocionales que inciden en la permanencia o el abandono educativo según testimonios estudiantiles, destacando el peso de la ansiedad, la inseguridad académica, la soledad y la autopercepción de inutilidad, frente al impacto positivo del reconocimiento, la escucha activa y el acompañamiento. Es decir, este gráfico permite visualizar la carga emocional con la que gran parte del estudiantado vulnerable transita su experiencia académica. Lejos de tratarse de debilidades individuales, estos factores emocionales aparecen como respuestas adaptativas a contextos excluyentes o desatendidos. La validación emocional y el acompañamiento afectivo, por tanto, no son elementos accesorios, sino condiciones básicas para sostener una trayectoria educativa digna.

Asimismo, en el gráfico 4, que se muestra a continuación, se visibilizan las principales barreras institucionales reportadas, como la ausencia de adaptaciones curriculares, la escasa formación del profesorado en inclusión, y la falta de protocolos ante situaciones de violencia, así como la valoración de estructuras facilitadoras como becas, espacios seguros y tutorías especializadas.

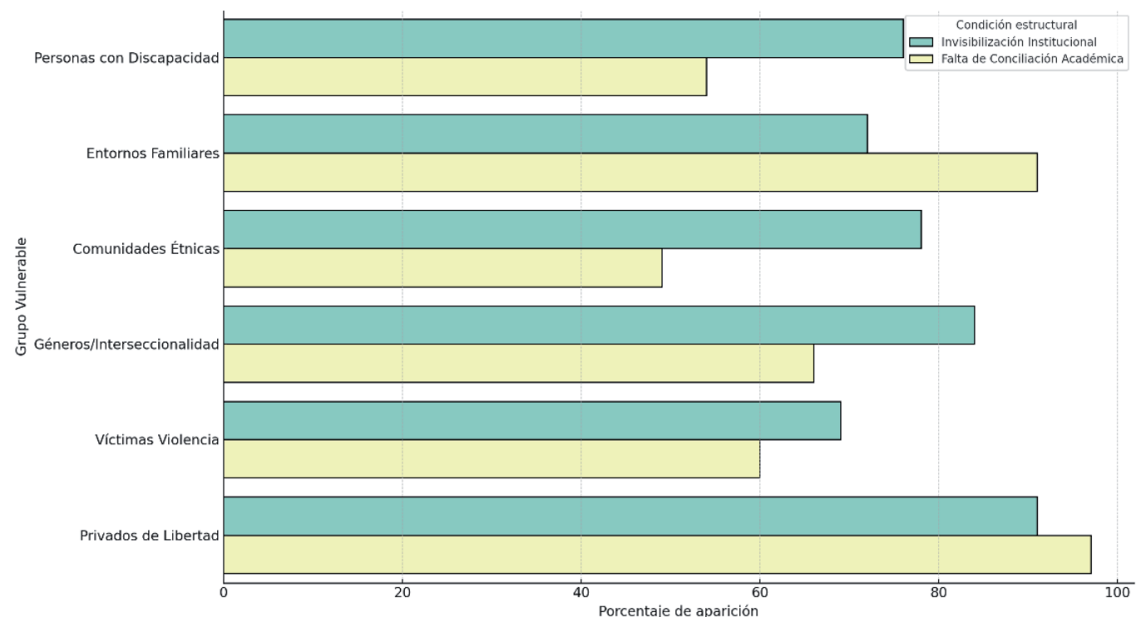


Gráfico 4: Condiciones estructurales. Fuente: Elaboración propia

La articulación entre ambos gráficos sugiere que el bienestar subjetivo y la permanencia académica no pueden abordarse sin una revisión profunda de las estructuras institucionales. Las emociones, lejos de ser fenómenos aislados, se configuran en entornos normativos y organizativos que pueden propiciar o desalentar la continuidad formativa. De ahí que los enfoques integrales e interseccionales resulten indispensables para cualquier política educativa orientada a la equidad.

A continuación, se presenta la Tabla 3, que resume las necesidades comunes expresadas por los distintos grupos en situación de vulnerabilidad. Esta tabla sistematiza los datos obtenidos en los instrumentos cualitativos, proporcionando un panorama comparativo que evidencia las demandas reiteradas que deben ser tenidas en cuenta en el diseño de políticas educativas equitativas:

Tabla 3.

Necesidades expresadas por grupo en situación de vulnerabilidad

Grupo Vulnerable	Necesidades
Personas con Discapacidad	Apoyo educativo, accesibilidad, recursos tecnológicos
Entornos Familiares Vulnerabilizados	Estabilidad emocional, apoyo financiero
Pueblos y comunidades étnicas; personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas.	Reconocimiento cultural, acceso a educación
Géneros e Interseccionalidades	Igualdad de oportunidades, políticas inclusivas
Víctimas de Violencia	Protección, rehabilitación, apoyo psicológico
Personas Privadas de Libertad	Educación, reintegración social

Fuente: Elaboración propia

Estas necesidades, aunque diferenciadas por grupo, tienen puntos de confluencia que deben ser comprendidos desde un enfoque interseccional. Las demandas de accesibilidad, seguridad, reconocimiento y acompañamiento trascienden su especificidad y configuran un marco general de derechos educativos vulnerados. Esto se refleja con mayor claridad al analizar la relación entre dichas necesidades y las competencias clave que emergen como herramientas para afrontarlas.

En esta línea, se presenta la Tabla 4, que articula un análisis cruzado entre necesidades y competencias, validado por codificación y triangulación con entrevistas, prácticas institucionales y documentos normativos. Esta matriz relacional permite comprender no solo qué necesitan los grupos vulnerables, sino también qué capacidades emergen (o pueden ser potenciadas) en contextos educativos sensibles y transformadores:

Tabla 4.
Análisis cruzado entre necesidades y competencias

Grupo Vulnerable	Necesidades	Competencias Clave	Relación Necesidades-Competencias
Personas con Discapacidad	Accesibilidad, apoyo educativo, asistencia personal	Autogestión, habilidades de comunicación	La autogestión permite buscar y utilizar recursos de accesibilidad; la comunicación es esencial para la interacción pedagógica y social.
Entornos Familiares Vulnerabilizados	Estabilidad emocional, apoyo financiero, educación	Habilidades de resiliencia, gestión del tiempo	La resiliencia ayuda a enfrentar la inestabilidad emocional y financiera; la gestión del tiempo optimiza recursos escasos.
Pueblos y comunidades étnicas; personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas.	Reconocimiento cultural, acceso a educación	Identidad cultural, habilidades de negociación	La identidad cultural fortalece el arraigo y permite demandar derechos educativos; la negociación es clave para adaptarse a contextos normativos ajenos.
Géneros e Interseccionalidades	Igualdad de oportunidades, políticas inclusivas	Autoconfianza, habilidades de liderazgo	La autoconfianza empodera frente a la discriminación; el liderazgo favorece la construcción de redes y políticas transformadoras.
Víctimas de Violencia	Protección, rehabilitación	Habilidades de afrontamiento, comunicación	Las competencias de afrontamiento emocional son esenciales para reconstruir trayectorias educativas; la comunicación es clave para visibilizar violencias.
Personas Privadas de Libertad	Educación, reintegración social	Habilidades laborales, interpersonales	Las competencias laborales y relacionales son necesarias para la reinserción; permiten proyectar futuro más allá del encierro.

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla se sustenta en codificación axial, análisis temático y frecuencias de aparición mayores al 60 % por grupo. Las relaciones establecidas entre necesidades y competencias fueron confirmadas por verbalizaciones coincidentes en entrevistas y en las sistematizaciones institucionales del WP2. La utilidad de esta relación radica en que permite orientar acciones educativas no solo hacia la cobertura de carencias, sino también hacia la promoción activa de capacidades transformadoras, entendiendo que las trayectorias de vulnerabilidad pueden revertirse en contextos de cuidado, reconocimiento y justicia social.

3.1. Análisis interpretativo por grupo en situación de vulnerabilidad

Este análisis se apoya, además, en literatura especializada sobre los distintos grupos vulnerables. Diversos estudios han mostrado que los estudiantes con discapacidad enfrentan un entorno universitario predominantemente capacitista, que dificulta su inclusión efectiva (Morina, 2017). En cuanto a las familias vulnerabilizadas, autores como Reay (2018) destacan cómo las trayectorias educativas están atravesadas por desigualdades de clase, tiempo y capital social. En relación con los Pueblos y comunidades étnicas, personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas, Walsh (2009) subraya la urgencia de descolonizar las prácticas pedagógicas y reconocer los saberes ancestrales dentro del sistema universitario.

La literatura sobre género y diversidad sexual señala que la discriminación institucional, tanto explícita como simbólica, se configura como una barrera estructural al acceso y permanencia (Butler, 2004; Aguayo & Noguera, 2012). Para las víctimas de violencia, autores como Kelly (1988) advierten sobre la revictimización institucional cuando no existen protocolos adecuados de protección y reparación. Finalmente, la educación en contextos de privación de libertad ha sido abordada por Zaffaroni (2010) y Varela (2016), quienes argumentan que el derecho a la educación debe ejercerse plenamente, aun dentro del sistema penitenciario, y que este representa una oportunidad real de reintegración social si se garantiza con enfoque de derechos.

1. Personas con discapacidad: La necesidad de accesibilidad y apoyos educativos no puede desligarse de la exigencia de entornos institucionales formados, flexibles y proactivos. La autogestión y la comunicación eficaz son competencias clave, pero solo pueden desplegarse si la universidad reduce barreras tecnológicas, pedagógicas y actitudinales. La dependencia de recursos externos o del voluntarismo docente evidencia la falta de un modelo institucional robusto de apoyo.
2. Entornos familiares vulnerabilizados: La resiliencia frente a la inestabilidad emocional y económica es una competencia que surge en contextos de precariedad, pero debe ser sostenida institucionalmente mediante becas, tutorías adaptadas y políticas de conciliación. La gestión del tiempo y las emociones son herramientas para sobrevivir en un entorno que no reconoce las cargas adicionales que afronta este estudiantado.
3. Pueblos y comunidades étnicas, personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas: El reconocimiento cultural y el acceso a una educación contextualizada requieren no solo adaptación curricular, sino políticas de descolonización del saber. La identidad cultural y las habilidades de negociación se activan frente a un sistema que invisibiliza otras epistemologías. Estas competencias no se generan espontáneamente, sino como forma de resistencia y reivindicación.

4. Géneros e interseccionalidades: La igualdad de oportunidades exige reformas normativas, lenguaje inclusivo, respeto a la autodeterminación de género, y mecanismos eficaces de atención a la discriminación. La autoconfianza y el liderazgo surgen cuando se validan las trayectorias identitarias diversas. Estas competencias permiten transformar espacios excluyentes en comunidades universitarias seguras y diversas.
5. Víctimas de violencia: La protección y rehabilitación no deben estar centradas únicamente en la víctima, sino en la transformación de la cultura institucional. Las habilidades de afrontamiento emocional y la comunicación son vitales para narrar el trauma, pero requieren estructuras receptivas que garanticen escucha activa, confidencialidad y reparación.
6. Personas privadas de libertad: Las competencias laborales e interpersonales son imprescindibles para la reinserción social. Sin embargo, requieren un ecosistema educativo adaptado: conectividad, reconocimiento formal de estudios, tutores accesibles y estrategias institucionales que reconozcan la educación como derecho y herramienta de transformación dentro del sistema penitenciario.

Este análisis demuestra que las competencias asociadas a cada grupo vulnerable no deben ser entendidas como atributos individuales innatos, sino como capacidades emergentes y promovidas por entornos institucionales accesibles, justos y culturalmente competentes.

Con lo anterior, se aporta, en la tabla 4, una síntesis cualitativa de elementos comunes según frecuencia de aparición de categorías clave por grupo vulnerable en Atlas.ti:

Tabla 5.
Categorías axiales clave por frecuencia

Categoría	Personas con Discapacidad	Entornos Familiares	Comunidades Étnicas	Géneros/ Intersecc.	Víctimas Violencia	Privadas de Libertad
Ansiedad académica	78 %	81 %	74 %	89 %	73 %	65 %
Autoexigencia	84 %	77 %	69 %	92 %	79 %	71 %
Sentimiento de soledad	72 %	68 %	61 %	80 %	85 %	88 %
Invisibilización institucional	76 %	72 %	78 %	84 %	69 %	91 %
Necesidad de apoyo emocional continuo	90 %	87 %	82 %	94 %	88 %	83 %
Falta de conciliación académica	54 %	91 %	49 %	66 %	60 %	97 %

Fuente: Elaboración propia

3.2. Verbalizaciones representativas por categoría

Presentamos en esta sección una serie de fragmentos extraídos literalmente de las entrevistas realizadas, en las que, además de identificar la realidad en voz de las personas protagonistas:

- «Siento que siempre tengo que demostrar el doble para que me tomen en serio» (persona con discapacidad).
- «Estudiar y cuidar a mi hija sin apoyo me está quemando» (madre estudiante).
- «Nos ven como exóticos, no como parte de la universidad» (persona de comunidad indígena).
- «No saben ni cómo dirigirse a mí, y eso ya me cansa» (estudiante trans).
- «Cuando denuncié, nadie me creyó. Dejé de ir a clases por miedo» (víctima de violencia).
- «Tengo derecho a estudiar, pero no me dejan salir del aula del penal ni para conectarme» (persona privada de libertad).

Este cruce cualitativo refuerza los patrones detectados en las correlaciones estadísticas, mostrando que la carga emocional, la desprotección institucional y las barreras estructurales son transversales. La reiteración de estas experiencias entre grupos y países sugiere que no son fallos puntuales, sino expresiones sistemáticas de una arquitectura educativa que no contempla trayectorias diferenciadas ni garantiza condiciones de equidad real.

A través del análisis inductivo y triangulación de entrevistas, grupos focales y prácticas sistematizadas, se identificaron elementos comunes que atraviesan las trayectorias del estudiantado vulnerable, más allá de su pertenencia a un grupo específico:

- Autoexigencia extrema y ansiedad académica: común en estudiantes con discapacidad, mujeres cuidadoras, alumnado LGBTIQ+ y personas con enfermedades crónicas. Esta emocionalidad es producto de un entorno meritocrático que castiga la diferencia sin ofrecer apoyos reales.
- Déficit institucional en salud mental: la falta de dispositivos de atención psicoemocional formalizados obliga a los estudiantes a recurrir a redes informales o a sostenerse en soledad, generando fatiga crónica y abandono.
- Desinformación o invisibilización de recursos: incluso cuando existen ayudas o protocolos, estos no son suficientemente difundidos o accesibles, creando una brecha entre el derecho formal y el acceso efectivo.
- Incompatibilidad entre vida académica y responsabilidades externas: especialmente en madres estudiantes, trabajadores y personas con condiciones de salud. La universidad tradicional no contempla trayectorias no lineales ni diversidad de ritmos formativos.
- Discriminación explícita o simbólica: presente en forma de comentarios, omisiones, falta de formación del profesorado, infrarepresentación institucional y ausencia de respuestas frente a denuncias. Esta exclusión impacta en el rendimiento, el sentido de pertenencia y la salud emocional.

Estas constantes se verificaron mediante codificación con Atlas.ti, que mostró coaparición superior al 80 % de las categorías «agotamiento emocional», «soledad», «búsqueda de apoyo externo» y «conflictos con normativas institucionales» en los testimonios analizados.

Los hallazgos permiten identificar barreras estructurales comunes a todos los grupos estudiados, así como competencias clave y necesidades específicas. Entre los principales obstáculos se destacan: la falta de accesibilidad, la rigidez normativa, la ausencia de protocolos de salud mental, la invisibilización institucional, la revictimización, y la escasa conciliación entre vida académica y personal. Se sistematizaron las siguientes necesidades por grupo:

1. Personas con discapacidad: accesibilidad, apoyo educativo, tecnologías inclusivas.
2. Entornos familiares vulnerabilizados: estabilidad emocional, apoyo financiero, conciliación.
3. Pueblos y comunidades étnicas, personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas: reconocimiento cultural, acceso en lengua materna.
4. Géneros e interseccionalidades: políticas inclusivas, espacios seguros, representación.
5. Víctimas de violencia: protección, atención psicológica, redes de apoyo.
6. Personas privadas de libertad: educación a distancia, tutorías, reinserción social.

Estas necesidades se relacionan con competencias clave como la autogestión, resiliencia, liderazgo, comunicación, identidad cultural y habilidades socioemocionales. El análisis cruzado muestra que dichas competencias solo pueden desarrollarse en entornos institucionales que favorezcan el cuidado, el acompañamiento y la equidad real.

4. Discusión

Los resultados obtenidos deben interpretarse a la luz del posicionamiento teórico presentado en el apartado anterior, en el que se advierte sobre la función reproductora de las instituciones educativas en contextos de desigualdad estructural (Bauman, 2005; Foucault, 1975). Los hallazgos coinciden con los planteamientos de Nussbaum (2006) y Sen (1999) respecto a que las condiciones para el desarrollo de capacidades dependen directamente del entorno institucional. La aparición reiterada de barreras institucionales, normativas y emocionales refuerza la tesis de que el sistema universitario, lejos de ser neutral, puede constituirse en un espacio de exclusión encubierta si no se aplican políticas deliberadas de justicia y cuidado (Fraser, 2006; Honneth, 2007).

Es decir, se dilucida desde el marco de justicia social y capacidades (Fraser, 2006; Sen, 1999), lo que permite comprender que las oportunidades educativas no solo dependen del acceso formal, sino de las condiciones que permiten su ejercicio efectivo.

- a) Exclusión estructural como fenómeno sistémico. Los datos muestran que la exclusión no es la excepción sino una forma habitual de funcionamiento institucional. Las barreras arquitectónicas, curriculares y actitudinales afectan simultáneamente a los seis grupos analizados, manifestándose con especial crudeza en estudiantes neurodivergentes, racializados y en contextos de encierro. Esta convergencia evidencia que el modelo de universidad vigente reproduce desigualdad estructural. En este sentido, autores como Gillborn (2006) y Vincent (2016) destacan que los sistemas educativos refuerzan jerarquías sociales mediante normativas aparentemente neutras que normalizan privilegios y sancionan la diferencia.

- b) Lógica meritocrática y patologización del esfuerzo. El ideal del «buen estudiante» como sujeto autónomo, sin carga familiar ni emocional, se sostiene como parámetro dominante. Este modelo invisibiliza realidades complejas y genera autoexigencia extrema, con efectos documentados en ansiedad, agotamiento y abandono. Esta meritocracia encubierta genera inequidad bajo apariencia de neutralidad. Como advierte Kupfer (2011), los discursos meritocráticos trasladan la responsabilidad del fracaso a las personas, despolitizando las condiciones materiales que configuran sus trayectorias.
- c) El rol ambivalente del profesorado. Mientras algunos docentes son agentes de cambio, otros perpetúan exclusiones mediante microviolencias, falta de formación o resistencia a la diversidad. El diagnóstico muestra que el apoyo docente es decisivo cuando hay empatía, acompañamiento y flexibilidad, pero también que su ausencia impacta en la salud emocional del estudiantado. Autores como Hooks (1994) han subrayado la importancia de la práctica docente afectiva y consciente como contrapeso a las estructuras jerárquicas del saber.
- d) Desajuste entre normativas y realidades. La normativa académica, pensada desde un modelo lineal, no contempla interrupciones, adaptaciones curriculares, ni itinerarios diferenciados. Esto genera una tensión estructural entre lo que exige la institución y lo que permite la vida del estudiantado. Esta rigidez empuja a muchos al abandono o a una permanencia precaria. Como indican Trowler y Cooper (2002), las normas universitarias suelen estar diseñadas para estudiantes tradicionales, lo que margina las trayectorias de quienes combinan estudio con trabajo, cuidado o procesos de salud prolongados.
- e) La resiliencia no puede ser el único sostén. Aunque se ha documentado una alta capacidad de adaptación, esto no debe conducir a romantizar la resiliencia ni a delegar en las personas vulnerabilizadas la responsabilidad exclusiva del éxito. La resiliencia debe ser apoyada por sistemas institucionales consistentes, sostenibles y dotados de recursos. Según Ungar (2011), la resiliencia es relacional y depende de entornos que ofrezcan oportunidades significativas, apoyos estables y acceso a recursos culturales y materiales.
- f) Participación y agencia estudiantil como factor protector. La pertenencia a redes estudiantiles, colectivos o iniciativas de representación aparece como factor de protección transversal. Cuando el estudiantado vulnerable tiene voz y espacio de decisión, mejora su autoestima, sentido de pertenencia y continuidad en la universidad. Esto demanda estructuras de participación real, no simbólica. Como plantea Biesta (2007), la participación en procesos democráticos educativos es esencial no solo como medio para la inclusión, sino como fin formativo en sí mismo.
- g) Relevancia de la acción interuniversitaria y transnacional. Las coincidencias halladas en 19 universidades de diversos países demuestran que las soluciones no deben limitarse a respuestas locales. Se requieren pactos regionales, políticas públicas multinivel y colaboración interinstitucional para garantizar el derecho a la educación superior desde una lógica estructural, integral e interseccional.

Como afirma Marginson (2016), las universidades deben actuar como agentes cooperativos en redes globales de justicia, superando la competencia mercantil para abrazar una lógica solidaria y orientada al bien común. Si bien el análisis no se centra en una

comparación sistemática entre países, los datos permiten identificar patrones comunes en las trayectorias estudiantiles vulnerabilizadas, marcadas por desigualdades estructurales reproducidas por sistemas universitarios homogéneos y diseñados para perfiles normativos. La lógica meritocrática, la falta de acompañamiento, y la escasa institucionalización de las buenas prácticas refuerzan estas exclusiones. A mayor discriminación, menor sentido de pertenencia; a mayor resiliencia y redes de apoyo, mayor probabilidad de permanencia. La universidad debe evolucionar hacia un modelo estructuralmente inclusivo, basado en la justicia interseccional y la garantía de derechos.

5. Conclusiones

El estudio confirma que las dinámicas de exclusión en la educación superior iberoamericana no son accidentes aislados, sino expresiones sistemáticas de desigualdades estructurales históricas. Estas se manifiestan en barreras de acceso, permanencia y egreso que afectan a los grupos vulnerabilizados con diferentes intensidades, pero con patrones comunes: meritocracia institucionalizada, rigidez curricular, débil acompañamiento emocional y falta de reconocimiento de trayectorias diferenciadas.

Igualmente, se refuerza la idea de que la inclusión universitaria no puede ser abordada desde respuestas parciales o medidas compensatorias aisladas. Se requiere una transformación estructural que garantice el acompañamiento, el reconocimiento, la flexibilidad y la participación real del estudiantado vulnerable. En este sentido, la literatura científica también ha evidenciado cómo la autoexigencia extrema y la ansiedad en contextos universitarios están directamente asociadas con modelos competitivos que no contemplan la diversidad (Stebbleton *et al.*, 2014). Por otro lado, estudios recientes como los de Blanco *et al.* (2021) subrayan la ausencia de políticas sostenidas en salud mental universitaria como un factor clave de abandono académico. En cuanto a la incompatibilidad entre vida académica y cuidado, la obra de Lynch (2010) advierte sobre la falta de reconocimiento institucional al trabajo reproductivo y de cuidados que atraviesan especialmente a mujeres y estudiantes no tradicionales. Asimismo, autores como García Dauder y Romero-Balsas (2020) destacan la persistencia de formas de discriminación simbólica que afectan la permanencia y bienestar emocional del estudiantado LGBTIQ+ y racializado.

Las competencias clave que se espera que el estudiantado desarrolle (autonomía, resiliencia, liderazgo, entre otras) no pueden ser exigidas sin estructuras que las sostengan. La universidad inclusiva debe asumir la responsabilidad de crear entornos formativos accesibles, flexibles, culturalmente seguros y emocionalmente sostenibles. La resiliencia no puede continuar siendo una exigencia individual, sino una capacidad promovida institucionalmente mediante políticas estructurales de cuidado y justicia educativa.

Además, la convergencia de hallazgos en las 19 universidades objeto de estudio, refuerza la necesidad de políticas regionales coordinadas que articulen justicia curricular, equidad tecnológica, representación estudiantil y fortalecimiento docente. La inclusión ya no debe tratarse como un conjunto de medidas compensatorias, sino como una transformación transversal que reconfigure los fines, estructuras y prácticas de la universidad. Razón por la cual se abordan una serie de recomendaciones estratégicas en la tabla 6.

Tabla 6.

Recomendaciones estratégicas para la política universitaria inclusiva

Nivel de intervención	Recomendación específica	Justificación
Pedagógico	Incorporar formación obligatoria en diversidad, género y derechos humanos en todo el profesorado	Mejora la capacidad institucional para acompañar trayectorias diferenciadas
Curricular	Flexibilizar los itinerarios formativos y adaptar criterios de evaluación según perfiles	Reconoce trayectorias no lineales y evita exclusión por rigidez académica
Institucional	Crear unidades de apoyo psicoemocional permanentes y accesibles	Aborda el agotamiento emocional crónico y reduce abandono silencioso
Tecnológico	Garantizar tecnologías accesibles y conectividad para grupos con limitaciones materiales	Reduce la brecha digital y habilita la participación de estudiantes en entornos vulnerables
Jurídico	Establecer protocolos interseccionales de atención a violencia, acoso, discriminación	Protege derechos fundamentales y promueve espacios seguros
Interuniversitario	Establecer redes regionales de buenas prácticas y evaluación de impacto	Permite escalabilidad, sostenibilidad e intercambio estratégico entre instituciones
Participación estudiantil	Garantizar representación activa de grupos vulnerabilizados en órganos de toma de decisión	Democratiza la gestión institucional y fortalece el sentido de pertenencia

Fuente: Elaboración propia

Estas recomendaciones son producto directo de los hallazgos alcanzados en el estudio, y se alinean con las directrices internacionales sobre educación inclusiva propuestas por la UNESCO (2009, 2021) y los marcos de pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 1992). Su implementación integral fortalecería las condiciones de equidad estructural, reduciendo los factores de exclusión recurrentes en la educación superior iberoamericana.

Son muchos los esfuerzos que se están realizando por las instituciones de educación superior, para luchar contra la desigualdad y en pro de la justicia social. Esas experiencias son prácticas inspiradoras que dan respuesta a los desafíos a los que han de prestar atención para no dejar a nadie atrás. Estas situaciones que afecta a personas en situación de vulnerabilidad están siendo evidenciadas por EDUDER, entre las que destacan la desigualdad de acceso, las barreras culturales, el aislamiento emocional y la deserción vinculada a la precariedad material.

Experiencias como URACCAN, UAIIN, Amawtay Wasi, los bachilleratos comunitarios en México o las universidades mayas en Guatemala representan alternativas al monoculturalismo académico. Estas iniciativas integran el aprendizaje situado (Esteban-Guitart, 2020), el diálogo de saberes (Walsh, 2009) y las pedagogías de la reciprocidad (Flecha, 2000), promoviendo una educación superior comprometida con la justicia social y la reparación histórica.

Desde EDUDER apostamos, y así lo desarrollaremos en la siguiente fase de implementación del proyecto, por iniciativas basadas en la formación en la atención a las situaciones de vulnerabilidad, el acompañamiento integral y las tutorías contextuales emergiendo como estrategias eficaces para contrarrestar la exclusión.

6. Referencias

- Aguayo, F., & Noguera, J. (2012). *Masculinidades y género: nuevas propuestas, otros caminos*. Universidad de Chile.
- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 73, 15-34.
- Azorín, C., & Martínez, C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 57-69.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Biesta, G. (2007). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Blanco, A., Cabrera, L., & Martínez, M. (2021). *Salud mental en la universidad: retos y propuestas*. Ediciones Académicas.
- Bohne, A.C.; Bruckmann, M., & Martínez, A. (2019). El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: un verdadero desafío. *Revista Digital Universitaria*, 20(5), 1-10.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- CSIC (2025). *Ética en la investigación*. <https://www.csic.es/es/el-csic/etica-e-integridad-cientifica-en-el-csic/etica-en-la-investigacion>
- Dussel, E. (1994). 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía.
- Escámez Sánchez, J. & Pérís Cancio, J.A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant.
- Esteban-Guitart, M. (2020). *El aprendizaje situado: un marco para conectar escuela y comunidad*. Graó.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Fraser, N. (2006). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- Fraser, N. (2022). *Redistribución, reconocimiento y representación: hacia una gramática integrada de la justicia*. CLACSO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Galdós, M.A.; Ramírez, M., & Villalobos, P. (2020). El Rol de las Universidades en la Era de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Instituto de Innovación Basado en Ciencia: Talca-Chile*, 1, 1-4.
- García Dauder, S., & Romero-Balsas, P. (2020). *Diversidad sexual y de género en la universidad: Retos y resistencias*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- González Casanova, P. (1965). *El colonialismo interno: una redefinición*. Era.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jiménez J. & Romero G. D. L. Á. (2022). Evaluación de Riesgos Psicosociales en docentes de Educación Básica, Media y Superior en el contexto de la Pandemia SARS-Cov-2. *Multidisciplinary Health Research*, 7(1). <https://doi.org/10.19136/mhrjc22uj11>
- Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Polity Press.
- Kupfer, A. (2011). Meritocracia y desigualdad: el problema de la igualdad de oportunidades. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 5-22.
- Leal-Filho, W.; Manolas, E. & Pace, P. (2020). The role of universities in promoting sustainability and environmental education. *Scientific Reports*, 250, 119-125. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-65820-9>
- Lévinas, E. (1961). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Loorbach, D.; Frantzeskaki, N., & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: transforming science and practice for societal change. *Annual review of environment and resources*, 42, 599-626.

- Lopezosa, C.; Codina, L., & Freixa, P. (2022). *ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz*. DigiDoc Research Group.
- Lynch, K. (2010). Carelessness: A hidden doxa of higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(1), 54-67.
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. University of California Press.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Mendoza, Y. (2016). Sistemas de evaluación de la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior. *CienciaUAT*, 11(1), 65-78.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Novo, M. (2017). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitat.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- ONU-Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU.
- ONU-Organización de Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Art. 13). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- ONU-Organización de Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2015*. ONU.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Reay, D. (2018). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Sanz, R., Peris, J.A., & Escámez, J. (2018). The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3(2), 76-81.

- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Stebbleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman Jr, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6-20.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.
- Varela, N. (2016). *Educación en contextos de encierro: una oportunidad para la inclusión social*. Editorial de la UNLa.
- Vincent, C. (2016). *Parenting priorities and class practices*. Routledge.
- Walsh, C. E. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.
- Zaffaroni, E. R. (2010). *La palabra de los muertos. Conferencias de criminología cautelar*. Ediar.

4



Desarrollo a Escala Humana y Educación para la Ciudadanía Mundial. Revisión Sistemática

Human Scale Development and Global Citizenship Education: A Systematic Review

**Iván Alexander Ibarra Vallejos*;
Roser Grau Vidal****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45811

Recibido: **15 de julio de 2025**
Aceptado: **13 de diciembre de 2025**

*IVÁN ALEXANDER IBARRA VALLEJOS: Universitat de Valencia **Datos de contacto:** E-mail: iva4@alumni.uv.es.

ROSER GRAU VIDAL: Universitat de Valencia. Profesora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la UV. Investiga educación democrática, pedagogías críticas, convivencia/interculturalidad y educación para la paz en América Latina. Integra los grupos «Pedagogías Interculturales» (Argentina) y el I+D «Educación para la ciudadanía mundial». Coordina el grupo de innovación «SApS ODS?». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0622-1245>. **Datos de contacto: roser.grau@uv.es

Resumen

A través de este trabajo se busca analizar la relación entre los enfoques del Desarrollo a Escala Humana (DEH) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), que surgen desde contextos diferentes, pero que comparten una perspectiva transformadora, ética y participativa y ofrecen bases teóricas y metodológicas que permiten imaginar y crear nuevas formas de educación orientadas al bien común, los derechos humanos y la justicia global. Metodológicamente, consistió en una revisión sistemática de literatura académica publicada en cuatro bases de datos, entre 2003 y 2024, teniendo como foco los estudios sobre experiencias que emplearon el enfoque del DEH y, particularmente, la Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales en contextos educativos. Se alcanzó una selección final de 11 artículos. Ciertamente, no se encontraron estudios que articularan de manera directa los enfoques DEH y ECM, aunque 5 de los 11 seleccionados presentan argumentos teóricos y prácticas metodológicas que permiten establecer convergencias determinantes, particularmente desde el punto de vista teórico y del enfoque crítico transformador de la ECM. De esta manera, al margen de su escasa articulación explícita, se identificó una evidente y sólida conexión epistemológica entre DEH y ECM, en la que las experiencias analizadas dan cuenta de un potencial transformador. Asimismo, también se reveló la existencia de limitaciones como la ausencia de uso o uso superficial de la Matriz de NHF y la falta de evaluaciones sistémicas, por lo que se recomienda avanzar hacia prácticas que vinculen el enfoque DEH con propuestas curriculares o educativas en contextos escolares diversos y con énfasis en la ciudadanía mundial, la equidad y sostenibilidad.

Palabras Clave: Prácticas educativas; Enfoque Global; Responsabilidad Ciudadana.

Abstract

This study aims to analyze the relationship between the Human Scale Development (HSD) and Global Citizenship Education (GCE) approaches, which emerge from different contexts but share a transformative, ethical, and participatory perspective. Both offer theoretical and methodological foundations that allow us to imagine and create new forms of education oriented toward the common good, human rights, and global justice. Methodologically, a systematic review of academic literature published between 2003 and 2024 was conducted across four databases, focusing on studies that applied the HSD approach—particularly the Matrix of Fundamental Human Needs—in educational contexts. A total of 11 articles were selected. Indeed, no studies were found that directly articulated both the HSD and GCE approaches. However, 5 of the 11 selected articles presented theoretical arguments and methodological practices that reveal significant convergences, especially from the theoretical standpoint and the critical-transformative perspective of GCE. However, despite the lack of explicit articulation, a clear and solid epistemological connection between HSD and GCE was identified, as the analyzed experiences demonstrate transformative potential. Limitations were also observed, such as the absence or superficial use of the Matrix of Fundamental Human Needs and the lack of systematic evaluations. Therefore, it is recommended to move toward practices that connect the HSD approach with curricular or educational proposals in diverse school contexts, emphasizing global citizenship, equity, and sustainability.

Keywords: Educational practices; Global approach; Civic responsibility.

1. Introducción

1.1. La encrucijada del desarrollo y crisis sistémica

Este trabajo parte de la premisa de que la humanidad se encuentra en una crisis civilizatoria y moral que la deja ante una encrucijada que no solo revela profundos desequilibrios ecológicos, sociales y económicos, sino que también pone de manifiesto las fallas en las estructuras de conocimiento y gobernanza que han sustentado el desarrollo humano hasta ahora (Bartra, 2009, 2021). Una modernidad reflexiva que, como postula Beck (2002), expone los riesgos globales derivados de la industrialización, el cambio climático y las pandemias, trascendiendo fronteras nacionales y revelando una distribución profundamente desigual de sus consecuencias, donde las comunidades más vulnerables soportan la mayor carga. Estas amenazas, de acuerdo con Max-Neef & Smith (2014), son el resultado de un sistema que prioriza el crecimiento económico por encima de la sostenibilidad y que exige respuestas cooperativas y democráticas que trasciendan las estructuras tradicionales del poder estatal.

Así, la crisis civilizatoria actual, se comporta también como una crisis de legitimidad, en la que las instituciones no logran generar consensos ni responder a las demandas de una ciudadanía globalizada que busca justicia social y ecológica (Saguier, 2019). Para Habermas (1987), la salida de esta encrucijada requiere un modelo deliberativo que fomente el diálogo entre ciudadanos y actores globales, permitiendo que las decisiones colectivas se basen en un entendimiento racional y en principios universales de justicia, bajo una esfera pública robusta, donde las discusiones sobre los bienes comunes globales, como el medio ambiente, la equidad de género y la seguridad, puedan articularse de manera efectiva. En este sentido, tanto la evolución teórica del desarrollo y su implementación en las diferentes sociedades (Sachs, 2022), como las diversas propuestas en torno a la educación como herramienta de transformación social (Mesa, 2021), han sido sindicadas como mecanismos capaces de combatir los diversos escenarios de crisis. Justamente, son estos caminos los que se explorarán a continuación.

1.2. Del «desarrollo» al Desarrollo a Escala Humana

De acuerdo con Acosta (2013), pocas veces en la historia de la humanidad, la interpretación de una palabra ha provocado tantas alteraciones en los modos y proyectos de vida individuales y colectivos, trascendiendo los límites geopolíticos, como lo ha hecho la palabra «desarrollo», que ha estado cargada de interpretaciones profundamente influenciadas por estructuras de poder y procesos culturales que legitiman ciertos discursos, mientras marginalizan otros. En este marco, el discurso del desarrollo puede entenderse como una acción intencional destinada a transformar la realidad en una dirección específica, la modernizadora (Skewes, 2000) que, al mismo tiempo, instauró una dicotomía entre «desarrollados» y «subdesarrollados», consolidando estructuras y narrativas de dominación tanto explícitas como implícitas que los países periféricos aceptaron (Escobar, 2014), persiguiendo un ideal de sociedad basado en valores europeos y norteamericanos (Acosta, 2013).

Este proceso justificó, racionalmente, la construcción del subdesarrollo y legitimó estrategias que desconocieron y violentaron la diversidad cultural, espiritual y social de las comunidades afectadas (Gudynas, 2014) y que, según Max-Neef *et al.* (1994), se produce por la reducción del desarrollo a crecimiento económico. Al respecto, Sachs (2022) y Orrego (2014) señalan que este reduccionismo (entender el desarrollo como

aumento del ingreso per cápita), junto con los resultados del informe del ECOSOC de 1951, consolidaron políticas centradas en la acumulación o progreso material, a menudo con devastadoras consecuencias sociales y ambientales.

Así, este discurso del progreso y la prosperidad material ha dominado las aspiraciones de las naciones durante décadas, a pesar de que ha ignorado las advertencias sobre los límites biofísicos de la Tierra y las desigualdades estructurales que ponen en peligro el bienestar colectivo (Munera, 2007). Ante este escenario, y a pesar de que la noción hegemónica de desarrollo ha calado profundo en toda la humanidad, comenzaron a surgir voces críticas que cuestionaban tanto las bases del desarrollo como sus implicaciones, estableciendo un nuevo marco interpretativo que abrió paso a enfoques alternativos que buscan redefinir el concepto de desarrollo desde perspectivas más humanas, inclusivas y sostenibles (Escobar, 2014). Entre estas propuestas surge el Desarrollo a Escala Humana (DEH), una visión que cuestiona las narrativas dominantes y desplaza el énfasis del crecimiento económico hacia la satisfacción de las necesidades fundamentales de las personas y el fortalecimiento de sus capacidades, reconociendo la diversidad cultural, social y ecológica como pilares esenciales para el bienestar colectivo (Max-Neef *et al.*, 1994).

De esta manera, a diferencia de lo que se había propuesto a lo largo de la evolución teórica del concepto «desarrollo», para los autores del DEH, este debe asociarse a las personas, no a los objetos ni al crecimiento material, por lo que la relevancia de los procesos de desarrollo estará definida por la capacidad que estos tengan de elevar más la calidad de vida de las personas (Max-Neef, *et al.*, 1994), que se alcanza, como se observa en la Figura 1, a partir de la articulación de tres pilares: la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (NHF); una articulación orgánica entre la naturaleza, la tecnología y los seres humanos; y el aumento progresivo de la autodependencia.



Figura 1. Esquema del Desarrollo a Escala Humana. Fuente: Gómez & Ibarra (2020)

De los pilares indicados surge un componente clave para la comprensión de la propuesta teórica-metodológica del DEH y es la distinción que se establece en torno a las necesidades, porque para Max-Neef *et al.* (1994) las necesidades son finitas, clasificables y universales y son nueve: Libertad, Protección, Afecto, Entendimiento, Subsistencia, Participación, Ocio, Creación e Identidad. Asimismo, estas nueve NHF se organizan en cuatro categorías existenciales: Ser, Tener, Hacer y Estar. De esta manera, si las necesidades no tienen distinción histórica ni cultural, lo que va a diferir será la manera en que los grupos humanos satisfacen estas necesidades. Estos son los «satisfactores» y son los que cumplen la función de interfaz entre las NHF y los bienes materiales o servicios (Ibarra *et al.*, 2020). Así, por ejemplo, la leche materna no es una necesidad sino el satisfactor de las necesidades de subsistencia, identidad, protección, afecto y entendimiento para los y las lactantes.

Asimismo, los satisfactores tienen su propia taxonomía, ya que pueden ser destructores, pseudosatisfactores, singulares, inhibidores y sinérgicos. No obstante, serán estos últimos, los sinérgicos, aquellos capaces de satisfacer más de una NHF simultáneamente (como la leche materna), los que se persigan a través de las herramientas metodológicas que el DEH ofrece y que se sintetizan en una matriz (Tabla 1, Figura 2) que se completa de manera colectiva, a partir de la deliberación comunitaria (Ibarra *et al.*, 2020; Max-Neef *et al.*, 1994).

Tabla 1.
Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales

	SER	ESTAR	HACER	TENER
SUBSISTENCIA				
OCIO				
PARTICIPACIÓN				
CREACIÓN				
IDENTIDAD				
LIBERTAD				
AFECTO				
ENTENDIMIENTO				
PROTECCIÓN				



Figura 2. Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales aplicada. Fuente: Ibarra *et al.* (2020)

1.3. Educación para la ciudadanía Mundial

El surgimiento de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM)¹ se da en el marco de un proceso histórico caracterizado por las profundas transformaciones económicas, sociales y culturales producidas por el fenómeno de la globalización y sus consecuencias más evidentes como las interdependencias entre naciones, la destrucción de la naturaleza, las migraciones forzadas, la desigualdad y el terrorismo, por ejemplo, que han erosionado la noción tradicional de ciudadanía, relacionada directamente con los Estados-nación, generando un escenario crítico en el que se ha hecho necesario plantear nuevos tipos de formación en los que las personas adquieran la capacidad de comprender y actuar en concordancia con estos nuevos desafíos globales (Aguilar & Velásquez, 2018; Aguilar *et al.*, 2019).

De esta manera, ante tales circunstancias, se ha debido redefinir el concepto de ciudadanía más allá de la pertenencia jurídica a un determinado territorio, buscando sintonizar responsabilidades compartidas frente a los grandes retos mundiales, considerando que:

«el contexto global donde vivimos nos plantea inevitables e importantes desafíos que afectan a la humanidad en su conjunto, y por tanto no pueden ser abordados únicamente desde actores nacionales, sino que implican a actores tanto a nivel local, nacional, regional y global» (Mason, 2015, p. 68).

Esta redefinición y revisión del concepto de ciudadanía provocó que, desde organismos internacionales como la UNESCO, se comenzara a promover el enfoque de la ECM como una respuesta educativa capaz de remecer a las nuevas generaciones de tal forma que se pudiera construir un mundo más justo y respetuoso de los Derechos Humanos

¹ Si bien es cierto que la mayor parte de la producción académica utiliza el concepto de Educación para la Ciudadanía Global (ECG), diversos documentos recientes de la UNESCO sugieren una transición hacia el uso del término Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), con el propósito de dar mayor cabida a una perspectiva más justa, inclusiva, transformadora y ética de la ciudadanía (Aguilar & Velásquez, 2018; UNESCO, 2018)

(Mason, 2015). Justamente, Reimers & Chung (2010) coinciden en esta perspectiva señalando que «la educación en derechos humanos proporciona un marco común que reconoce los derechos fundamentales de las personas [...] y ayuda a reducir la incidencia de conflictos políticos violentos» (p. 506), por lo que la ECM no solo busca prevenir conflictos, sino también generar una cultura de paz basada en el respeto, la empatía y la solución no violenta de disputas, especialmente en contextos marcados por desigualdades estructurales o tensiones étnicas.

Respecto de su definición y evolución conceptual, de acuerdo con Aguilar *et al.* (2019), la ECM ha sido poco a poco institucionalizada en la discusión pública internacional como parte de las estrategias que pueden proporcionar respuestas concretas a los desafíos globales del siglo XXI, lo que se consolidó a partir de su incorporación como una de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4)², asociado a la educación de calidad.

Desde el ámbito académico, Aguilar *et al.* (2019), Mesa (2021) y Muñoz & Montané (2021) distinguen (y dividen) la evolución teórico-conceptual de la ECM en cuatro enfoques predominantes: el neoliberal, cuyo foco está en el desarrollo de competencias para el mercado global; el de la anticiudadanía mundial, en el que se rechaza una eventual hegemonía occidental; el decolonial, que reivindica las epistemologías del Sur Global; y el crítico-transformador, que sugiere la conformación de una ciudadanía comprometida con valores como la equidad, la justicia social y las transformaciones estructurales del poder y que «defiende una educación en la que las y los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre los problemas estructurales que afectan a sus comunidades, al tiempo que se fortalecen las capacidades para la acción colectiva» (Aguilar *et al.*, 2019, p. 8). Así, ha sido posible observar cómo se han desarrollado diversas aproximaciones teóricas asociadas a la ECM que buscan delimitar su alcance, definir sus contenidos y su potencial de transformación y que, en términos generales, convergen en la idea de la ECM como una propuesta educativa que busca desarrollar conciencia crítica y una nueva ética (Aguilar *et al.*, 2019; Aguilar & Velásquez, 2018; Mesa, 2019, 2021).

Por otro lado, también cabe destacar posturas asociadas al cosmopolitismo crítico, como la de Boni & Calabuig (2021), quienes integran el enfoque de capacidades (Capability Approach) de Nussbaum (2006) y Sen (2006), con las propuestas de Delanty (2003) sobre el cosmopolitismo, revelando tres capacidades fundamentales para la puesta en práctica de la ciudadanía mundial: el pensamiento crítico, la imaginación narrativa y la comprensión intercultural. Para Nussbaum (2006), el pensamiento crítico está asociado al razonamiento lógico y la precisión del juicio, pero también a la empatía, a identificar emociones y aspiraciones del otro. Esto se condice con la lectura que hace VanderDussen (2018) de la ECM, quien la aborda desde una perspectiva predominantemente ética y política, en la medida en que a través de esta propuesta no solo se busca formar personas tolerantes, sino también seres capaces de reconocer su rol en las estructuras globales del poder y dispuestos a asumir la responsabilidad compartida y la justicia global.

Justamente, en esta línea, Martínez *et al.* (2024) introducen el concepto de «transformación» para abordar la dimensión educativa de la ciudadanía desde su perfil de acción transformadora, en la que el hecho de educar para formar ciudadanos acarrea procesos que fomentan la participación social y una actitud crítica y reflexiva capaz de alterar las condiciones de vida, lo que da cuenta, una vez más, del carácter político y emancipador de la ECM.

2 Particularmente en el punto 4.7 (UNESCO, 2015).

Mason (2015), además, indica que la ECM debe comprenderse como una dinámica capaz de amalgamar competencias cognitivas, habilidades interculturales y actitudes éticas, de tal forma que requiere «más disposiciones hacia el compromiso, la apertura y una conciencia crítica de las dinámicas de poder en las relaciones globales-locales» (p. 9). Esto coincide también con lo que plantean Romero & Fernández (2018), quienes insisten en que la ciudadanía mundial no debe entenderse como una categoría teórica o normativa lineal y que esta debe alimentarse a partir de procesos educativos reales en los que se involucren aspectos intelectuales, morales y afectivos.

Independiente de las diferencias entre cada enfoque o perspectiva teórica, lo cierto es que estas convergen en un ideal formativo que trasciende la instrucción de corte enciclopédica o técnica y que se erige en un llamado a formar sujetos activos, críticos, solidarios y participativos para conformar procesos colectivos de cambio que promuevan un mundo más justo, inclusivo y sostenible (Aguilar & Velásquez, 2018).

2. Metodología

Esta investigación consiste en una revisión sistemática de la literatura científica publicada en torno a la relación entre el enfoque teórico y metodológico del DEH y la ECM, para lo cual se siguieron los lineamientos PRISMA, considerando que, de acuerdo con Moher *et al.* (2009), estos permiten una correcta orientación de las revisiones sistemáticas, ofreciendo un recurso visual (Figura 3) capaz de esclarecer, tanto para quien investiga como para quienes consultan la obra, todo el proceso de búsqueda y los criterios con los que se determina el cribado.

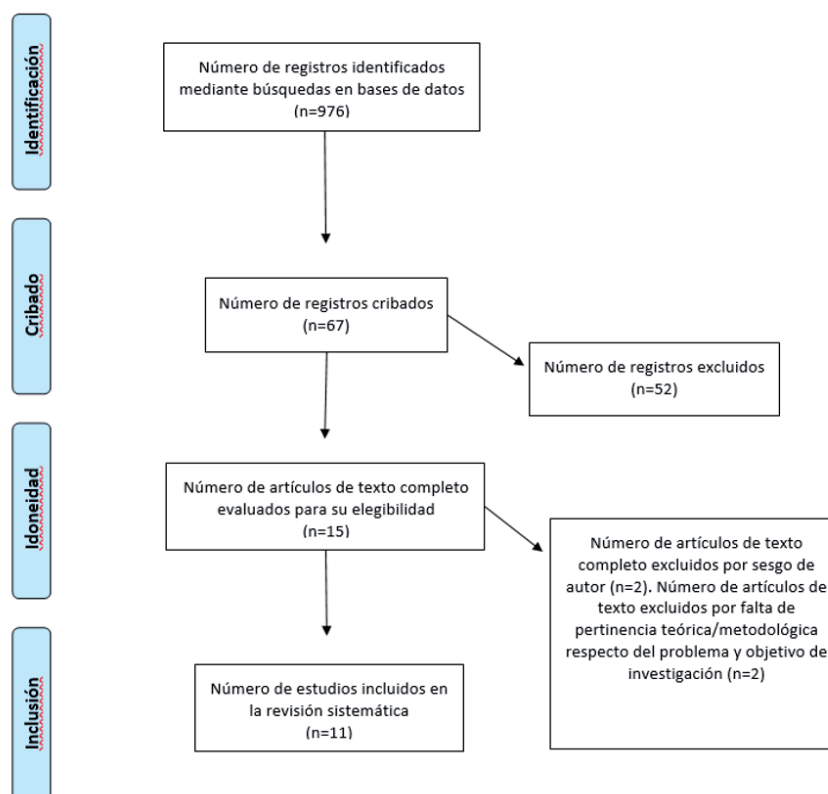


Figura 3. Flujo Prisma aplicado a la presente revisión sistemática

De esta manera, el proceso se estructuró en diferentes etapas, cuyos detalles se describen a continuación.

2.1. Búsqueda inicial

El proceso de búsqueda se inició determinando las bases de datos para la búsqueda, optando por Scopus, Web of Science (WOS), Scielo, Dialnet y Google Académico. En principio, se indagó a partir de una ecuación simple que cruzó los dos conceptos de base, es decir: «Desarrollo a Escala Humana» y «Educación para la Ciudadanía Mundial», en los idiomas castellano, inglés y portugués. Sin embargo, al obtener resultados negativos, se decidió ampliar el marco conceptual de búsqueda. De esta manera, se mantuvo el concepto central «Desarrollo a Escala Humana» y se utilizaron operadores booleanos («AND» y «OR» según su congruencia) para relacionarlo con los conceptos de «ciudadanía», «educación», «formación» «educativo» y «transformación», lo que permitió obtener una amplia cantidad de resultados, que incluyó obras duplicadas y otras poco útiles para esta revisión, por lo que, a partir de este volumen inicial, se realizó un primer filtro para descartar trabajos repetidos y aquellos que, por su título o resumen, demostraron no ser pertinentes teóricamente o no cumplir con el formato de artículo científico-académico. Finalmente, también cabe señalar que, dado que no arrojó resultados, se determinó la exclusión de la base de datos WOS en esta búsqueda.

2.2. Búsqueda sistemática

Para estos efectos, y considerando la limitada exploración en torno a la correlación de los conceptos, se decidió no establecer limitaciones respecto de la antigüedad de las obras, por lo que se pueden observar trabajos que van desde 2003 hasta 2024.

Como era de esperarse, las decisiones metodológicas tomadas en la fase anterior respecto de la ampliación conceptual de la búsqueda, arrojaron resultados mucho más amplios y contundentes. En total, se obtuvieron 976 obras que pasaron por un filtro inicial antes de proceder con la selección de artículos. Este filtro se realizó a partir de la lectura de títulos y consideró a las obras duplicadas, a las que presentaban falta de pertinencia temática o teórica y aquellas que no correspondían al formato de artículo académico o científico.

Realizado este filtro, los resultados de las ecuaciones de búsqueda son lo que pueden observarse a través de las Tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2.

Resultados de búsqueda en castellano

Ecuación de búsqueda	Scielo	Google Académico	Dialnet	Scopus	TOTALES POR ECUACIÓN
("Desarrollo a escala humana") AND ("educación")	1	6	14	6	27
("Desarrollo a Escala Humana") AND ("formación") OR ("educativo") OR ("transformación")	5	0	0	0	5
("Desarrollo a escala humana" AND "ciudadanía global")	0	0	4	0	4
("Desarrollo a escala humana" AND "ciudadanía mundial")	0	0	2	0	2
TOTALES POR BASE DE DATOS	6	6	20	6	38

Tabla 3.

Resultados de búsqueda en portugués

Ecuación de búsqueda	Scielo	Google Académico	Dialnet	Scopus	TOTALES POR ECUACIÓN
"Desenvolvimento a escala humana" AND "educação"	1	1	0	0	2
"Desenvolvimento a escala humana" AND "formação" OR "educativo" OR "transformação"	0	1	0	1	2
"Desenvolvimento a escala humana" AND "cidadania"	0	1	0	0	1
TOTALES POR BASE DE DATOS	1	3	0	1	5

Tabla 4.

Resultados de búsqueda en inglés

Ecuación de búsqueda	Scielo	Google Académico	Dialnet	Scopus	TOTALES POR ECUACIÓN
"Human development scale" AND "education"	0	1	0	1	2
"Human Scale Development" AND "Citizenship"	0	8	0	0	8
"Human Scale Development" AND ("Training" OR "Educational" OR "Transformation")	0	13	0	1	14
TOTALES POR BASE DE DATOS	0	22	0	2	24

Como se observa en la Tabla 5, después del filtro inicial se obtuvo un total de 67 obras, que fueron nuevamente revisadas para su posterior selección a partir de los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- Criterios de inclusión
 - Tratarse de artículos científicos publicados en las bases de datos mencionadas y que hayan pasado por el sistema de revisión de pares.
 - Tratarse de investigaciones teóricas y/o empíricas, incluidas estudios de caso único, que aborden la relación directa entre el enfoque teórico-metodológico del Desarrollo a Escala Humana y los conceptos de «educación» y «ciudadanía».
- Criterios de exclusión
 - Revisiones sistemáticas o no sistemáticas de literatura, ya que lo que se busca es encontrar evidencia de trabajos situados, de experiencias comunitarias en que se observe el trabajo con la Matriz de Necesidades Fundamentales como mecanismo organizador de propuestas endógenas o, por lo menos, en que se observe la taxonomía de necesidades como principio orientador de eventuales marcos analíticos
 - Abordar el enfoque del Desarrollo a Escala Humana de manera tangencial, superficial o meramente bibliográfica. Este criterio se explica debido a que, al ser tan novedoso el enfoque del DEH en términos teóricos (sobre todo en relación con su propuesta en torno a la teoría de las necesidades), muchos artículos citan la obra del DEH, pero sin profundizar en su relevancia metodológica ni en la utilidad de esta riqueza conceptual como eventual marco de categorías analíticas.

De estos criterios se puede desprender que, para asegurar la rigurosidad del análisis, la calidad de los estudios seleccionados fue evaluada mediante criterios de relevancia teórica, claridad metodológica, coherencia interna entre objetivos, métodos y resultados, así como su aporte concreto a la articulación entre el enfoque de Desarrollo a Escala Humana (DEH) y la educación, valorando especialmente la presencia explícita o implícita de la Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales (NHF).

Tabla 5.
Totales por bases de datos

BASE DE DATOS	TOTAL DE ARTÍCULOS HALLADOS
Scielo	7
Google Académico	31
Dialnet	20
Scopus	9
TOTAL	67

Posteriormente, considerando estos criterios, a partir de la relectura del título y del análisis del resumen (o abstract), se descartaron otros 52 artículos, principalmente por la falta de profundidad o superficialidad con la que es abordada una eventual relación entre el enfoque del Desarrollo a Escala Humana y su respectivo impacto en la educación o en la formación ciudadana. De esta manera, fueron 15 los artículos que cumplieron con los criterios de inclusión, sin embargo, se excluyeron otros 2 artículos (que sí tenían

pertinencia directa) por «sesgo de autor» (Gómez & Ibarra, 2020; Ibarra *et al.*, 2022), por lo que el volumen previo a la selección final fue de 13 obras que luego fueron leídas en su totalidad y analizadas para determinar su relevancia respecto del objetivo trazado para esta revisión. A partir de este ejercicio, se descartaron otros 2 artículos, alcanzando un número total final de 11 obras.

3. Resultados

La síntesis de los componentes fundamentales de las obras seleccionadas puede observarse en la Tabla 6, que está organizada en orden cronológico desde el más antiguo al más reciente. No obstante, el análisis que se hace de estos resultados se estructura en función de categorías que se consideraron coherentes para facilitar la comprensión de los aportes asociados a estas obras y su relevancia en función del problema y objetivo de investigación.

Tabla 6.
Síntesis de resultados

Ref. APA	Objetivo	Metodología	Matriz NHF	Principales resultados
Moreno (2003)	Analizar cómo se articulan los contextos de familia, escuela y barrio en el desarrollo de niños y niñas del barrio Villa Francisca (Santo Domingo), desde la perspectiva del desarrollo a escala humana	Enfoque cualitativo con orientación interpretativa y uso de la matriz NHF en el entorno de niños y niñas del barrio Villa Francisca (Santo Domingo), combinando observaciones de campo, análisis documental y reflexión crítica.	SÍ	Vacíos en la satisfacción de necesidades como subsistencia, afecto, protección y libertad. Aun así, se identifican satisfactores culturales como el juego, el autocuidado y la solidaridad vecinal.
Mejía & Ortiz (2006)	Proponer las bases para la creación de un centro itinerante de consejería para la comprensión de la salud sexual y reproductiva para adolescentes y padres, además de un programa de capacitación para los docentes.	Enfoque proyectivo basado en la teoría del DEH. La propuesta se desarrolla a partir de la identificación de necesidades adolescentes en salud sexual y reproductiva, y plantea acciones estructuradas.	PARCIAL	La propuesta busca mejorar la comprensión de la salud sexual y reproductiva en adolescentes proponiendo estrategias concretas. Al satisfacer la necesidad de entendimiento, se potencia el cumplimiento de otras necesidades como afecto, participación, protección, identidad, libertad y ocio.
García (2007)	Proponer una estrategia de DEH para las mujeres rurales del municipio de Siachoque (Boyacá, Colombia)	Enfoque participativo basado en la aplicación de la matriz de NHF. Se recogieron las percepciones de las mujeres rurales mediante dinámicas grupales para construir una propuesta adaptada a su contexto	SÍ	Las mujeres rurales presentan necesidades persistentes, pero en contextos cambiantes que exigen nuevos satisfactores. Surgieron demandas específicas en salud, educación, participación, identidad y reconocimiento social.

(Continúa)

Ref. APA	Objetivo	Metodología	Matriz NHF	Principales resultados
García (2008)	Presentar las bases para la formulación de una propuesta participativa de DEH para mujeres rurales de Villa de Leyva.	Enfoque participativo basado en la aplicación de la matriz de NHF. Se recogieron las percepciones de las mujeres rurales mediante dinámicas grupales para construir una propuesta adaptada a su contexto	SÍ	Los resultados son los que se observan a través de las matrices. No hay mayor profundidad en la interpretación o análisis de estos datos
Ramírez <i>et al.</i> (2011)	Evaluar el impacto del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Quindío (2005–2007) respecto a la satisfacción de la necesidad de entendimiento.	Enfoque mixto estructurado en dos fases: (1) evaluación expost con indicadores de eficiencia, eficacia y éxito; (2) análisis del impacto parcial de la necesidad de entendimiento mediante encuestas, permitiendo identificar fortalezas y debilidades del programa.	NO	Se identificaron fortalezas y debilidades. Se establece la existencia de un proyecto educativo, diseñado e implementado de manera colectiva y participativa, bajo algunos de los lineamientos del DEH, pero haciendo el análisis solo desde la perspectiva de la necesidad humana fundamental de «entendimiento».
Tobón & Ramírez (2012)	Analizar el efecto de una estrategia de intervención educativa reflexiva y lúdica, basada en el enfoque de DEH, en la satisfacción de NHF y en la prevención de la farmacodependencia en jóvenes de contextos vulnerables de la Comuna 3 de Medellín.	Estudio cualitativo tipo IAP con enfoque hermenéutico. Se trabajó con 50 estudiantes entre 11 y 19 años de dos instituciones públicas en Medellín. Se aplicaron entrevistas, observación participante, talleres lúdicos-artísticos y análisis de contenido, articulando los datos con la matriz de necesidades humanas de Max-Neef.	PARCIAL	Las actividades lúdicas fomentaron la expresión emocional, la autoestima, la creatividad, la participación y la conciencia crítica en los jóvenes. Se identificaron satisfactores sinérgicos (arte, juego, afecto, cooperación) y pseudosatisfactores (consumo, violencia, prostitución) que influyen en la prevención o riesgo de farmacodependencia.

(Continúa)

Ref. APA	Objetivo	Metodología	Matriz NHF	Principales resultados
Barriga &	Presentar el diseño de la Estrategia de Ocio en la Municipalidad de Ambato a través de la fundamentación teórica y cuestiones prácticas para garantizar el derecho al ocio y el buen vivir.	Enfoque mixto que incluyó revisión documental, entrevistas en profundidad a 12 expertos, panel de expertos y cuestionario.	NO	Durante su primer año de implementación, la Estrategia de Ocio en Ambato logró una activa participación ciudadana, fortaleció alianzas interinstitucionales, promovió ordenanzas municipales y mejoró la oferta de ocio con enfoque inclusivo y sostenible. Estos avances consolidaron una gobernanza local orientada al «Buen Vivir» mediante acciones coordinadas y descentralizadas
Romero &	Analizar los satisfactores del desarrollo infantil presentes en las prácticas de cuidado que padres y cuidadores implementan con sus niños entre los 0 y 8 años de edad, desde la perspectiva del DEH.	Enfoque cualitativo, empleando la Teoría Fundamentada y el grupo focal como. Participaron 28 cuidadores en cinco grupos focales, realizados en cinco municipios del sur del Atlántico (Colombia).		Los cuidadores suelen utilizar prácticas que contienen satisfactores sinérgicos del desarrollo infantil, pero también dan cuenta de prácticas que se pueden considerar inhibidoras y pseudosatisfactoras en el proceso de cuidado y crianza de los niños
	Construir un listado específico de capacidades a partir de la comparación de otros trabajos sobre necesidades y capacidades humanas.	Enfoque mixto en tres etapas: (1) construcción de una lista arquetipo de capacidades a partir de literatura especializada, que incluye la propuesta del DEH para la formulación del listado (2) discusión con jóvenes universitarios mediante grupos focales en seis regiones de México, y (3) validación con expertos a través de la técnica Delphi.	NO	Se construyó y validó una lista específica de 11 capacidades clave para evaluar la calidad de vida de jóvenes universitarios, incluyendo dimensiones como educación, autonomía, salud mental, empleo, participación social y entorno seguro. Esta lista permite operacionalizar el enfoque de capacidades para orientar políticas públicas y estrategias institucionales.

(Continúa)

Ref. APA	Objetivo	Metodología	Matriz NHF	Principales resultados
Guillen & Thibault (2024)	Analizar cómo la juegoteca urbana — entendida como formas de juego con, en y dentro de la ciudad— permitió satisfacer NHF durante la pandemia de COVID-19	Metodología cualitativa basada en una revisión temática de literatura en dos rondas (2020 y 2022), centrada en el juego urbano y la satisfacción de NHF en contextos de crisis. Esta revisión se complementa con un blog académico participativo, utilizado para recoger y contrastar experiencias y reflexiones de expertos y ciudadanos. Los datos fueron analizados mediante un marco teórico-analítico que articula tres componentes: la matriz de NHF, los criterios de calidad urbana de Gehl y el concepto de derecho a la ciudad.	PARCIAL	El estudio muestra que durante la pandemia, el juego urbano funcionó como un satisfactor clave de NHF, promoviendo bienestar, conexión social y resiliencia. Actividades lúdicas como performances en balcones o jardinería urbana permitieron reapropiar el espacio urbano, reforzando el derecho a la ciudad y ofreciendo respuestas creativas ante la crisis.
De Paula et al. (2024)	Elaborar propuestas educativas que movilizaran a las comunidades populares para el turismo de base comunitaria	Se aplicaron metodologías participativas en dos contextos: Investigación Aplicada en el Quilombo Cabula (Brasil) e Investigación Acción Participativa + Matriz de NHF en Los Ríos (Chile).	SÍ	Se fortalecieron procesos educativos contextualizados y comunitarios, se crearon herramientas innovadoras como museos digitales y plataformas web, y se consolidaron redes turísticas con certificación local. Las experiencias promovieron el protagonismo comunitario, el bienestar territorial y el diálogo entre conocimientos tradicionales y académicos.

Para efectos de este análisis y para el alcance del objetivo de investigación, es necesario hacer hincapié en que el aspecto de mayor relevancia corresponde a la metodología utilizada y, específicamente, al uso directo, parcial, superficial o relativo de la Matriz NHF para el levantamiento de datos y/o para el análisis de estos. Ciertamente, los resultados observados en cada artículo son de suma relevancia, sobre todo si se traducen en propuestas educativas o en acciones concretas. Sin embargo, para poder establecer una relación directa entre los conceptos abordados, se torna menester que el instrumento metodológico base para el DEH sea aplicado ya sea en todo su conjunto o, por lo menos, en algunas categorías vinculadas a la dicotomía entre necesidades y satisfactores. De esta manera, el análisis que se ofrece a continuación se jerarquiza, justamente, a partir de la trascendencia metodológica, desde la pertinencia relativa a la pertinencia directa.

3.1. De la pertinencia relativa

Se asumieron como artículos de «pertinencia relativa» aquellos en los que no se usa la matriz NHF, ni como instrumento para la recolección de datos ni como marco teórico o conceptual útil para el análisis de estos. En este sentido, el primer ejemplo lo proporcionan Ramírez *et al.* (2011), quienes se proponen evaluar, supuestamente, desde la perspectiva del DEH el impacto de un programa académico en la Universidad del Quindío (Colombia), aunque solo desde la satisfacción de la NHF «entendimiento». Para esto, el grupo de investigación realizó una evaluación *ex post* con indicadores de eficiencia, eficacia y éxito y luego un análisis de impacto parcial de la mencionada NHF a partir de encuestas cuyos resultados se organizaron en matrices con indicadores cuantitativos. Se determinó que la pertinencia de este trabajo es solo relativa ya que, aunque se aborda una NHF y se cruza el DEH con un programa académico/educativo, lo cierto es que, como ya se advirtió, no hay un uso metodológico de la Matriz NHF. Además, el análisis de la satisfacción de la NHF «entendimiento» no se hace desde la perspectiva de los satisfactores, sino desde categorías numéricas surgidas desde los análisis de impacto. Ciertamente, cabe destacar que aquí se establece la existencia de un proyecto educativo, diseñado e implementado de manera colectiva y participativa (aunque no se ofrecen evidencias de este proceso de diseño), bajo algunos de los lineamientos del DEH, pero haciendo el análisis solo desde la perspectiva del «entendimiento», desligándola de las otras NHF, lo que, desde la perspectiva del DEH, no es aconsejable.

En esta categoría también se incluyó el trabajo de Barriga & Madariaga (2018), quienes buscaron exponer las bases teóricas y operativas de la Estrategia de Ocio en la Municipalidad de Ambato (Ecuador), teniendo como perspectiva central el Buen Vivir (que es el enfoque que determina la Constitución Política de este país). Metodológicamente es de tipo mixto en el que se imbricaron técnicas como la revisión documental, entrevistas en profundidad y cuestionarios. Concluyeron que esta estrategia tuvo un impacto positivo ya que se observó una activa participación ciudadana, un fortalecimiento institucional y una oferta de actividades para el ocio con enfoque inclusivo y sostenible. Evidentemente, por ser el ocio una NHF, se aborda de manera profunda su conceptualidad, aunque la referencia hacia el DEH es escasa. Por lo tanto, entendiendo la profundidad del concepto «ocio» y que se han desarrollado políticas públicas asociadas, este trabajo puede representar un aporte importante para abordar la relación entre DEH y ciudadanía (y tangencialmente, educación) y también puede ser muy útil para confirmar pilares del DEH y escalas de articulación (como la articulación global-local) aunque no de manera evidente ni literal.

La última de las obras catalogadas como «de pertinencia relativa», es la de Zermeño (2023), quien construye una lista de 11 capacidades clave para evaluar la calidad de vida de jóvenes universitarios, incluyendo dimensiones como educación, autonomía, salud mental, empleo, participación social y entorno seguro, que permite operacionalizar el enfoque de capacidades para orientar políticas públicas y estrategias institucionales. Este listado lo construye a partir de la comparación de enfoques sobre necesidades (como el DEH) y capacidades humanas (Nussbaum, 2003; Robeyns, 2003) y se puede observar, efectivamente, el diseño de un instrumento aplicable al ámbito educativo que incorpora elementos del DEH. Sin embargo, si es que se aplica un análisis crítico en torno a esta obra y su apego estricto a la teoría (que es lo que determina su ubicación en esta categoría), lo cierto es que se confunden necesidades y satisfactores y, como se advirtió en un

inicio, no se usa la Matriz NHF para efectos de levantamiento de datos, mientras que, para efectos de análisis, su protagonismo es compartido con otros enfoques.

3.2. De la pertinencia superficial y parcial

Siguiendo la lógica descrita, por ejemplo, en la obra de Romero & Martínez (2013), se propone analizar satisfactores de desarrollo infantil desde la perspectiva del DEH. No obstante, la Matriz NHF funciona solo como un marco conceptual interpretativo. En ningún momento la matriz es aplicada en una comunidad o grupo humano, a pesar de que se realizó un trabajo de campo consistente que incluyó a 28 cuidadores de niños de cinco municipios del sur del Atlántico colombiano. En este caso, hay una relación concreta en la medida en que se utiliza la taxonomía de satisfactores para analizar resultados de un estudio empírico y en el que se aborda la «educación comunitaria», «educación formal» y «educación informal» en el marco de este sistema de satisfactores, aunque no se generan propuestas ni se usa la matriz como instrumento de recolección.

Una situación similar se da en el trabajo de Mejía & Ortiz (2006), en el que se busca sentar las bases para una propuesta de consejería y capacitación para la educación y salud sexual-reproductiva en adolescentes. Esta similitud se da en la medida en que aquí las autoras abordan la sexualidad adolescente desde el marco teórico del DEH (NHF/satisfactores), aunque la matriz no es aplicada, es más bien una fuente de categorías de análisis. A pesar de esto y de que no hay evidencia empírica (por tanto las propuestas surgidas no son colectivas, participativas o endógenas), igualmente se consideró que la relación era directa, dado que se plantea un problema educativo, se analiza y concluye desde la perspectiva del DEH (ya que establece la capacidad sinérgica de la satisfacción de la NHF «Entendimiento») y se proponen acciones concretas como un centro itinerante de consejería, ciclos de formación para padres y docentes, y la incorporación del enfoque en los proyectos educativos institucionales.

Este mismo criterio se puede aplicar al trabajo de Tobón & Ramírez (2012), quienes buscan, a través de su estudio, analizar el efecto de una estrategia de intervención educativa reflexiva y lúdica, basada en el enfoque de DEH, en la satisfacción de NHF y en la prevención de la farmacodependencia en jóvenes vulnerables de Medellín, para lo cual, entre otros aspectos metodológicos, usan la matriz NHF, no como instrumento para la recolección de los datos, sino como marco analítico para triangularlos e interpretarlos. En este caso, los resultados declarados son particularmente interesantes en tanto que se levantan «satisfactores sinérgicos» (como el arte, el juego y la cooperación) y «pseudo-satisfactores» (como el consumo, la violencia y la prostitución) que tienen un impacto directo en la prevención o riesgo de farmacodependencia y que son la base de una propuesta de actividades artísticas y lúdicas que buscaron enriquecer el conocimiento sobre lo que significa un espacio de interrelación mutua. Eso sí, cabe señalar que aquí el marco del DEH no es exclusivo, ya que las categorías NHF/satisfactores se combinan con otros enfoques o propuestas teórico-metodológicas.

Finalmente, el trabajo desarrollado por Guillen & Thibault (2024) también se incluyó en esta categoría. En este caso, se trazó el objetivo de analizar una propuesta local (la juegoteca urbana) en el marco de la satisfacción de NHF durante la pandemia COVID-19 y, para esto, además de la revisión sistemática de literatura, se creó un blog académico participativo, utilizado para recoger y contrastar experiencias y reflexiones de expertos y ciudadanos con el propósito de levantar datos que luego fueron analizados mediante un marco teórico-analítico que articuló tres componentes: la matriz de NHF, los criterios de

calidad urbana de Gehl y el concepto de derecho a la ciudad. En este caso, nuevamente, la matriz es un recurso utilizado como una herramienta teórica y conceptual que permite analizar, categorizar e interpretar resultados y demostrar cómo el juego urbano y otras actividades lúdicas (como performances en balcones o jardinería) funcionaron como un «satisfactor sinérgico» de NHF, promoviendo bienestar, conexión social, resiliencia y una reapropiación del espacio urbano.

3.3. De la pertinencia directa

De entre las obras seleccionadas, cuatro de ellas presentan un uso directo de la Matriz NHF para el levantamiento y análisis de datos en el marco de propuestas o interpretación de contextos en que se relaciona el DEH y el fenómeno de la educación en escenarios locales. El primero de estos trabajos es el de Moreno (2003) que, si bien no es un artículo propiamente tal³ fue publicado en una revista indexada en una de las bases de datos revisadas y cumple con el criterio de la evaluación por pares. Aquí, lo que se propone es analizar cómo se articulan los contextos de familia, escuela y barrio en el desarrollo de un grupo de niños de Villa Francisca (Santo Domingo). En este caso, la Matriz NHF se aplicó al entorno de estos niños y se combinó con otras técnicas como la observación no participante y la revisión bibliográfica. Respecto del tratamiento que se hace de los datos, resulta interesante en este trabajo observar la presencia de una reflexión crítica sobre los satisfactores presentes en relación con las NHF, en el que se revelaron brechas determinantes en la satisfacción, por ejemplo, de las NHF «subsistencia», «afecto», «protección», y «libertad» en la niñez, que se vinculan a la precariedad familiar, educativa y barrial. Asimismo, Moreno (2003) también observa la presencia de satisfactores sinérgicos como el juego, el autocuidado y la solidaridad, que impactan positivamente, en las mismas NHF mencionadas anteriormente, más la «identidad» que, al mismo tiempo, se construye desde diferenciaciones de género y clase, muchas veces excluyentes. Por otra parte, la escuela cumple un rol compensatorio de la NHF «entendimiento», mientras que el ocio y la participación reflejan tanto potencial como desigualdad. Gracias a la profundidad de sus interpretaciones, al carácter empírico de la investigación y el volumen de datos que reporta a través de diferentes matrices en torno a necesidades y satisfactores levantados en el trabajo de campo, se piensa que para efectos de comprender la relación entre DEH y educación, este trabajo es del todo relevante.

Luego, siguiendo en el marco de las obras de «pertinencia directa», se deben considerar los artículos de García (2007, 2008) que, para esta presentación de resultados, se analizan como una unidad, como una continuación, aunque, cabe resaltar, no queda del todo esclarecida la vinculación lineal entre uno y otro. Al margen de lo anterior, la decisión de analizar sus aportes como una unidad, se debe a que en su primer trabajo, de 2007, se trazó el objetivo de proponer una estrategia de DEH para las mujeres rurales del municipio de Siachoque (Boyacá, Colombia), mientras que en el segundo, un año después, se presentan las bases para la formulación de una propuesta participativa de DEH, también para mujeres rurales, aunque en este caso se especifica que la localidad es Villa de Leyva que, justamente, pertenece al departamento de Boyacá en el noreste colombiano. En ambos artículos, además, se declara el mismo enfoque metodológico y la misma técnica para el levantamiento y análisis de datos: la aplicación de la matriz de NHF para recoger las percepciones de las mujeres rurales y, con este insumo, elaborar una propuesta de DEH, que no necesariamente es educativa, aunque se incluyen

3 Es un avance de tesis doctoral.

elementos propios del fenómeno de la educación y formación de los seres humanos como el rol de la familia, el valor de la escuela y el rol de los gobiernos locales y centrales. De esta manera, considerando estos elementos comunes, se puede asumir que ambas publicaciones tienen su origen en una misma investigación.

Ya en el marco de los resultados, García (2007, 2008) encontró evidencias de NHF insatisfechas de manera permanente, pero en contextos cambiantes que exigían nuevos satisfactores asociados a la salud, la educación, la colaboración, el empoderamiento, la autogestión, la cultura y el reconocimiento social de las mujeres como sujetas activas del desarrollo. No obstante, es importante destacar que, aunque en el primer artículo (2007) se busca «proponer una estrategia de desarrollo», lo cierto es que el resultado es más reflexivo que propositivo. Ciertamente, los resultados de la matriz sirven como base para una eventual propuesta, pero en ninguno de los artículos se evidencian los «puentes»⁴ mediante los cuales se puede diseñar una propuesta de desarrollo. Por otra parte, y específicamente respecto del segundo artículo, si bien se busca sentar las bases para la formulación de una propuesta participativa, lo cierto es que los resultados son solo los que se observan a través de las matrices, sin haber mayor profundidad en la interpretación o análisis de estos datos. A pesar de estas limitaciones, se deben considerar los aportes de García (2007, 2008) como relevantes a la hora de entender el vínculo entre DEH y educación.

Finalmente, se destaca la publicación de De Paula *et al.* (2024), quienes se trazaron el objetivo de elaborar propuestas educativas que movilizaran a las comunidades populares para el turismo de base comunitaria. Para alcanzar este propósito realizaron una Investigación Aplicada en el Quilombo⁵ Cabula y una IAP en la que se aplicó la Matriz NHF en la Región de Los Ríos (sur de Chile). En términos de resultados, en ambos casos se integraron saberes locales con enfoques de educación popular y DEH, se fortalecieron procesos educativos contextualizados y comunitarios, se crearon herramientas innovadoras como museos digitales y plataformas web, y se consolidaron redes turísticas con certificación local, promoviendo el protagonismo comunitario, el bienestar territorial y el diálogo entre conocimientos tradicionales y académicos. Eso sí, es importante recordar que este trabajo se construye en perspectiva comparativa y que es la experiencia en el sur Chile la que más y mejor responde a esta relación, ya que es aquí que se aplica la Matriz NHF y se levanta una propuesta a partir de los insumos que aporta dicha aplicación, aunque no se exponen datos asociados a necesidades, satisfactores y puentes⁶.

4. Discusión

Para este ejercicio de discusión, resulta necesario hacerse algunas preguntas de base asociadas a los elementos distintivos del DEH. Por ejemplo, una vez realizada la búsqueda, deberíamos preguntarnos ¿en qué medida la Matriz DEH determina la elaboración de las propuestas de desarrollo o educativas? Que no es otra cosa que preguntarse ¿Cómo los satisfactores detectados permiten generar, desde la propia comunidad, propuestas de desarrollo o educativas? Porque para hablar de «Educación a Escala Humana», tal como lo plantean De Paula *et al.* (2024), Gómez & Ibarra (2020) e Ibarra *et al.* (2022), la aplicación de la Matriz NHF (es decir, el levantamiento participativo de satisfactores con fines propositivos) es una condición *sine qua non* para establecer la real pertinencia de un estudio.

4 Los «puentes» en el marco de la teoría del DEH corresponde a las propuestas que emergen desde la deliberación colectiva que permiten pasar desde lo diagnóstico a lo utópico.

5 Comunidades clandestinas conformadas por esclavos fugitivos o su descendencia durante la época colonial que, con el paso del tiempo, se convirtieron en centros de resistencia y espacios para el rescate de la memoria en Brasil (Leite, 2000).

6 Estos datos sí se pueden encontrar en la obra de Gomez & Ibarra (2020)

Por otra parte, distinta es la evaluación si se discute la integración del enfoque del DEH en el marco de la educación, ya que, para estos efectos, el espectro de posibilidades se amplía, así como también la flexibilidad en cuanto a eventuales criterios de inclusión/exclusión. Cómo se observó anteriormente, en términos teóricos, el DEH tiene tres pilares, por lo que, considerando esta distinción, lo cierto es que es posible afirmar que esta relación se ha abordado.

Efectivamente, no fue posible encontrar trabajos que presentaran una vinculación directa entre DEH y ECM, pero si asumen como fundamentos los elementos de la ECM observados en el capítulo inicial, sí que es posible advertir que los trabajos seleccionados, intuitiva e indirectamente, sí pueden representar un vínculo entre ECM y DEH, sobre todo desde la perspectiva de, justamente, los pilares y las «articulaciones»⁷. En este sentido, la Tabla 7, resume estas relaciones.

Tabla 7.
Síntesis de relaciones Revisión Bibliográfica/ECM/DEH

Referencia APA	Relación ECM	Relación DEH
Moreno (2003)	Promueve vínculos comunitarios, participación de niños y construcción de ciudadanía desde el territorio	Pilares: Niveles crecientes de autodependencia; Satisfacción de NHF. Articulaciones: micro-macro; personal-social; autonomía-autoridad; Sociedad Civil-Estado.
García (2007, 2008)	Empoderamiento de mujeres mediante procesos formativos y participativos desde lo local.	Pilares: Niveles crecientes de autodependencia; Satisfacción de NHF; Articulación “ser humano-tecnología-Naturaleza” Articulaciones: micro-macro; personal-social; autonomía-autoridad; Sociedad Civil-Estado.
Tobón & Ramírez (2012)	Fomenta conciencia crítica, y prevención de riesgos en contextos vulnerables.	Pilares: Satisfacción de NHF. Articulaciones: personal-social.
Guillén & Thibault (2024)	Visibiliza el juego urbano como estrategia para satisfacer NHF, activar derechos urbanos y promover resiliencia comunitaria.	Pilares: Niveles crecientes de autodependencia; Satisfacción de NHF; Articulación “ser humano-tecnología-Naturaleza” Articulaciones: micro-macro; personal-social; autonomía-autoridad; Sociedad Civil-Estado.
De Paula <i>et al.</i> (2024)	Integra educación popular, protagonismo comunitario y diálogo de saberes para propuestas territoriales sostenibles e inclusivas.	Pilares: Niveles crecientes de autodependencia; Satisfacción de NHF; Articulación “ser humano-tecnología-Naturaleza” Articulaciones: micro-macro; personal-social; autonomía-autoridad; Sociedad Civil-Estado.

7 En el enfoque del DEH, las articulaciones entre escalas —como lo macro y lo micro, o lo local y lo estatal— adquieren suma relevancia, en la medida en que permiten asociar los procesos estructurales y normativos con las necesidades específicas de las comunidades o territorios.

Como se puede observar, es posible evidenciar que cinco de las once obras seleccionadas para esta revisión presentan elementos que, perfectamente, podrían incluirse en el marco de la relación ECM-DEH. Por ejemplo, los trabajos de García (2007, 2008), en torno al levantamiento de una propuesta participativa de DEH para mujeres rurales en Colombia, pueden, sin duda, observarse desde la perspectiva de ECM con el enfoque feminista que propone, por ejemplo, Mesa (2021), en la medida en que la lucha por los derechos de las mujeres implica el respeto por la totalidad de pilares y articulaciones propuestas por el DEH (Max-Neef *et al.*, 1994).

De la misma forma, el artículo publicado por De Paula *et al.* (2024) en el que se comparan experiencias de turismo comunitario en Brasil y Chile con enfoque de DEH, si se analiza partir de los resultados, reflexiones y conclusiones de Pérez & Fernández (2018), cuyo trabajo implicó la búsqueda de alternativas educativas para población marginalizada, desde los enfoques de la educación popular y la ciudadanía global, lo cierto es que también se pueden establecer líneas convergentes con el DEH, en la medida en que la propuesta desarrollada apuesta por el protagonismo y empoderamiento de las personas (niveles crecientes de autodependencia) y se fundamenta en la premisa «pensar globalmente y actuar localmente» (articulación macro-micro) para la materialización de prácticas educativas situadas.

Finalmente, los artículos seleccionados, en su totalidad (y a pesar de no estar declarado), presentan un vínculo indisoluble entre ambos enfoques, ya que el DEH es, por antonomasia, una propuesta transformadora y la transformación, o *transformación* (Martínez *et al.*, 2024), es una característica distintiva de la ECM, por tanto, comparten, en su génesis, un foco epistemológico socio-crítico que permite aseverar la existencia de una visión ético-política común. Así, se puede comprender como los trabajos seleccionados no solo buscan satisfacer necesidades, sino que revelan la configuración de procesos situados que promueven la autonomía, el empoderamiento comunitario y el protagonismo político, aspectos que resuenan categóricamente en los trabajos de Aguilar *et al.* (2019), Aguilar & Velásquez (2018), Boni & Calabuig (2021), Martínez *et al.* (2024), Mesa (2019, 2021) y VanderDussen (2018) quienes (desde sus propios ángulos) promueven la construcción de procesos formativos en los que las personas desarrollan la capacidad de comprender de manera crítica las estructuras hegemónicas presentes en sus comunidades y, al mismo tiempo, articulan esfuerzos colectivos para enfrentar las consecuencias que derivan de estas hegemonías.

5. Conclusiones

Al margen del análisis de cada caso, al triangular los resultados obtenidos y los fundamentos teóricos del DEH y la ECM, los hallazgos permiten sugerir que más allá de la ausencia de estudios que presenten una relación directa entre ambas perspectivas, sí se advierte una conexión teórica y epistemológica que se puede constatar al revisar los principios y la ética que determinan cada una de las experiencias observadas, todas impregnadas de un espíritu transformador y participativo.

Ciertamente, la inclusión del enfoque del DEH en el ámbito educativo es aún incipiente y es comprensible considerando la novedad que representa y el ámbito geográfico desde el que surge (América Latina), lo que, al mismo tiempo, podría explicar que, en la mayor parte de la literatura revisada (incluso más allá de la selección final), se observara

una importante limitación que es que la presencia del DEH no pasa de las menciones superficiales o valoraciones superfluas respecto de la particularidad de su perspectiva en torno a las necesidades, sin avanzar en los aportes metodológicos que esta obra y este enfoque son capaces de brindar para la conformación de tejidos sociales más sólidos, propuestas de desarrollo y diagnósticos territoriales con perspectiva situada, por ejemplo, lo que acaba obstruyendo las posibilidades de consolidar el DEH como una base plausible para el diseño y creación colectiva de sistemas educativos endógenos, a partir de su aporte metodológico más distintivo: la matriz de NHF.

De esta manera, y a modo de futuros desafíos académicos, considerando que las relaciones que aquí se plantean derivan de un análisis interpretativo más que de una conexión explícita en los estudios explorados, se torna necesario transitar desde la superficialidad teórica hacia no solo la profundización de esta teoría sino también hacia la implementación concreta y sistemática de propuestas educativas que tomen como referencia al DEH para la ECM en contextos escolares diversos (rurales, urbanos o digitales), explorando el vínculo con las diferentes dimensiones en las que los seres humanos nos desenvolvemos (a nivel íntimo o interno, a nivel colectivo y a nivel ecosistémico), porque incluso a pesar de ser formulada en la década de 1980, sus autores ya contemplaban los escenarios críticos y los niveles de articulación que se expresan a través de las diferentes vertientes que conforman el abanico teórico y epistemológico de la ECM.

6. Referencias

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir*. Icaria.
- Aguilar, N., & Velásquez, A. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 937-961.
- Aguilar, N., Mendoza, D., Velásquez, M., Espitia, F., Ducón, J., & De Poorter, J. (2019). Educación para la Ciudadanía Mundial: Una Innovación Curricular en Ciencias Sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 89-111.
- Álzate, M., & García, L. (2016). Revisión del estado de la cuestión sobre las comprensiones del desarrollo humano y el desarrollo social. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(1), 62-79.
- Barriga, L., & Madariaga, A. (2015). Una propuesta de innovación local a través del diseño de una estrategia de ocio en la municipalidad de Ambato (Ecuador). En A. Madariaga, & A. Ponce de León, *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (págs. 13-38). Universidad de La Rioja.
- Bartra, A. (2009). La gran crisis. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 15(2), 191-202.
- Bartra, A. (2013). Crisis civilizatoria. *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*, 25-72.
- Beck, U. (2019). *La sociedad del riesgo*. Paidós.

- Castell, P. (2009). Jardinería colectiva como estrategia de afrontamiento para residentes en barrios desfavorecidos: Una revisión bibliográfica. *W13-Barrios Pobres*, 1-15.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Editorial Universidad del Cauca.
- García, O. (2007). Propuesta de desarrollo a escala humana para las mujeres rurales del municipio de Siachoque Boyacá-Colombia. *Apuntes del CENES*, 27(43), 257-274.
- García, O. (2008). Matriz de necesidades y satisfactores con mujeres de Villa de Leyva Boyacá-Colombia. *Apuntes del CENES*, 27(46), 203-226.
- Gómez, L., & Ibarra, I. (2020). Educación a Escala Humana desde artes, oficios y saberes locales en São Gonçalo Beira Rio Sao (Brasil) y el programa Trawun (Chile). *Polis, Revista Latinoamericana*, n°56, 54-71. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N56-1522>.
- Gudynas, E. (2014). Conflictos y extractivismos: conceptos, contenidos y dinámicas. *Revista en Ciencias Sociales*, 27, 79-115.
- Guillén, G., & Thibault, M. (2024). Sumidos en el bullicio: reconstruyendo nuestras ciudades más allá de las rocas y los muros: Una revisión de la satisfacción de las necesidades humanas durante la pandemia de COVID-19. *ID&A Diseño y Arquitectura de Interacción (S)* (61), 193-215.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Ibarra, I., Alcântara, L., & Henríquez, C. (2022). Artes, oficios y saberes locales: Desarrollo a Escala Humana y Buen Vivir para un microsistema educativo en São Gonçalo Beira Rio, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 331-360. <https://doi.org/10.21814/rpe.20837>.
- Leite, I. (2000). Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 4(2), 333-354.
- Martínez, M., Lloret, C., Grau, R., & Conchell, R. (2024). TransformAcción: cuando la educación para la ciudadanía mundial encontró a los ODS. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (20), 13-23.
- Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Sí somos americanos*, 15(2), 67-95.
- Max-Neef, M., & Smith, P. (2014). *La economía desenmascarada. del poder y la codicia*. Icaria.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Mejía, L., & Ortiz, A. (2006). Comprensión de la salud sexual y reproductiva de los adolescentes en el marco del desarrollo a escala humana. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(1), 40-47.

- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26.
- Mesa, M. (2021). La educación para la ciudadanía global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes. *Sinergias—diálogos educativos para a transformação social*, 13-24.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine*, 6(7), 1-6.
- Moreno, M. (2003). Desarrollo a escala humana desde la perspectiva de la niñez: una visión integradora de familia, escuela, y barrio. *Ciencia y sociedad, Volumen XXVIII, Número 2*, 279-335.
- Múnera, M. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Escuela de Hábitat.
- Muñoz, J., & Montané, A. (2022). Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora. *Revista Izquierdas* (51), 1-18.
- Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7, 385-395.
- Paula, F. de, Henríquez, C., & Gómez, L. (2024). Educação de Jovens e Adultos numa Perspectiva à Escala Humana para o Turismo de Base Comunitária. *Revista COCAR* (26), 1-14.
- Pérez, E., & Fernández, J. (2018). Contra la violencia, educación popular y ciudadanía global. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (373), 66-71.
- Ramírez, C., Correa, C., & Sánchez, L. (2011). Análisis de la necesidad axiológica del entendimiento desde la necesidad axiológica del entendimiento desde la teoría del Desarrollo a Escala Humana, del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Quindío, periodo 2005-2007. *Entramado Vol. 7* (2), 144-155.
- Reimers, F., & Chung, C. (2010). Education for human rights in times of peace and conflict. *Development*, 53(4), 504-510.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, vol. 9, núm. 2-3, 61-92. doi: <https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>.
- Romero, D., & Martínez, M. (2019). Satisfactores del desarrollo infantil en contextos de interfase rural-urbana. *Perfiles latinoamericanos*, 27(54), 1-23.
- Sachs, W. (2022). *Diccionario del desarrollo: una guía del conocimiento como poder*. El pez volador.
- Saguier, E. (2019). *Desde la Edad de Piedra al Regreso de la Utopía. Cepillando la historia a contrapelo*. Museo Roca-CONICET.
- Sen, A. (2006). *Identity and violence: The illusion of destiny*. Penguin.

- Skewes, J. (2000). *Antropología del Desarrollo*. Valdivia: (No publicado).
- Tobón, F., Gaviria, N., & Ramírez, J. (2012). La lúdica como método psicopedagógico: una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes. *Avances en psicología latinoamericana*, 30(1), 81-92.
- UNESCO. (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*. UNESCO.
- VanderDussen, E. (2018). Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice* 2018, Vol. 13(1), 51–64.
- Zermeño, A. (2023). Capacidades humanas de los jóvenes universitarios: validación de una lista específica. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(40), 116-132.

5



La Educación Superior en la defensa de los derechos humanos: El encuadre mediático del activismo académico[†]

*Higher education in the defence of human rights:
The media framing of academic activism*

**Antonio Luzón Trujillo*;
Guadalupe Francia****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.46811

**Recibido: 22 de octubre de 2025
Aceptado: 3 de diciembre de 2025**

[†] Este artículo forma parte del Proyecto Educación para la Ciudadanía Mundial y la formación del profesorado (EDCIMU). Ref.: PID2023-151908NB-I00. Convocatoria 2023, Proyectos de I+D+i. Ministerio Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España.

*ANTONIO LUZÓN TRUJILLO: Catedrático de Universidad (Universidad de Granada), imparte docencia en Educación Comparada e Internacional y sus líneas de investigación son las políticas educativas comparadas, exclusión e inclusión social y políticas educativas de equidad. Es miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Es autor de numerosas publicaciones relacionadas con la política educativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4095-2319> **Datos de contacto:** E-mail: aluzon@ugr.es

GUADALUPE FRANCIA: Catedrática en Educación en la Universidad de Gävle (Suecia). Es autora de numerosas publicaciones científicas relacionadas con la equidad y los derechos de la infancia y su exposición a la violencia junto a otras formas de violencia escolar. Sus líneas de investigación son principalmente: Políticas y prácticas educativas para la equidad y sostenibilidad social; los derechos de la infancia en la educación; violencia en contextos escolares, Intertextualidad e interseccionalidad en las políticas y prácticas educativas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3539-3022> **Datos de contacto: E-mail: guadalupe.francia@hig.se

Resumen

Las universidades y otras instituciones de educación superior son uno de los agentes centrales en llevar a la práctica un enfoque de sostenibilidad transformadora basado en la educación sobre, a través y por los derechos humanos. Así pues, este enfoque requiere no solo conocimientos o experiencias concernientes a los derechos humanos en ambientes académicos sino también la ejecución de acciones directas en la lucha por dichos derechos. Si bien este enfoque de educación superior es particularmente imprescindible en los momentos históricos actuales caracterizados por la polarización y la desinformación, no siempre es fácil de interpretarlo y llevarlo a cabo dentro de un marco universitario neoliberal regido por la racionalidad económica de la gestión por ganancias. A fin de contribuir con una mayor comprensión sobre el rol de la educación superior por los derechos humanos, esta contribución presenta un análisis temático de 88 artículos de la prensa española y sueca de mayor difusión, enfocado en los encuadres mediáticos sobre el activismo académico en relación con las violaciones de los derechos humanos ejercida por Israel en Gaza. El resultado de esta investigación discute e ilustra marcos categóricos presentes en encuadres mediáticos que problematizan y cuestionan la legitimidad del activismo en el ámbito universitario, y por consecuencia las acciones académicas por los derechos humanos como cuestión educativa. Estos tipos de encuadres mediáticos coexisten y se contraponen con un tipo de encuadres donde se reconoce las manifestaciones universitarias y las demandas de boicot contra Israel como una misión de la educación superior de hacer resistencia y oposición a todo tipo violación contra los derechos humanos.

Palabras clave: derechos humanos; activismo académico; educación superior; encuadre mediático; Israel y Gaza; sostenibilidad

Abstract

Universities and other higher education institutions are key players in implementing a transformative sustainability approach based on education about, through and for human rights. This approach therefore requires not only knowledge or experience of human rights in academic settings, but also direct action in the fight for those rights. Although this approach to higher education is particularly essential in the current historical moment, characterised by polarisation and misinformation, it is not always easy to interpret and implement within a neoliberal university framework governed by the economic rationality of profit-driven management. In order to contribute to a greater understanding of the role of higher education in human rights, this contribution presents a thematic analysis of 88 articles from the Spanish and Swedish press focusing on the media framing of academic activism in relation to human rights violations committed by Israel in Gaza. The results of this research discuss and illustrate categorical frameworks present in media framing that problematise and question the legitimacy of activism in the university sphere, and consequently academic actions for human rights as an educational issue. These types of media frames coexist and contrast with a type of frames that recognises university demonstrations and calls for a boycott against Israel as part of higher education's mission to resist and oppose all types of human rights violations.

Keywords: Human rights; academic activism; media framing; higher education; Israel and Gaza; sustainability

«J'appelle ainsi cette figure mythologique qui consiste à poser deux contraires et à balancer l'un par l'autre de façon à les rejeter tout deux. (Je ne veux ni de ceci ni de cela.) C'est plutôt une figure de mythe bourgeois, car elle ressortit à une forme moderne de libéralisme. On retrouve ici la figure de la balance : le réel est réduit à des analogues ; ensuite on le pèse; enfin, l'égalité constatée, on s'en débarrasse. Il y a ici aussi une conduite magique : on renvoie dos à dos ce qu'il était gênant de choisir ; on fuit le réel intolérable en le réduisant à deux contraires qui s'équilibrent dans la mesure seulement où ils sont formels, allégés de leur poids spécifique.» (Roland Barthes, *Mythologies*, p. 227)

1. Introducción

Un enfoque transformador del desarrollo sostenible incluye la educación de los derechos humanos como una estrategia esencial para identificar y llevar a cabo prácticas de sostenibilidad inclusivas destinadas a todos los seres humanos sin excepción (OHCHR, 2025; OHCHR, 2020; Francia *et al.*, 2021)

Así pues, el objetivo 16 de la Agenda 2030 propone este enfoque de sostenibilidad transformadora al promover «sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible» basadas en los derechos humanos. Solo basándose en los derechos humanos dichas sociedades podrían garantizar el «... acceso a una justicia para todos» así como para la creación de «...instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles» (ODS, 2015.)

Unas de las instituciones sólidas y responsables de llevar en la práctica este enfoque de sostenibilidad transformadora son las universidades e instituciones de la enseñanza superior (Chankseliani y McCowan 2021). Es por ello por lo que la responsabilidad de la educación superior no puede limitarse solo en brindar conocimientos sobre los principios, normas y documentos relacionados con los derechos humanos en sus diversas disciplinas (*educación sobre los derechos humanos*). Por el contrario, la educación superior solo pueden ser agente de desarrollo sostenible si garantiza tanto una práctica diaria de los derechos humanos en todos sus ámbitos y actividades (*educación a través de los derechos humanos*) como la ejecución de acciones directas en la lucha por los derechos humanos (*educación por los derechos humanos*) (Tibbits, 2022). Sin embargo, esta perspectiva transformadora del desarrollo sostenible en la educación superior, basada en la acción directa por los derechos humanos, no siempre es fácil de interpretar y llevar a cabo el marco universitario neoliberal actual.

Caracterizado por la racionalidad económica basada en una gestión gerencialista, este marco universitario neoliberal conlleva a la pasividad política (Williams, 2019), que cuestiona el rol de la universidad en la educación por los derechos humanos. Una forma de hacer resistencia a este modelo neoliberal es el fomentar el desarrollo de estudios universitarios críticos que traspasen el ámbito académico participando a través del activismo académico en el dominio público (Bottrell y Manathunga, 2019). Este activismo universitario es particularmente imprescindible en momentos históricos de polarización política radical y desinformación generalizada (Sanchez-Tenedor, 2022)

En este artículo se propone como una forma de estudio crítico sobre el activismo universitario el análisis de los relatos sobre dicho activismo que lleva a cabo los medios de comunicación. Basados en los trabajos de Gasmon y Modigliani (2025), se sostiene

en esta investigación que dicho análisis crítico requiere estudiar cómo los medios de comunicación proporcionan información sobre el activismo universitario y cómo participan activamente en la creación de dicho fenómeno.

A fin de contribuir a una mayor comprensión los relatos que hacen los medios de comunicación sobre el activismo universitario esta contribución analiza y compara el discurso mediático de la prensa española y sueca sobre rol de la educación superior en relación con las violaciones de los derechos humanos ejercida por Israel en Gaza. Con este objetivo se parte de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué encuadres mediáticos en la prensa española y sueca están presentes sobre rol de la educación superior en relación con las violaciones de los derechos humanos ejercida por Israel en Gaza en los artículos de prensa seleccionados?
2. ¿Qué posibles implicaciones para la acción de la educación superior en relación con las violaciones de los derechos humanos ejercidas por Israel en Gaza se desprende de dichos encuadres mediáticos en España y en Suecia?

2. El encuadre del activismo universitario en la defensa de los derechos humanos

Ante la constatación flagrante de violación de los derechos humanos que evidencia la ONU (2025), resurge con fuerza el papel de los intelectuales cuestionándose ¿hacia dónde vamos? O más bien ¿qué deberíamos hacer al respecto? De hecho, el papel activo de los intelectuales y del mundo académico denominado «activismo académico» en materia de derechos humanos ha aportado notables contribuciones a la defensa y desarrollo de los derechos humanos en todo el mundo, aunque también ponen de manifiesto la escasa reflexión crítica y su significado respecto al activismo académico (Lennox y Yildız, 2020). Pierre Bourdieu (2008) ya lo puso de relieve en la singular posición ecléctica de estudiantes y profesorado debido a su capital cultural. En esta línea es pertinente recordar las palabras de la Premio Nobel francesa Annie Ernaux (2011), que afirma: «Escribir, en mi opinión, es una actividad política, es decir, que puede contribuir a revelar y cambiar el mundo o, por el contrario, a reforzar el orden social y moral existente» (p. 54). Aunque el activismo y compromiso intelectual en instituciones universitarias no es nuevo, sino que desde múltiples vertientes existen desde mediados del siglo XX (Baran, 1961), las acciones de diferentes capas de la población mundial se han organizado para el desarrollo y compromiso por una humanidad más sostenible en todas y cada una de sus facetas (Cann y De Meulenaere, 2020). Cobra sentido la afirmación del filósofo Hans Blumenberg de que «ningún humano debe dejarse abandonado» (Arendt y Meyer, p. 13).

Por lo tanto, estudiar y defender de forma activa los derechos humanos, ofrece la oportunidad del compromiso intelectual, no solo mediante la investigación y la producción de conocimiento, sino también desde la esfera del pragmatismo hacia el cambio. Como ponen de manifiesto Lennox and Yildiz (2020), el activismo académico, en el ámbito de los derechos humanos, está lleno de oportunidades por impacto que puedan tener ya no solo en el ámbito académico sino como formas de acción, tanto en entornos institucionales como hacia compromisos orientados a la movilización social.

Una de las paradojas que surge al encuadrar lo «académico» con el compromiso intelectual o «activismo» es la unión de lo «académico» con «activismo», ya que

aparentemente parecen dos mundos contrapuestos (Lennox y Yildiz, 2020), sobre todo por la neutralidad y objetividad de lo académico frente al compromiso sociopolítico y movilización, que implica el activismo en sus diferentes enfoques y perspectivas (Blomley, 1994; Lennox y Yildiz 2020). Más allá de la práctica académica, la participación pública de los intelectuales y académicos suele estar sujeta a prácticas que desvinculan la enseñanza, y sobre todo la investigación, de la responsabilidad y compromiso por la esfera pública (Biesta, 2009; Watermeyer y Lewis, 2018). Enfoques ligados a prácticas en instituciones de educación superior de corte más gerencialista e instrumental contrasta con objetivos más orientados hacia la contribución a nuevas ideas para comprender mejor las cuestiones de importancia para la comunidad y defensa de la humanidad en general. Se trata de ideas y aportaciones que de alguna manera contribuyen al bien público más allá de intereses particulares e institucionales. Resulta ilustrativa la aportación que realiza Hannah Arendt (2011) respecto a la participación y acción. Para Hannah Arendt, la acción en la esfera pública se basa en dos condiciones de la humanidad: nuestra natalidad y nuestra pluralidad. La natalidad se refiere a la capacidad que todos tenemos de actuar como agentes, capaces de pensar de forma original y de «empezar algo nuevo» (p. 9). Así pues, el activismo en la lucha contra la injusticia social, la violencia y la defensa del planeta no son nuevos, y continuarán mientras los conflictos e injusticias persistan (Cann y DeMeulenaere, 2020). Una vertiente del activismo ha surgido en la Academia y comunidad circundante, creando un espacio -intelectual, político y emocional- para afrontar los desafíos que la sociedad actual presenta en todos los ámbitos (Cann y DeMeulenaere, 2020). De hecho, las universidades e instituciones de educación superior están prestando una mayor atención a la sostenibilidad a través de la investigación, docencia y su propia huella institucional más que a catalizar las transformaciones necesarias mediante un compromiso activo para lograr un cambio transformador (Gardner *et al.*, 2021).

Por lo tanto, el desarrollo de competencias para la educación en ciudadanía global desde las instituciones de educación superior entre ellas la universitaria, forman parte de un proceso en la formación integral y permanente del individuo asociadas con la vida, el cultivo de las libertades, la justicia social y desarrollo de los derechos humanos (Cortina, 2009; Morales-Carrero, 2024). Son principios universales que su desarrollo conducen a una transformación significativa de la sociedad.

3. El encuadre (framing) como eje analítico del discurso mediático

Este estudio parte del paradigma científico de encuadre (*framing*) como herramienta teórica para el análisis del discurso mediático de un acontecimiento específico.

Inicialmente introducido en el campo de la psicología de la percepción por Gregory Bateson y desarrollado teóricamente por la sociología de Erving Goffman a partir de la década de los 70, este paradigma de carácter multidisciplinar se desarrolla principalmente en el campo de las Ciencias de la Comunicación para el análisis y estudio de los efectos de los medios de comunicación sobre los individuos y el público a partir de la década de los 80 (Ardèvol-Abreu, 2015). Precisamente un hito en el desarrollo de este paradigma teórico fue el trabajo desarrollado por Robert Entman (*Framing: toward clarification of a fractured paradigm*), publicado en el *Journal of Communication* en el año 1993 (Piñeiro-Naval y Mangana, 2018).

De acuerdo con Entman (1993), el análisis del encuadre (*framing*) ofrece la posibilidad de entender el poder de la comunicación basada en la selección y énfasis de ciertos aspectos de una realidad. De esta forma el acto de encuadrar la realidad en un discurso mediático no solo define el problema, sino que también diagnostica causas y propone soluciones a dicho problema.

«El encuadre implica esencialmente selección y relevancia. Enmarcar es seleccionar algunos aspectos de una realidad percibida y hacerlos más relevantes en un texto comunicativo, de tal manera que se promueva una definición particular del problema, una interpretación causal, una evaluación moral y/o una recomendación de tratamiento para el elemento descrito» (Entman, 1993; p.52)¹.

Así pues, todo discurso mediático contiene encuadres basados en la presencia o ausencia de ciertas fuentes, de términos/frases, de imágenes, aspectos temáticos reforzando ciertos tipos de juicios y valoraciones que guían al lector en la lectura de dicho discurso. En este proceso de encuadre (*framing process*) el discurso mediático hará sobresalir cierto tipo de información y no otra (Entman 1993).

Para Gamson *et al.* (1989) y Entman (1993), el concepto de encuadre (*framing*) resulta una herramienta teórica útil y productiva para el análisis del discurso mediático, como un paquete interpretativo que da significado, forma e influye en la manera de pensar sobre un tema.

No obstante, existen diferentes formas de encuadres (*framing*), entre ellos los encuadres de los medios basados en la reducción de la complejidad de los hechos a fin de adaptarla la información al tipo de medio y público, junto a los encuadres individuales que tienen lugar en la mente de las personas que reciben la información de los medios para formar y modelar su idea del mundo. Así mismo, se distinguen los encuadres genéricos basados en la comparación de los de diferentes trabajos de temas y lugares diferentes y los específicos aplicados solamente a un acontecimiento determinado (Ardèvol-Abreu, 2015).

Por lo tanto, en esta investigación se adopta el encuadre mediático (*framing*) como modelo analítico enfocado en el activismo universitario y el rol de la educación superior, dada su repercusión mediática por las violaciones de los derechos humanos que ha ejercido Israel en Gaza a lo largo de dos años.

4. Proceso metodológico sobre los principales encuadres mediáticos

Partiendo de la concepción del discurso mediático como un conjunto de paquetes interpretativos que dan significado a un tema (Gamson *et al.*, 1989), esta contribución está basada en un análisis del encuadre sobre rol del activismo de la educación superior en relación con las violaciones de los derechos humanos que ha ejercido Israel sobre Gaza en artículos de prensa española y sueca, focalizado durante uno de los periodos de mayor actividad y movilizaciones, concretamente durante el periodo 17/04/2024 – 30/06/2024. Para orientar la búsqueda de los artículos de prensa analizados se aplicaron los siguientes criterios

1 Traducción del original por los autores

a) Términos de búsqueda: universidad, Gaza, manifestaciones, Israel (en español) y Universitet, Gaza, Israel (en sueco).

b) La selección de la búsqueda se ha limitado a la prensa española y sueca de perfil liberal, de gran alcance nacional, como es el Diario *El País* (España) y *Dagens Nyheter* (Suecia).

Además, en la búsqueda se han considerado como criterios de exclusión aquellos artículos que no guardan una relación estrecha con el objeto de estudio y la repetición de noticias.

La indagación y búsqueda de los respectivos encuadres (*framing*) ha girado en torno a un total de 97 artículos relacionados con el objeto de estudio, que tras una primera revisión de todas las noticias se han ido excluyendo aquellos que no estaban relacionados directamente con los encuadres objeto de estudio. Finalmente se han seleccionado un total de 88 artículos para el corpus del estudio (44 corresponden a la prensa española y 44 a la prensa sueca).

Una vez realizada la selección de textos, fueron analizados por temas (Braun y Clarke 2006, Naeem *et al.*, 2023) a fin de identificar y analizar patrones que se correspondan a encuadres mediáticos. En primera instancia, se realizó una lectura integral del corpus elegido, y, a continuación, se codificó el material, identificando amplios grupos de significado relevante a las preguntas de investigación. En una tercera lectura del material se reagruparon los códigos considerando temáticas o ejes correspondientes a diferentes tipos de encuadres temáticos por categorías de análisis. Finalmente se hizo una lectura final del material empírico, ya en temas por categorías, o ejes temáticos, a fin de asegurar la identificación precisa de los temas publicados.

Este primer análisis temático fue realizado a fin de identificar los encuadres mediáticos correspondiente (pregunta de investigación 1). Dicho análisis está basado en la identificación de los patrones temáticos, resultante de la selección mediática de ciertos aspectos concernientes a las violaciones de los derechos humanos ejercidas por Israel en Gaza. De esta forma esta prensa enfatiza cierta información silenciando otra. A su vez, desvaloriza la gravedad de dichas violaciones contraponiéndolas con el riesgo de otro tipo de amenaza a la ley y el derecho. El patrón identificado de encuadre mediático en este análisis se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Identificación de los encuadres

Encuadre	Patrón identificado de encuadre mediático
El énfasis en relacionar el activismo universitario con el ataque de Hamas	Presentación del atentado de Hamas el 7 de octubre de 2023 como el comienzo de las acciones violentas por parte de Israel.
Tensión entre libertad de expresión o riesgo de antisemitismo	Énfasis en la equidistancia entre diversos derechos
Tensión entre la libertad académica u obstrucción de la ley	Énfasis en la equidistancia entre derechos y obligaciones
Tensión entre el accionar por los derechos humanos como cuestión educativa o de política exterior	Énfasis en la equidistancia entre diversas áreas políticas
El activismo universitario enfocado hacia el boicot contra Israel	Énfasis en el boicot contra Israel
El activismo universitario como forma de antisemitismo	Énfasis en el riesgo de antisemitismo
El activismo versus cuestión de conciencia o de fuerza estudiantil	Contraposición entre activismo y cuestión de conciencia

Fuente: Elaboración propia

También destacar que un análisis comparado (Bray y Thomas 1995) de los resultados de la primera pregunta ha servido de base para identificar similitudes y diferencias en los encuadres mediáticos en España y Suecia. Precisamente, esta mirada comparada de los encuadres (*framing*) mediante voces mediadas, trata de examinar y analizar las diferencias y los matices en el tratamiento y difusión de las noticias difundidas en la prensa de Suecia y España en relación al activismo universitario en la defensa de los derechos humanos de la población palestina en Gaza durante dos años de guerra por Israel.

Basado en ese análisis, tanto temático como comparativo, se analizan y discuten las implicaciones e influencias que estas acciones, contra la violación de los derechos humanos, tienen para la educación superior (pregunta de investigación 2).

Considerar igualmente que esta investigación se ha desarrollado desde una perspectiva ética que ha guiado todo el proceso (Markham, 2018), incluyendo la formulación de las preguntas de investigación, la selección del corpus mediático, el enfoque metodológico y la difusión de los resultados. Si bien todos los artículos analizados están disponibles en las bases de datos seleccionadas, no han requerido autorización del consejo ético sueco o español.

5. El contexto político y la autonomía académica

En este apartado se introduce una breve descripción del conflicto de Gaza que ha motivado el activismo universitario, así como el contexto político y académico de ambos países.

5.1 El conflicto armado de Gaza

Es relevante señalar que el conflicto de Gaza no comenzó el 7 de octubre 2023 con el ataque de Hamas. Ya a fines de la primera guerra mundial la administración inglesa dio su apoyo al establecimiento de migrantes judíos en el territorio palestino a través de la Declaración Balfour del año 1917 (United Nations, 2025a). Durante el período 1922-1947 la migración judía a Palestina, principalmente proveniente del este de Europa,

aumentó considerablemente. En dicho período también hubo turbulencias, rebeliones y violencia en el territorio palestino. Sin poder poner fin a dichos conflictos, el Reino Unido decidió traspasar el problema entre diferentes grupos religiosos en Palestina a la ONU en 1947 (United Nations, 2025b, 2025c).

Las Naciones Unidas propusieron como solución a este conflicto, la partición de Palestina en dos Estados independientes, uno árabe palestino y otro judío, con Jerusalén internacionalizada. Si bien el estado de Israel declaró su independencia como estado en 1948, la independencia palestina nunca llegó a concretizarse, obligando la ocupación israelí al exilio de muchos palestinos. Como una forma de contrarrestar la ocupación israelí en Palestina, la Asamblea General de las Naciones Unidas reafirmó los derechos del pueblo palestino a regresar a su tierra y a la independencia y la autodeterminación en el año 1974 (United Nations 2025b, 2025c). A su vez a través de una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas se creó el Comité para el Ejercicio de los Derechos Inalienables del Pueblo Palestino en 197 (United Nations, 2023).

La partición del territorio palestino en dos estados independientes no fue respetada por Israel, país que inició una serie de guerras sucesivas durante el período 1948-1967, ocupando gran parte del territorio palestino, incluyendo la Franja de Gaza, Cisjordania y Jerusalén (United Nations, 2025b, 2025c). A partir del año 1967, la ocupación israelí del territorio palestino se ha profundizado, llevando a cabo graves violaciones de los derechos humanos cometidas contra la población civil palestina y promoviendo la instalación de los asentamientos israelíes en territorio palestino (United Nations, 2023, 2025b, 2025c; Amnistía Internacional, 2025).

El 7 de octubre de 2023 la organización Hamas llevó a cabo un ataque a la población civil israelí que se saldó en, aproximadamente, 1200 muertes en Israel y el secuestro de 250 personas, entre ellas niños (PBS, 2024; UNICEF, 2024). Israel respondió a este ataque con una ofensiva militar en territorio palestino, sometiendo a la población civil a desplazamientos forzados repetidos, privación de alimentos, agua y medicinas, así como la destrucción sistemática de infraestructuras vitales como hospitales y edificios educativos y culturales (UNRWA 2025a). Según UNRWA (2025b) el resultado de la ofensiva militar israelí durante dos años (del 7 de octubre 2023 a 1 octubre 2025) es de 66148 palestinos muertos y 168.716 heridos.

La ofensiva israelí contra el pueblo palestino en la franja de Gaza ha sido considerada por los organismos internacionales como un crimen de guerra (Amnistía Internacional 2025c), sobre todo por el uso del hambre como método de guerra, ocasionado un incremento de la malnutrición aguda infantil, donde en la primera quincena de septiembre 2025, alcanzaba a uno de cada tres niños pequeños. La UNRWA (2025b) cifra en 151 niños muertos en Gaza por desnutrición a lo largo de estos dos años de conflicto. Además, esta violencia extrema israelí en territorio palestino ha llevado a la destrucción casi completa de su sistema educativo (Francia y Verdejo-Valenzuela, 2025), así como sus bienes culturales, lugares religiosos, edificios de interés histórico, monumentos, museos y yacimientos arqueológicos (UNESCO, 2025). Para Amnistía Internacional (2024, 2025a, 2025b, 2025c) las diversas formas de violencia a las que ha sido sometida la población civil palestina por parte de Israel podrían constituir un acto de genocidio. A su vez, Sudáfrica presentó una demanda ante la Corte Internacional de Justicia, acusando a Israel de genocidio (International Court of Justice, 2023). Igualmente, el informe del Relator Especial sobre los Derechos Humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967 (Consejo de Derechos Humanos, 2025) describe estas violaciones contra la población palestina

como una forma de genocidio sustentado por intereses lucrativos de parte de los actores israelíes e internacionales (Human Rights Council, 2025). A diferencia de dichas organizaciones internacionales, la Unión Europea ha presentado, a lo largo del conflicto, una tibia posición sobre los actos violentos de Israel en Gaza, no teniendo previsto suspender sus acuerdos con Israel, ni imponer sanciones económicas pues solo existen indicios que Israel ha cometido violaciones de los derechos humanos en territorio palestino (Amnesty International, 2025b; Euronews, 2025; The Guardian, 2025).

Además de los medios de comunicación de una amplia gama de países, diversas organizaciones no gubernamentales como Médicos sin Fronteras (MSF), UNICEF, Save the Children, junto a la ONU, han constatado la incesante violación de los derechos humanos en Gaza por Israel tras los atentados de Hamás, hace ahora dos años. El Informe Mundial sobre Derechos Humanos (2025) es categórico respecto a la flagrante violación del derecho humanitario y derecho internacional. Ante este hecho de impacto mundial muchos gobiernos han reaccionado apelando a la Corte Penal Internacional (CPI) para el procesamiento de graves delitos internacionales, tales como el genocidio, crímenes de guerra, así como aquellos delitos de lesa humanidad.

Basado en el análisis de informes de diversos organismos de Naciones Unidas las violaciones de los derechos humanos cometidas por Israel en el territorio de Gaza después del 7 de octubre de 2023 no pueden entenderse como una respuesta legítima al ataque de Hamás en territorio israelí. Por el contrario, estas violaciones repetidas y sistemáticas deben ser entendidas y analizadas como un continuo de violencia iniciado en 1948 y que hasta ahora la legislación internacional no ha podido parar (Francia y Verdejo-Valenzuela, 2025).

5.2 Respuestas políticas y reacciones universitarias en el marco de la autonomía académica

Tanto Suecia como España son países pertenecientes a la Unión Europea, pero evidencian diferentes formas de abordar las relaciones políticas con respecto a Gaza. La elección y comparación de o entre ambos países puede brindar una mejor comprensión del contexto político y su influencia en cómo se puede interpretar el rol de la universidad y el activismo académico.

5.2.1. Políticas de España y Suecia ante el conflicto

España ha sido uno de los primeros países de la Unión Europea en el reconocimiento de Palestina como estado junto al de Israel, además de una denuncia pública de la indiscriminación humanitaria y asedio que sufre la población civil en Gaza. Desde inicios del conflicto armado, el gobierno español ha manifestado la insoportable la muerte de miles de civiles en Gaza y una cuestión de humanidad se pide el respeto el derecho internacional humanitario.

A principios del mes de septiembre del presente año el presidente del Gobierno español afirmó que: «España no va a apartar la mirada de la barbarie y no va a participar de este ejercicio cotidiano de banalización del mal» (Diario El País, 9/10/2025). Se iban a aprobar una serie de medidas de mayor contundencia contra el gobierno israelí, junto a otras voces que desde la izquierda demandaban la ruptura de la relaciones diplomáticas y embargo comercial de armamento. Además, ante una serie de protestas ciudadanas en contra de Israel, el gobierno español ha manifestado su firme apoyo, expresando su admiración por las movilizaciones ante causas justas como la de Palestina. La oposición rechaza

estas acciones de protesta asociándolas a la violencia (BBC, 2025). Junto a estas acciones contra la violencia, el gobierno español ha propugnado la creación de una Alianza Global para la solución de dos Estados (Israel y Palestina) o la celebración de una Conferencia en Nueva York para proteger e implementar la solución de los dos Estados. Además, se han adoptado medidas en favor de la paz, los derechos humanos y el derecho internacional impulsando varias resoluciones de la ONU para exigir el alto el fuego permanente y sin condiciones, la liberación incondicional de todos los rehenes y el fin del bloqueo humanitario de la Franja (Real Decreto-ley 10/2025). También ha participado en las causas abiertas ante la Corte Internacional de Justicia, apoyando la labor de la Corte Penal Internacional; enviado ayuda humanitaria a Gaza cuando ha sido posible e incrementado la financiación a la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina (UNRWA). Según el barómetro publicado por el Real Instituto Elcano (2024) el 60 % de la población española apoya la creación de los dos estados como solución al conflicto.

Por su parte el gobierno sueco ha manifestado su apoyo al gobierno de Israel justificando como un acto de defensa el comienzo del conflicto de Gaza a partir del ataque de Hamas el 7 de octubre del 2023. Si bien el gobierno sueco informa que ha aumentado la presión sobre Israel, al mismo tiempo señala que no se puede comparar la guerra de Israel con la invasión rusa de Ucrania pues Israel tiene derecho defenderse. Se argumenta que la guerra en Gaza comenzó el 7 de octubre de 2023, ya que Hamás perpetró el peor atentado terrorista de la historia de Israel, un asesinato masivo que se cobró unas 1.200 vidas. Otras 251 fueron tomadas como rehenes y llevadas a Gaza (Regeringskansliet, 2025a). Esta política muestra una actitud equidistante tratando señalar su oposición, al menos en forma discursiva, a la forma en que Israel ha llevado a cabo lo que el gobierno sueco califica de guerra.

Sin embargo, el gobierno sueco critica la forma que Israel está llevando su agresión al pueblo palestino por el sufrimiento humanitario que conlleva (sobre todo la población infantil), desplazamientos de población, desnutrición generalizada y miles de víctimas. Es por ello por lo que en un comunicado del 27 de mayo de 2025 este gobierno señala que el derecho de Israel a defenderse debe ser hecho dentro del marco del derecho internacional al mismo tiempo que vuelve a responsabilizar de este conflicto a Hamás (Regeringskansliet, 2025b).

Al mismo tiempo, el gobierno sueco decidió brindar apoyo humanitario en Gaza con más de mil millones de coronas suecas a partir del 7 de octubre del 2023, pero por otra parte el decidió el 20 de diciembre de 2024 poner fin a su apoyo básico al Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS/UNRWA). Si bien la subvención sueca a este organismo ascendió 451 millones de coronas suecas durante año 2024, se toma esta decisión siguiendo el ejemplo de Estados Unidos. El gobierno sueco argumenta esa decisión como una forma de la mejor distribución de los recursos a través de otros socios humanitarios (Regeringskansliet, 2025c).

5.2.2. El activismo universitario en el marco de la autonomía académica

Inspiradas en el activismo universitario por Gaza a nivel internacional, también se iniciaron una serie de protestas estudiantiles en universidades españolas y suecas en la primavera del año 2024 a pocos meses de iniciado el conflicto armado.

Las movilizaciones protagonizadas por estudiantes españoles y apoyadas por profesores y personal administrativo, se han extendido a los campus universitarios de Barcelona,

Valencia, Sevilla, País Vasco, Madrid, entre otros, mediante acampadas y otros eventos, hasta convertirlas en manifestaciones populares exigiendo la ruptura de relaciones con Israel o en todo caso la colaboración académica entre instituciones académicas. De hecho, afirman que, «no estamos aquí para hacer política, [...] es mentira que vayamos a hacer política. Estamos haciendo defensa de los derechos humanos» (HuffPost, 2024). Ante la presión del movimiento estudiantil exigiendo la ruptura de relaciones con Israel por el conflicto de Gaza, la autonomía universitaria se ha visto discutida por su alcance normativo, ya que el grado de autonomía de las universidades incluye la toma de decisiones recogidas en sus estatutos, principalmente de carácter académico. La búsqueda de un equilibrio entre la capacidad de decisión de las universidades y las demandas de los movimientos estudiantiles, algunas de marcado carácter internacional del conflicto, limita el esfuerzo del sistema universitario en su esfuerzo de transformación y democratización, como asegura la normativa.

La autonomía universitaria en España es un derecho constitucional (art. 27.10) que respeta y garantiza ante todo la libertad académica, así como de enseñanza e investigación. Esta libertad de autogobierno está recogida en sus respectivos estatutos, estableciendo de esta forma sus políticas de investigación, de gestión y estructuras organizativas frente a los poderes públicos. La universidad es considerada como una institución fundamental en la sociedad actual siendo un espacio de libertad, de espíritu crítico, de tolerancia, de diálogo, de debate, de afirmación de valores éticos y humanistas, de aprendizaje del respeto al medio ambiente y de preservación y creación cultural, abierta a la diversidad de expresiones del espíritu humano, tal y como se contempla en el preámbulo de la actual Ley del Sistema Universitario (LOSU, 2023).

En el contexto universitario sueco, también se han producido manifestaciones estudiantiles al igual que otros muchos países europeos, que incluían ocupaciones de espacios públicos tuvieron lugar en Estocolmo, Gotemburgo, Lund, Uppsala y Örebro durante el periodo mayo-noviembre 2024, siendo vigiladas en todo momento por agentes policiales. La activista Greta Thunberg, participó de estas manifestaciones como estudiante universitaria (Aftonbladet, 2024). Estas manifestaciones estudiantiles han sido en muchos casos respaldadas por profesores, investigadores y administrativos universitarios. Trabajadores en la Universidad Linnaeus, la Universidad de Lund, la Universidad de Örebro, la Universidad de Umeå y la Universidad de Uppsala y la de Estocolmo han entregado cartas y listas a sus respectivas direcciones de las universidades pidiendo dicha información sobre la colaboración entre las universidades suecas y las israelíes. Sin embargo, varios rectores de las universidades suecas confirmaron que no pueden acceder a las demandas de los manifestantes pues las relaciones con Israel dependen de la política exterior sueca, así como de la necesidad de promover la libertad académica evitando posicionarse en diferentes conflictos (Universitetsläraren, 2024).

Ante la manifestaciones y ocupaciones estudiantiles del espacio público el gobierno conservador sueco ha demostrado su disconformidad al señalar que si bien existe un derecho de libre expresión en Suecia las manifestaciones estudiantiles han pasado un límite poniendo en riesgo el derecho de otros ciudadanos, así como el orden público (SVT 2024). En noviembre del 2024 la policía sueca puso fin a la acampada estudiantil frente a la universidad de Gotemburgo para pedir la interrupción de los contactos académicos con Israel. Esta acampada que se llevó a cabo durante 192 días fue desmantelada por la policía al ser considerada como una forma manifestación política que altera el orden público (Fagerholm, 2024).

La autonomía académica en el contexto sueco esta tanto limitada por la legislación sueca en lo que concierne la elección y la composición de los miembros de del consejo universitario. El en caso del activismo universitario en forma de acampadas o manifestaciones estudiantiles contra Israel por el conflicto de Gaza se ha visto limitado por decisiones políticas tanto a nivel nacional, municipal o universitario.

5.2.3. Las limitaciones de la autonomía académica

La intervención política del gobierno nacional o municipal sueco en limitar el activismo universitario a través de intervenciones policiales frente a las movilizaciones estudiantiles que denuncian el genocidio de Israel en Gaza no es la única forma de control político de la autonomía universitaria sueca. Dentro del marco legislativo sueco las instituciones de educación superior son en gran medida autónomas teniendo libertad para decidir sobre su organización, distribución de recursos, así como de la oferta, el contenido y el diseño educativo. A pesar de esta autonomía universitaria, es el Ministerio de Educación quien a través de la carta de regulación anual establece las directrices para las actividades de las instituciones de enseñanza superior públicas que especifica los fondos asignados a las actividades de la institución de enseñanza superior, así como la descripción de las tareas especiales que el Gobierno pueda asignar a una institución de enseñanza superior (UKÄ, 2024).

La legislación sueca también limita la autonomía académica al establecer que parte de los miembros del consejo de administración de una universidad será elegida por el mismo gobierno. Este consejo de administración universitaria es el encargado de supervisar todos los temas de la universidad, siendo responsable del cumplimiento de sus funciones. La legislación sueca establece que el gobierno es el que nombra al presidente del consejo de administración de las universidades, aunque el profesorado y estudiantes tengan el derecho a elegir a sus representantes en dicho consejo.

En España la autonomía académica, al ser un derecho constitucional, debe necesariamente convivir y respetar otros derechos recogidos en la Constitución. No obstante, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), ha manifestado recientemente que la autonomía universitaria no es un privilegio, sino una garantía imprescindible para que la universidad pueda cumplir su misión al servicio del conocimiento, la formación y el progreso social (CRUE, 2025). De hecho, esta manifestación de respeto y garantía a la autonomía académica supone un fortalecimiento para la universidad como institución de educación superior en su papel formativo y al mismo tiempo su compromiso con el bien común y una sociedad democrática (CRUE, 2025).

6. Resultados de los encuadres (*framing*) más representativos del activismo universitario

En este apartado se analiza la cobertura informativa que realiza el *Diario El País* en España el *Dagens Nyheter* (Suecia), sobre las protestas universitarias en defensa de los derechos humanos a favor de Palestina en las universidades españolas y suecas. Se trata de comprender cómo estos periódicos analizan y consideran las noticias relacionadas con el activismo académico. En esta sección se presentan marcos categóricos identificados en las noticias seleccionadas y publicadas por ambos diarios, así como se introducen ejemplos que ilustran dichos encuadres. El análisis temático de estos marcos siguiendo las teorías del encuadre (*framing*) permiten conocer de una manera específica las preguntas de investigación al respecto y relacionadas con el activismo y el rol de la educación

superior por los derechos humanos en el contexto de las violaciones de los derechos humanos por Israel en Gaza.²

6.1. El énfasis en relacionar el activismo universitario con el ataque de Hamas

Este encuadre mediático pone de relieve el activismo universitario como una forma de creciente antisemitismo relacionado con el atentado de Hamas el 7 de octubre de 2023. Se silencia sin embargo décadas de violencias sistemáticas y de invasiones en territorio palestino por parte de Israel. Poniendo énfasis en el ataque de Hamas, se crea un relato mediático que invisibiliza en parte los motivos de las manifestaciones estudiantiles a favor de Gaza las que se presentan como una amenaza antisemita en los campos universitarios.

«En la Universidad de Columbia, en Nueva York, se ha advertido sobre un grave antisemitismo y se ha desaconsejado a los estudiantes judíos que acudan al centro educativo. En vídeos difundidos en las redes sociales se ve a un hombre gritando que los judíos deben prepararse para una repetición de la masacre de Hamás del 7 de octubre». (Biden i förtroendekris inför valet: "Situationen är allvarlig" (Dagens Nyheter -Premium 2024-04-23)

6.2. Tensión entre libertad de expresión o riesgo de antisemitismo

Este encuadre mediático reflejado en la prensa sueca utiliza la estrategia de la equidistancia equiparando el derecho a la libertad de expresión con el riesgo y las vivencias/experiencias de antisemitismo. De esta forma se identifica la violencia extrema cometida en Gaza por Israel con el antisemitismo de las protestas, vivencias/experiencias durante las manifestaciones estudiantiles en los ámbitos universitarios. Estas vivencias adquieren más peso en las decisiones de los directivos de las universidades de ciertas universidades de prohibir dichas manifestaciones que la libertad de expresión y el accionar académico a favor de los derechos humanos de la población palestina en Gaza. Este tipo de encuadre en la prensa española da primacía sin embargo a la libertad de expresión por el temor al antisemitismo, comparándose simbólicamente las manifestaciones estudiantiles por Gaza con el mayo del 68.

«La intervención policial en la Northeastern University de Boston tuvo lugar el sábado por la mañana, según la universidad, que afirmó que «eslóganes antisemitas maliciosos» habían formado parte de la protesta [...] También se llevaron a cabo intervenciones en la Universidad de Indiana, en el estado de Indiana. Más de 700 manifestantes han sido detenidos en los recintos universitarios o en sus alrededores en relación con las protestas desde que estas comenzaron el 18 de abril. El consejo universitario de la Universidad de Columbia en Nueva York, donde comenzaron las protestas y la consiguiente intervención policial, ha decidido que se investigue a la dirección de la universidad por su gestión de las protestas, que, entre otras cosas, se refieren a la actuación de Israel en la guerra contra Hamás en Gaza. Según se afirma, se han vulnerado los derechos de los estudiantes y los empleados. Además, se ha restringido la «libertad académica», informa The New York Times.» (Dagens Nyheter, Polisinsatser mot universitetsprotester i USA; 2024-04-27).

2 Los textos analizados de la prensa de Suecia han sido traducidos por los autores.

«Los estudiantes toman la palabra, pero no sabemos si el mundo los escucha. Las protestas propalestinas en los campus de EEUU ha provocado réplicas europeas y comparaciones (exageradas) con Mayo del 68 o con las protestas contra la guerra de Vietnam o Irak. Pero hay al menos una similitud: los jóvenes reivindican el papel de actores en la política occidental y la geopolítica global» (Diario El País, 12/05/2024; Los estudiantes toman la palabra. ¿El mundo los escucha?)

6.3. Tensión entre la libertad académica u obstrucción de la ley

En este caso el encuadre mediático presente, tanto en la prensa sueca como española, utiliza la estrategia de la equidistancia, equiparando el derecho a la libertad en general y el activismo académico por los derechos humanos en Gaza con el deber y la obligación de cumplir la legalidad y normativa vigente ante las autoridades. De esta forma, se presenta el activismo universitario como una protesta contra el genocidio cometido por Israel como una infracción e incumplimiento de las leyes y falta de respeto al orden público.

«[...] Dos de los manifestantes del campamento «Palestinagård», situado a las afueras de la Universidad de Lund, han sido acusados de desobediencia a la autoridad. El fiscal sostiene que no acataron las órdenes de la policía de abandonar el lugar. Los dos acusados no han admitido ni negado los hechos». (Dagens Nyheter, 28/06/24 Två demonstranter åtalas efter Palestinaprotester)

«En dos años de estudios de periodismo en Nueva York, nunca pareció que hiciera falta mencionar la frase “libertad de expresión”, ahora que se habla de ello, como se habla de libertad académica, y de libertad en general. En un país que presume todo el tiempo de esas licencias, no es el antisemitismo lo que están combatiendo, es la libertad» (Diario El País, 09/05/2024. El día que la Universidad le falló al estudiante).

6.4. Tensión entre el accionar por los derechos humanos como cuestión educativa o de política exterior

Este encuadre mediático pone en duda al activismo académico como una cuestión de incumbencia de la educación superior por los derechos humanos situándola dentro del ámbito de la política exterior de competencia exclusiva del gobierno nacional. De esta forma se desliga a la universidad de la educación por los derechos humanos de la población gazatí basada en acciones directas como ocupación de recintos universitarios o pedidos de boicot a Israel.

«Los rectores de las universidades del país escriben una carta de protesta al Gobierno») ahora acogen con satisfacción que el Gobierno decida qué colaboraciones de investigación son éticamente adecuadas. Mantener la colaboración con universidades que cooperan activamente con una potencia ocupante que bombardea indiscriminadamente a civiles y destruye universidades palestinas es, en esencia, una violación de los principios éticos que las propias universidades han formulado para sus actividades, y que se basan en última instancia en los derechos humanos

fundamentales y en el principio de 'no causar daño'». (Dagens Nyheter N, Kulturdebatt, 2024-05-23. "Akademisk bojkott mot Israel är ett stöd för den fria forskningen")

«Los estudiantes de la Complutense acampados por Gaza irrumpen en una reunión con los vicerrectores. La irrupción de los jóvenes ha provocado la ruptura de diálogo con la cúpula de la academia, a quienes los alumnos han exigido desde hace semanas romper relaciones con las universidades y empresas vinculadas a Israel». (Diario El País, 17/05/ 2024. Los estudiantes acampados por Gaza en Madrid irrumpen en la Universidad Complutense en medio de una reunión con los vicerrectores).

6.5. El activismo universitario enfocado hacia el boicot contra Israel

Al contrario del encuadre anterior que desliga toda responsabilidad académica por la educación por los. derechos humanos, este encuadre enfatiza en la educación superior basada en la acción. De esta forma el activismo universitario enfocado hacia el boicot a Israel y ruptura de relaciones académicas con instituciones israelíes es otro de los encuadres mediáticos significativos que implica a las autoridades académicas por su responsabilidad por la educación superior por los derechos humanos.

«Como profesor, me resulta muy difícil aceptar que todo lo que sustenta a una sociedad civil haya sido destruido. Cuando termine la guerra, se necesitarán muchos años para reconstruir Gaza y devolverle su funcionalidad. A pesar de los horrores de la guerra, veo reportajes sobre niños que intentan estudiar en tiendas de campaña improvisadas y reciben clases alrededor de hogueras en barrios destruidos. Veo a un joven palestino defender su tesis de máster en una tienda de campaña para refugiados, mientras mis alumnos defienden sus trabajos en nuestro tranquilo campus». (Dagens Nyheter 2024-05-29, Insändare. Avbryt samarbete med Israel och hjälp till med utbildningen i Gaza).

«Las universidades españolas romperán relaciones con las de Israel que no se comprometan con la paz. Los rectores emiten un comunicado en el que hacen suyo 'el sentir' de los centros españoles y sus reivindicaciones» (Diario El País, 09/05/2024. Las universidades españolas romperán relaciones con las de Israel que no se comprometan con la paz).

6.6. El activismo universitario como forma de antisemitismo

El activismo interpretado como antisemitismo presente en este encuadre, limita y restringe las movilizaciones estudiantiles a favor del respeto de los derechos humanos en Gaza como una forma de antisemitismo. Esta perspectiva crítica y desprestigia el activismo como forma de expresión no permitiendo que se le asigne otros significados, entre ellos la denuncia de las graves violaciones a los derechos humanos de la población gazatí cometidas por Israel.

«El 12 de octubre, cinco días después de la masacre en Israel, en el campus de Columbia en Nueva York. 'Vi a la bestia antisemita directamente a los ojos', dice Shai Davidai. 'Una turba. Un grupo de personas que ya no actúan como individuos. Una multitud de estudiantes que abandonan el campus y

marchan hacia el centro judío. 'Igual que los pogromos de los que se lee en los libros sobre el siglo XIX: personas normalmente decentes que se unen en el odio y comienzan a aterrorizar a los judíos'. Davidai se fue a casa con su esposa y sus dos hijos y rompió a llorar desconsoladamente». (Dagens Nyheter, 2024-05-22. Shai Davidai: Jag såg den antisemitiska besten rakt i vitögat.)

«Con la de Columbia (Nueva York) como epicentro, los acampados, de filiación 100 % propalestina, han contribuido a reactivar el debate, ya asordinado, sobre el antisemitismo, que a finales del año pasado provocó las dimisiones de las rectoras de Harvard y Pensilvania. Los estudiantes y profesores judíos dicen sentirse amenazados y esgrimen el riesgo de un enfrentamiento abierto» (Diario El País, 24/04/24. La mayor movilización desde el comienzo de la guerra de Gaza agita las universidades en EEUU).

6.7. El activismo versus cuestión de conciencia o de fuerza estudiantil

En el contexto sueco este encuadre relaciona la oposición a Israel como una cuestión de conciencia, negándole posicionarla como una forma de activismo. Por el contrario, en el contexto español el encuadre del activismo fuerza estudiantil lo describe como un movimiento revive la vida académica.

«Más de 600 investigadores y profesores de universidades suecas boicotean toda colaboración con universidades públicas israelíes debido a la guerra en Gaza. 'No se trata de activismo, sino de una cuestión de conciencia. No podemos leer y tomar nota de lo que está sucediendo y no sacar conclusiones', afirma el investigador Petter Hellström, impulsor de la iniciativa». (Dagens Nyheter, 2025-05-14. Forskare bojkottar Israel:» Det här är inte aktivism»)

«El activismo resurge con fuerza en los campus de las universidades españolas con las protestas por Palestina» (Diario El País, 20/05/24. El movimiento estudiantil revive en los campus de España con las protestas por Palestina).

7. Discusión

En este proceso reflexivo es relevante el análisis de cómo diferentes actores en diferentes contextos describen y sitúan el rol de la educación superior por los derechos humanos y su relación con el activismo académico, e incluso por una sociedad más sostenible. En este proceso, uno de los actores relevantes a considerar especialmente son los medios de comunicación, ya que no solo brindan información sobre diversos acontecimientos, sino que también crean dichos acontecimientos al encuadrarlos de ciertas maneras (Entman 1993, Gamson *et al.* 1989, Ardévol-Abreu 2015).

Precisamente por ello resulta significativo e importante exponer y presentar el resultado del somero análisis de encuadre mediático (*framing*) que se ha realizado en la prensa española y sueca de mayor difusión en un periodo determinado sobre rol que desempeña la educación superior y el activismo académico en relación con las violaciones de los derechos humanos ejercidas por Israel en Gaza. A diferencia de la prensa

española que presenta los encuadres con cierto rigor informativo, a pesar de tratarse de voces mediadas, el encuadre que se realiza en la prensa sueca de ciertos artículos es presentar el ataque de Hamas como causa y comienzo del conflicto en Gaza, promoviendo lo que deriva en una particular definición del conflicto (Entman, 1993). Se trata de limitar temporalmente las violaciones de los derechos humanos al atentado de Hamas del 7 de octubre de 2023, silenciando las sistemáticas violaciones al pueblo palestino desde el año 1948 (United Nations, 2025 a,b,c). Este encuadre mediático crea un relato que reduce la legitimidad del activismo universitario por Gaza, al mismo tiempo de ser acusado el movimiento por presentar rasgos antisemitas.

Los siguientes encuadres, señalando tensiones entre la libertad de expresión y el antisemitismo, así como entre la libertad académica y el respeto a la ley, presentan posiciones opuestas en forma equidistante. Si bien esta forma de encuadre interpreta el activismo académico con cierta neutralidad en sus manifestaciones, dicha equidistancia puede ser interpretada también como estrategia para reducir su legitimidad en la defensa de los derechos humanos en Gaza. De esta forma se enfatizan dichas tensiones en vez de poner de relieve la resistencia de estudiantes y profesorado a las violaciones sistemáticas a los derechos humanos cometidas por Israel.

También se evidencia en la prensa sueca la limitación de la autonomía universitaria al poner de manifiesto la tensión existente entre la defensa de los derechos humanos como cuestión educativa o de política exterior. A diferencia de las universidades españolas, las universidades suecas disponen de una autonomía limitada al ser designada una parte de los miembros del consejo de administración de cada universidad por el gobierno nacional. En el encuadre mediático sueco las voces de rectores expresan además una limitación al activismo académico en forma de boicot o ruptura de las relaciones con universidades israelíes. Dichas voces sitúan estas acciones bajo la competencia de la política exterior o del gobierno nacional. En ese tipo de encuadre mediático esta forma de activismo académico no se presenta como una acción focalizada en la libertad académica para accionar por los derechos humanos, sino como una competencia política gubernamental. Este encuadre del activismo académico se diferencia del encuadre mediático que pone en relieve las voces de estudiantes, profesores e investigadores que conciben el boicot a Israel como una decisión de competencia académica de acuerdo con la autonomía universitaria.

Además, en el caso sueco resulta de interés señalar que un grupo de profesores e investigadores que han denunciado y se han opuesto de forma explícita a la violencia israelí en Gaza, no siempre se reconocen como activistas, sino como objetores de conciencia. La presentación de voces que toman distancia de etiquetar sus acciones por Gaza como activismo académico puede ser interpretada como otra forma de encuadrar el activismo fuera del contexto universitario. De la misma forma puede ser interpretado el encuadre mediático que pone en enfatiza las voces contra el activismo universitario señalado como una actividad que va en contra de la misión científico y educativa de la universidad. Por el contrario, en el contexto español cierto encuadre mediático al usar términos como surgir o revivir sitúan al activismo como una fuerza renovadora que nace desde los mismos campos universitarios.

En consecuencia, estos encuadres mediáticos sobre el activismo universitario por Gaza conllevan diferentes implicaciones para la acción de la educación superior en relación con las violaciones de los derechos humanos. Por un lado, existe encuadre que muestran una tendencia a problematizar y cuestionar la legitimidad del activismo en

el ámbito universitario, y por consecuencia las acciones académicas por los derechos humanos como cuestión educativa. Por otro lado, existen otros tipos de encuadre donde se reconoce las manifestaciones y los pedidos de boicot contra Israel como una misión de la educación superior de hacer resistencia y oposición a todo tipo violación contra los derechos humanos.

8. Conclusiones

El enfoque transformador de la educación superior presentado en este artículo tiene como objetivo identificar y llevar a cabo prácticas de sostenibilidad inclusivas. Incluso requiere un ambiente de aprendizaje en el cual los derechos humanos se contemplen no solo como contenido curricular, sino como experiencia vivida en la rutina diaria de aprendizaje (educación sobre y a través los derechos humanos). Sin embargo, esta perspectiva transformadora precisa, a su vez, dar un paso más hacia la educación por los derechos humanos y presente en la educación superior, entendida como las acciones directas encaminadas hacia la conquista de dichos derechos.

En el contexto universitario se hace necesario problematizar y reflexionar sobre el rol de la educación superior, así como la incidencia del activismo académico. Impera, por tanto, la exigencia de una reflexión crítica sobre las acciones directas ya no solo por los derechos humanos que tienen lugar en las universidades, sino también por un mundo más sostenible, así como el analizar las limitaciones existentes para llevar a cabo dichas acciones.

El estudio sobre el activismo académico (Lennox y Yildiz, 2020) no se limita solo a la investigación o la producción de conocimiento en el ámbito de la educación superior, sino que muestra y exige otras reacciones tanto en defensa de los derechos humanos como en otras esferas tendentes a un mundo cada vez sostenible y humano. Esta exigencia de acción conlleva a su vez una tensión entre las exigencias de neutralidad y la objetividad de la actividad académica con las exigencias de compromiso sociopolítico y capacidad movilizadora que conlleva el activismo académico.

A pesar de su complejidad, esta reflexión sobre el rol de la educación superior y el activismo académico en defensa de los derechos humanos es especialmente necesaria en este momento histórico caracterizado por un sistema universitario impregnado de cierta racionalidad económica, una administración autoritaria, junto a la desinformación y la polarización política radical (Bottrell y Manathunga 2019, Sanchez-Tenedor, 2022).

En esta investigación se ha pretendido comprender y analizar aquellos relatos que los medios de comunicación ofrecen sobre el activismo universitario y el papel de la educación superior en dos contextos diferenciados, pero sobre una misma problemática que recorre el mundo, como es la violencia extrema de los derechos humanos sobre la población palestina en Gaza, así como el derecho internacional. Se señala cómo los diversos encuadres enfatizan o silencian un cierto tipo de información y demuestra cómo el activismo académico es recreado por la prensa a veces como una actividad educativa por los derechos humanos y otras por el contrario como un peligro que debe ser expulsado del ámbito académico. Igualmente, los encuadres mediáticos (*framing*) analizados en España y Suecia muestran que el activismo académico está vivo, no existiendo grandes diferencias, salvo el estigma del antisemitismo al que se alude con frecuencia en Suecia cuando el activismo se enfoca en la defensa de la población palestina. También se evidencia cómo a través del activismo en defensa de los derechos humanos, supone una acción colectiva organizada, cuya acción depende de los compromisos compartidos de los estudiantes, profesores e investigaciones

hacia un objetivo de cambio, de transformación por una sociedad más justa, humana e inclusiva. Los relatos muestran que la acción también es aprendizaje. En este caso las acciones y movilizaciones que se han analizado, siendo a pequeña escala, revelan un código ético personal de lo académico en defensa de la dignidad humana, a favor de la paz y la justicia, tal y como se recoge entre los objetivos de desarrollo sostenible. El activismo en el ámbito universitario que se observa en los encuadres, a pesar de la diferencia de los contextos, muestra también interacción, ya que articula y dota de significado a los retos y desafíos actuales, incluso de cara a un futuro. No obstante, este estudio abre las expectativas para seguir analizando encuadres mediáticos considerando mayores periodos de tiempo y abiertos a una mayor amplitud de prensa.

9. Referencias

- Aftonbladet (2024, 14 de mayo). Gazaprotester sprids till svenska universitet. <https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/bm5j4q/taltprotester-sprids-till-svenska-universitet>
- Amnesty International (2024). *'You Feel Like You Are Subhuman': Israel's Genocide Against Palestinians in Gaza*. <https://www.amnesty.org/en/documents/mde15/8668/2024/en/>
- Amnesty International (2025a). *Europe: EU Leaders' 'Shameful' Attempt at Justifying Israel's Genocide and War Crimes Against Palestinians*. <https://www.amnesty.org/en/latest/press-release/2025/03/europe-eu-leaders-shameful-attempt-at-justifying-israels-genocide-and-war-crimes-against-palestinians/>
- Amnesty International (2025b). *As mass starvation spreads across Gaza, our colleagues and those we serve are wasting away*. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2025/07/as-mass-starvation-spreads-across-gaza-our-colleagues-and-those-we-serve-are-wasting-away/>
- Amnesty International (2025c). *EU/Israel: 'Timid' Review of EU-Israel Association Agreement a 'Greenlight to Israel's Genocide'*. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2025/06/eu-israel-timid-review-of-eu-israel-association-agreement-a-greenlight-to-israels-genocide/>
- Ardèvol-Abreu, A. (2015). Framing o teoría del encuadre en comunicación. Orígenes, desarrollo y panorama actual en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 423-450. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1053>
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. y Meyer, Th. (2025). *Sobre Palestina*. Taurus.
- Baran, P. (1961). El compromiso intelectual. *El Trimestre Económico*, 28, 112(4), 651-659.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Éditions du Seuil.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

- Blomley, M.K. (1994). Activism and the academy. *Environment and Planning D: Society and Space*, 12, 383-385.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bray, M. y Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multi-Level Analyses. *Harvard Educational Review*, 65, 472-490. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Bottrell, D. y Manathunga, C. (2019). *Resisting Neoliberalism in Higher Education*. Palgrave Maximilian.
- Can, C. y De Meulenaere, E. (2020). *The activism academic. Engaged scholarship for resistance, hope and social change*. Myers Education Press.
- Chankseliani, M. y McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education* 81, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- CRUE (2025). *La CRUE reafirma su defensa de la autonomía universitaria y expresa su preocupación por las injerencias en Harvard*. <https://www.crue.org/2025/05/crue-reafirma-su-defensa-de-la-autonomia-universitaria-y-expresa-su-preocupacion-por-las-injerencias-en-harvard/>
- Diario *El País* (2025, 9 de septiembre). El Gobierno pone a España a la cabeza de la presión a Israel por el “genocidio” de Gaza. <https://elpais.com/espana/2025-09-09/el-gobierno-pone-a-espana-a-la-cabeza-de-la-presion-a-israel-por-el-genocidio-de-gaza.html>
- Entman, R.M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Ernaux, A. (2023). *La escritura como un cuchillo*. Cabaret Voltaire.
- Euronews (2025). *EU Review Indicates Israel Breached Human Rights in Gaza*. <https://www.euronews.com/my-europe/2025/06/20/eu-review-indicates-israel-breached-human-rights-in-gaza>
- Fagerholm, J. (2024, 25 november). Protesterade i 192 dagar – polisen upplöste pro-palestinskt tältläger i Göteborg. Svenska Studerandes intresseförening. <https://stbl.fi/2024/11/25/protesterade-i-192-dagar-polisen-upploste-det-pro-palestinska-taltlagret-utanfor-goteborgs-universitet/>

- Francia, G., Neubauer, A. y Edling, S. (2021). Unaccompanied Migrant Children's Rights: A Prerequisite for the 2030 Agenda's Sustainable Development Goals in Spain and Sweden. *Social Sciences*, 10(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci10060185>
- Francia, G. y Verdejo-Valenzuela, T. (2025). The Rights to and within Education in Armed Conflicts: The Case of Gaza 2023–2025. *Social Sciences*, 14, 524. <https://doi.org/10.3390/socsci14090524>
- Gamson, W. A. y Modigliani, A. (1989). Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power: A Constructionist Approach. *American Journal of Sociology*, 95(1), 1–37. <http://www.jstor.org/stable/2780405>
- Gardner, C.J, Thierry, A., Rowlandson W. y Steinberger J.K. (2021). From Publications to Public Actions: The Role of Universities in Facilitating Academic Advocacy and Activism in the Climate and Ecological Emergency. *Frontiers in Sustainability*, 2:679019. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.679019>
- HuffPost (2024, 7 de mayo). Las protestas estudiantiles por Gaza saltan a España, llenan de proclamas los campus y alcanzan el primer plano político. <https://www.huffingtonpost.es/politica/las-protestas-estudiantiles-gaza-saltan-espana-llenan-proclamas-campus-alcanzan-primer-plano-politico.html>
- Human Rights Council (2025). *A/HRC/59/23: From Economy of Occupation to Economy of Genocide—Report of the Special Rapporteur on the Situation of Human Rights in the Palestinian Territories Occupied Since 1967*. Francesca Albanese. (Advance Unedited Version). <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/hrcouncil/sessions-regular/session59/advance-version/a-hrc-59-23-aev.pdf>
- Human Rights Watch (2025). *Informe mundial sobre Derechos Humanos*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2025>
- Human Rights Watch (2025). *Israel y Palestina. Eventos de 2024*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2025/country-chapters/israel-and-palestine>
- International Court of Justice (2023). *Application of the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide in the Gaza Strip (South Africa v. Israel)*. <https://www.icj-cij.org/case/192>
- Lennox, C. y Yıldız, Y. Y. (2019). Activist scholarship in human rights. *The International Journal of Human Rights*, 24(1), 4–27. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1661242>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70 (23/03/2023). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Markham, A. (2018). Critical pedagogy as a response to datafication. *Qualitative Inquiry*, 25, 754–760. <https://doi.org/10.1177/1077800418809470>
- Morales-Carrero, J. (2024). Educación en ciudadanía global y derechos humanos. Alternativa para un mundo posible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 240–258. www.doi.org/10.36390/telos261.16

- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K. y Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
- ONU (2025). *Violaciones de Derechos Humanos*. <https://news.un.org/es/tags/violaciones-de-derechos-humanos>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Piñeiro-Naval, V. y Mangana, R. (2018). Teoría del encuadre: panorámica conceptual y estado del arte en el contexto hispano. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 24 (2), 1541-1557.
- PBS (2024). *UNICEF Leader Describes Israel-Hamas War's Brutal Impact on Children in Gaza*. <https://www.pbs.org/newshour/show/unicef-leader-describes-israel-hamas-wars-brutal-impact-on-children-in-gaza>
- Real Decreto Ley 10/2025, de 23 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes contra el genocidio en Gaza y de apoyo a la población palestina. *Boletín Oficial del Estado*, 230 de 24 de septiembre de 2025, 122838-122846. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2025/09/23/10>
- Real Instituto Elcano (2024). *La opinión pública española ante el reconocimiento del Estado de Palestina*. <https://www.realinstitutoelcano.org/comentarios/la-opinion-publica-espanola-ante-el-reconocimiento-del-estado-de-palestina/>
- Regeringskansliet (2025a, 27 de mayo). Regeringen ökar pressen mot Israel. <https://www.regeringen.se/debattartiklar/2025/05/regeringen-okar-pressen-mot-israel/>
- Regeringskansliet (2025b, 27 de mayo). Uttalande från Utrikesdepartementet med anledning av uppkallande av Israels ambassadör. <https://www.regeringen.se/uttalanden/2025/05/uttalande-fran-utrikesdepartementet-med-anledning-av-uppkallande-av-israels-ambassador/>
- Regeringskansliet (2025c, 31 de julio). Om Sveriges humanitära stöd till Gaza. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/med-anledning-av-situationen-israelpalestina/om-sveriges-humanitara-stod-till-gaza/>
- Sánchez-Tenedor, F. (2022). Educando en controversia: propuestas para el tratamiento de los temas polémicos en la asignatura de Geografía e Historia. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 35–48. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26143>
- SVT (2024). *Mats Persson (L) om protesterna vid universiteten: "Har passerat en gräns"*. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/mats-persson-l-om-protesterna-vid-universiteten-har-passerat-en-grans>
- The Guardian (2025, 20 June). EU Cites 'Indications' Israel Is Breaching Human Rights Obligations Over Conduct in Gaza. <https://www.theguardian.com/law/2025/jun/20/eu-israel-human-rights-obligations-gaza-document>.

- Tibbitts, F. (2022). *Human Rights-Based Approach Handbook for Higher Education*. Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law.
- UKÄ (2024). *Så styrs högskolesektorn*. <https://www.uka.se/sa-fungerar-hogskolan/sa-styrs-hogskolesektorn>
- UNICEF (2024c). *Not the New Normal’—2024 ‘One of the Worst Years in UNICEF’s History’ for Children in Conflict*. Available online: <https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/not-new-normal-2024-one-worst-years-unicefs-history-children-conflict>.
- Universitetslärares (2024). *Universitetspersonal stöttar propalestinska protester* <https://universitetslararen.se/2024/06/13/universitetspersonal-stottar-propalestinska-protester/>
- United Nations (2023). *Informe del Comité para el Ejercicio de los Derechos Inalienables del Pueblo Palestino*. Asamblea General Documentos Oficiales Septuagésimo octavo período de sesiones Suplemento, 35. <https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2023/08/2314967S.pdf>
- United Nations (2025a). *Balfour Declaration*. https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2017/05/Balfour_declaration_unmarked.jpg
- United Nations (2025b). *The Question of Palestine*. Available online: <https://www.un.org/unispal/history/>
- United Nations. (2025c). *The Question of Palestine. Ceasefire Must Be Sustained, Permanent and Extended to the Entirety of Occupied Palestine—Letter from the State of Palestine* (A/ES-10/1020-S/2025/56). <https://www.un.org/unispal/document/ceasefire-must-be-sustained-permanent-and-extended-to-the-entirety-of-occupied-palestine-letter-from-the-state-of-palestine-a-es-10-1020-s-2025-56/>
- United Nations Human Rights (2025). *OHCHR and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://www.ohchr.org/en/sdgs>
- United Nations Human Rights (2020). *Children’s rights and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://www.ohchr.org/en/children/childrens-rights-and-2030-agenda-sustainable-development>
- UNRWA (2025a). *Situation Report #167 on the Situation in the Gaza Strip and the West Bank, Including East Jerusalem*. <https://www.unrwa.org/resources/reports/unrwa-situation-report-167-situation-gaza-strip-and-west-bank-including-east-jerusalem>
- UNRWA (2025b). *UNRWA Situation Report 191 on the Humanitarian Crisis in the Gaza Strip and the occupied West Bank, including East Jerusalem*. <https://www.unrwa.org/resources/reports/unrwa-situation-report-191-situation-gaza-strip-and-west-bank-including-east-jerusalem>

- Watermeyer, R. y Lewis, J. (2018). Institutionalizing public engagement through research in UK universities: Perceptions, predictions and paradoxes concerning the state of the art. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1612–1624. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1272566>
- Williams, J. (2019). Educational Partnerships for Social Justice and Community Empowerment. En D. Bottrell y C. Manathunga (eds.), *Resisting Neoliberalism in Higher Education*. (pp. 283-302). Palgrave Mcmillan.

6



Comunicar la sostenibilidad: discursos institucionales en los sitios web de las universidades

*Communicating Sustainability: Institutional
Discourses on Universities Websites*

**María Catalina Nosiglia*;
María Alejandra Batista**;
Silvia Andreoli*****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45646

Recibido: 17 de junio de 2025

Aceptado: 4 de septiembre de 2025

* MARÍA CATALINA NOSIGLIA: Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Política Educacional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Directora de Proyectos I+D en el marco de la programación científica UBACyT. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9993-9401>. **Datos de contacto:** e-mail: mcnosiglia@rec.uba.ar

** MARÍA ALEJANDRA BATISTA: Coordinadora del Observatorio UBA-Sostenible de la Universidad de Buenos Aires. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4958-1646>. **Datos de contacto:** e-mail: mbatista@uba.ar

*** SILVIA ANDREOLI: Directora General del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Universidad de Buenos Aires. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3891-1780>. **Datos de contacto:** e-mail: sandreoli@uba.ar

Resumen

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamado global a la acción para erradicar la pobreza, proteger el medioambiente y garantizar condiciones de vida dignas. La meta 4.3 promueve el acceso equitativo a una educación superior de calidad, posicionando a las universidades como actores estratégicos en la construcción de sociedades más justas y sostenibles. En este marco, la sostenibilidad se presenta como un principio inseparable de la equidad, dando lugar a una noción ampliada de justicia en el ámbito universitario. Este estudio exploratorio adopta una metodología cualitativa que combina etnografía digital y análisis crítico del discurso, con el objetivo de examinar cómo las universidades comunican, a través de sus sitios web institucionales, su posicionamiento en relación con la sostenibilidad. Dichos sitios son abordados como espacios sociotécnicos en los que se escenifican identidades institucionales y se negocian sentidos. El corpus está conformado por sitios web de siete universidades: tres seleccionadas por su posición en el QS Sustainability Ranking 2025, y tres elegidas por su relevancia contextual para el estudio. Se analiza el caso de la Universidad de Buenos Aires, que en 2023 inició un proceso de mapeo institucional que dio lugar al Observatorio UBA Sostenible y a una propuesta de formación docente. Los resultados identifican estrategias discursivas comunes —como la apropiación del léxico de los ODS, la jerarquización temática y la creación de sitios dedicados—, así como diferencias significativas en el grado de integración institucional de los principios de sostenibilidad. Se concluye que las universidades construyen discursos diferenciados sobre sostenibilidad que reflejan no solo sus valores y estructuras internas, sino también tensiones, imaginarios y condicionamientos globales. En ese marco, responden al llamado de la Agenda 2030 desde sus propias trayectorias, culturas institucionales y contextos nacionales.

Palabras clave: sostenibilidad; equidad; universidad; etnografía digital; comunicación; identidad institucional.

Abstract

The Sustainable Development Goals (SDGs) represent a global call to action to eradicate poverty, protect the environment, and ensure dignified living conditions. Target 4.3 promotes equitable access to quality higher education, positioning universities as strategic actors in the construction of more just and sustainable societies. In this context, sustainability emerges as a principle inseparable from equity, shaping an expanded notion of justice in the university sphere. This exploratory study adopts a qualitative methodology combining digital ethnography and critical discourse analysis to examine how universities communicate their positioning on sustainability through their institutional websites. These websites are approached as sociotechnical spaces in which institutional identities are performed and meanings are negotiated. The corpus comprises the websites of seven universities: three selected for their leading positions in the QS Sustainability Ranking 2025, and three chosen for their contextual relevance to the study. The study offers an analysis of the University of Buenos Aires, which in 2023 launched an institutional mapping process that led to the creation of the UBA Sustainable Observatory and a faculty development program. The findings identify common discursive strategies—such as the appropriation of SDG-related language, thematic prioritization, and the creation of dedicated sites—as well as significant differences in the degree of institutional integration of sustainability principles. The study concludes that universities construct differentiated discourses on sustainability that reflect not only their internal values and structures, but also broader global tensions, imaginaries, and constraints. In doing so, they respond to the Agenda 2030 from within their own histories, institutional cultures, and national contexts.

Keywords: sustainability; equity; university; digital ethnography; communication; institutional identity.

1. Introducción

Una sociedad de conocimiento debe garantizar el acceso universal, el aprovechamiento compartido del saber y la difusión de las tecnologías emergentes que promuevan valores y prácticas orientadas a la innovación. Esta idea se sustenta en la convicción de que el conocimiento, por ser fuente de autonomía y de construcción de capacidades, puede ser un instrumento decisivo del desarrollo humano y sostenible (UNESCO, 2005).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos por Naciones Unidas en 2015, constituyen un llamado global a la acción para erradicar la pobreza, proteger el medioambiente y garantizar condiciones de vida dignas para todas las personas (Naciones Unidas)¹. En particular, el ODS 4 —«Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos»— se fundamenta en la idea de que la educación es la clave que permitirá alcanzar otros ODS. Cuando las personas obtienen una educación de calidad, pueden romper el ciclo de la pobreza, reducir las desigualdades, alcanzar la igualdad de género, vivir una vida más saludable, pacífica y sostenible². En este marco, la meta 4.3, que promueve el acceso equitativo a la educación técnica, profesional y superior de calidad, destaca el rol estratégico de las universidades en la construcción de sociedades más justas y sostenibles (CRES, 2018; CRES+5, 2024; UNESCO, 2022).

Desde la perspectiva de OREALC/UNESCO (2007), la calidad educativa, concebida como derecho fundamental, debe contemplar cinco dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia/eficacia. Así, la sostenibilidad se presenta como un principio inseparable de la equidad, configurando una noción ampliada de justicia en el ámbito de la educación superior. Las universidades se consolidan, en este sentido, como un actor clave no solo en la formación para el trabajo y el crecimiento económico, sino también en la reducción de brechas sociales y la resolución de los problemas de una sociedad profundamente estratificada (Nosiglia y Januszewski, 2024).

El enfoque de la sostenibilidad de la Agenda 2030 establece la indivisibilidad de sus tres dimensiones —social, ambiental y económica— y la universalidad de los ODS, aplicables a todos los países. Sin embargo, reconoce que no existe un único modo de comprometerse con estos objetivos: las decisiones institucionales dependen del contexto, el tamaño, las fortalezas en investigación y docencia, la disponibilidad presupuestaria, los valores y prioridades, y las demandas del entorno local (SDSN Australia/Pacific, 2017).

El propósito de este trabajo es desarrollar un estudio exploratorio y comparativo sobre cómo las universidades construyen comunicacionalmente su posicionamiento frente al desarrollo sostenible. Comprender las configuraciones discursivas sirve como punto de referencia para instituciones en proceso de construir criterios comunicacionales sobre la temática. A la vez, contribuye a mapear tensiones, imaginarios y estrategias institucionales que atraviesan a las universidades en contextos de transformación global. En particular, este análisis aporta un marco conceptual y empírico para el diseño de una estrategia comunicacional sobre la sostenibilidad en la Universidad de Buenos Aires en diálogo con la comunidad universitaria.

1 Naciones Unidas. 17 Objetivos para las personas y el planeta. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

2 Naciones Unidas. 4 Educación de Calidad. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

2. Estrategia metodológica y perspectivas analíticas del estudio

La movilización hacia la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es abordada en este trabajo, en términos de construcción y negociación de sentido en la comunicación social. Naciones Unidas, como enunciadora política (Verón, 1987), habla a través de sus sitios web, informes, documentos e iniciativas, interpela a distintos grupos de interés y hace un llamado a la acción hacia el logro de los ODS. El posicionamiento de las universidades con respecto a estos temas se articula, en el análisis, como una respuesta a dicho llamado.

Se entiende que las instituciones de educación superior han venido trabajando a favor del desarrollo sostenible antes de la Agenda 2030 (SDSN Australia/Pacific, 2017; De Filippo *et al.*, 2020; Ramos Torres, 2021) y que el proceso social de producción de sentido en torno a la sostenibilidad es una semiosis infinita (Verón, 1993). El recorte que se establece en este trabajo ubica a la Agenda 2030 como hito o punto de inicio de un conjunto de procesos de comunicación en el que participan las universidades, y excluye otros actores tales como agencias de financiamiento y de evaluación universitaria.

Este estudio se enmarca en una estrategia metodológica cualitativa que combina la etnografía digital con el análisis crítico del discurso, a fin de explorar cómo las universidades comunican su posicionamiento en torno a la sostenibilidad y la equidad a través de sus sitios web institucionales.

La etnografía digital, inspirada en los desarrollos de la microsociología y en los aportes de Erving Goffman sobre la presentación del yo en la vida cotidiana, permite analizar las actuaciones institucionales en los entornos digitales (Orsatti y Riemer, 2012; Pink *et al.*, 2019). El autor define actuación (o *performance*) como «la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes [...]. La pauta de acción establecida que se desarrolla durante una actuación [...] puede denominarse ‘papel’ o ‘rutina’» (Goffman, 1997, p. 27).

Las universidades son organizaciones complejas que despliegan diversas funciones de comunicación externa (asuntos públicos para llegar a los responsables de políticas públicas; relaciones institucionales para gestionar la imagen y la reputación; publicidad y marketing; comunicación de la ciencia; vinculación y transferencia, participación en redes y comunidades, etc.) en los distintos niveles de su estructura, orientadas a múltiples grupos de interés (Entradas *et al.* 2024). En particular, los sitios web institucionales funcionan como puntos de contacto para quienes buscan información sobre programas académicos, actividades institucionales, equipos docentes, programas y proyectos de investigación, experiencia estudiantil, etc. La estructura de la información comprende típicamente secciones que atienden a diversos grupos (estudiantes actuales y futuros, profesores, investigadores, personal administrativo, etc.) con información relevante según sus intereses específicos (Sueldo, 2024; Yang *et al.*, 2015).

En este trabajo, se parte de la concepción de estos sitios no solo como repositorios de información, sino como espacios sociotécnicos en los que se escenifican identidades institucionales y se negocian significados, en este caso, en torno a los principios de sostenibilidad. Así, los sitios web son abordados como escenarios en los que las universidades desempeñan ciertos roles discursivos, construyendo imágenes públicas de sí mismas.

Complementariamente al enfoque de etnografía digital, el estudio integra herramientas del análisis crítico del discurso para examinar los efectos de sentido producidos por las actuaciones digitales institucionales. En esta línea, se analizan componentes retóricos, temáticos y enunciativos (Ducrot, 1994; Steimberg, 1998; Verón, 1987). Entre los componentes retóricos se describe, por un lado, la organización del contenido, es decir, la ubicación de la información relativa a la sostenibilidad dentro de la arquitectura de la web institucional, para interpretar la jerarquía otorgada al tema. Por otro, el estudio del tratamiento se centra en este trabajo en la identificación de la presencia de secuencias textuales descriptivas, narrativas, persuasivas, expositivo-explicativas, prescriptivo-instructivas, dialogal-conversacionales. Entre los componentes temáticos, se examinan cuáles son los temas de la sostenibilidad seleccionados para su publicación. Entre los componentes enunciativos, se identifican las marcas del enunciador y enunciatario a través de la presencia de subjetivemas (indicadores de la subjetividad) tales como sustantivos axiológicos, adjetivos verbos y adverbios subjetivos. Estas dos nociones de enunciador y enunciatario no se corresponden con los emisores y receptores reales, sino que son figuras creadas por la puesta en escena discursiva (Ducrot, 1994).

De este conjunto de rasgos se obtiene un bosquejo de aquellos aspectos discursivos que contribuyen a formar la figura del enunciador y del destinatario. Es decir, el posicionamiento que construyen las universidades en relación con la sostenibilidad no está enteramente plasmado en las marcas observables mencionadas, sino que se requiere de un esfuerzo de interpretación para comprender (Parret, 1995; Filinich, 1998) los efectos de sentido construidos por el conjunto textual.

Como una capa interpretativa adicional a estas estrategias analíticas, se incorporan herramientas del campo del *branding* institucional (Blandin *et al.*, 2021; Mark y Pearson, 2001; Merlo *et al.*, 2023), particularmente en lo referido al uso de arquetipos (Jung, 1970). Estos se definen como imágenes mentales universales, presentes en el inconsciente colectivo, es decir, existen de forma innata en la mente humana, independientemente de la cultura o la geografía (Jung, *op. cit.*). Conforman patrones narrativos culturalmente compartidos y, por ello, son utilizados en el campo del marketing con el fin de facilitar procesos de interpelación y reconocimiento de la identidad de una institución o marca.

Así, la comparación de la construcción del posicionamiento (o actuación, en el sentido mencionado) se apoya en el análisis de los arquetipos representados en cada caso para construir una imagen de la «personalidad» de cada institución y los cambios que opera o no al adoptar la Agenda 2030.

El corpus de análisis está compuesto por: 1. una selección de sitios web y documentos institucionales producidos por organismos del sistema de Naciones Unidas; y 2. los sitios web de siete universidades: tres de ellas seleccionadas por ocupar los tres primeros puestos en el QS Sustainability Ranking 2025³: Universidad de Toronto -UT- (Canadá); ETH Zürich -ETHZ- (Suiza); Universidad Lund -UL- (Suecia), y otras tres escogidas por su interés para el estudio: la Universidad Harvard -UH- (Estados Unidos), por presentar desde el año 2021 nueva página de inicio, «una puerta de entrada optimizada a la presencia digital de la Universidad, con el objetivo es facilitar la navegación, proporcionar información [...], y contar la historia de Harvard, cambiando el abordaje de los contenidos en relación con su sitio anterior⁴; Paris 1 Panthéon-Sorbonne -P1PS- (Francia),

3 QS Sustainability Ranking 2025: <https://www.topuniversities.com/sustainability-rankings>

4 Ver: Welcome to the new Harvard.edu <https://acortar.link/E2aHdf>; Credibility Through

por explicitar que «no contribuiremos de forma inmediata a los 17 ODS», y que su propósito es «contribuir directamente al progreso en los sectores de la ciencia y la educación, e indirectamente a la aparición de innovaciones socioeconómicas, institucionales y tecnológicas»⁵; y la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM- (México), por ser, como la Universidad de Buenos Aires, (UBA), una «macrouniversidad» de América Latina y el Caribe⁶. (Ver Tabla 1)

Para el caso de las universidades ETHZ y Lund, se tomaron las versiones de su sitio en inglés. Para el caso del sitio de P1PS, se observó que la versión en inglés no incluye todos los contenidos que se presentan en su versión original en francés, por lo tanto, se recuperó información en ambas lenguas. La traducción es propia, producto de un cotejo de resultados entre la aplicación de traducción Deepl.com y el uso de inteligencia artificial generativa (Gemini y ChatGPT).

El análisis se realizó entre septiembre de 2024 y marzo de 2025; los textos reproducidos en este trabajo como representativos de los hallazgos fueron recuperados entre el 31 de marzo y 1 de abril de 2025.

En el caso de la UBA, se examina el proceso iniciado en 2023 para mapear las acciones institucionales vinculadas con los ODS y conformar el «Observatorio UBA Sostenible» para comunicarlas en un sitio especialmente dedicado e impulsar propuestas de formación docente orientadas a integrar los enfoques de sostenibilidad en las prácticas pedagógicas.

Collaboration: Re-Envisioning Harvard University's Homepage <https://acortar.link/2Gqkzo>

5 Ver: <https://www.sorbonnetransition.org/>

6 Ver: <http://www.redmacro.unam.mx/index.html>

Tabla 1.
Corpus de análisis: selección de sitios web y documentos institucionales producidos por organismos del sistema de Naciones Unidas y sitios web de universidades

1. Naciones Unidas	2. Universidades
<i>Sitios web:</i>	Universidad de Toronto (UT): https://www.utoronto.ca/ ; https://sustainability.utoronto.ca/
Naciones Unidas (Sección Objetivos de Desarrollo Sostenible): https://www.un.org/es/	ETH Zürich (ETHZ): https://ethz.ch/en/the-eth-zurich/sustainability.html
Objetivos de Desarrollo Sostenible: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/	Universidad Lund (UL): https://www.lunduniversity.lu.se/ ; https://www.lunduniversity.lu.se/about-university/university-glance/mission-vision-and-values/sustainability
Cumbre del Futuro: https://www.un.org/es/summit-of-the-future	Universidad Harvard (UH): https://www.harvard.edu/ https://sustainable.harvard.edu/
Campaña Actúa Ahora: https://www.un.org/es/actnow	
<i>Publicaciones:</i>	París 1 - Pantheon Sorbonne (P1PS): https://www.pantheonsorbonne.fr/ ; https://www.sorbonnetransition.org/
Guterres (2021)	
Independent Group of Scientists appointed by the Secretary-General (2023)	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): https://www.unam.mx/ ; https://web.siiia.unam.mx/ods-unam/
Informes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (años 2016 a 2024): https://unstats.un.org/sdgs/	
SDSN Australia/Pacific (2017)	
UNESCO (2022)	

Este abordaje metodológico integrado permite no solo describir las formas discursivas mediante las cuales las universidades representan su compromiso con la sostenibilidad, sino también interrogar críticamente los marcos de sentido, las relaciones de poder y los imaginarios que atraviesa dicha construcción en el ámbito universitario. A partir de esta estrategia analítica, se presentan los resultados del análisis comparado.

3. Resultados

Los resultados del estudio se presentan en tres bloques analíticos. El primero examina el modo en que Naciones Unidas construye discursivamente su llamado a la acción global en torno a la Agenda 2030. El segundo analiza cómo las universidades responden a ese llamado en sus sitios web, posicionándose en relación con la sostenibilidad y la equidad. El tercero se enfoca en el caso de la UBA.

3.1. Naciones Unidas y desarrollo sostenible: el llamado del héroe

El imaginario del discurso de lo político, dice Verón (1987), se dirige al menos a tres destinatarios: uno positivo, uno negativo y otro «indeciso». El primero corresponde a un receptor que comparte ideas, valores y objetivos; el segundo, por el contrario, polemiza

con ellas; y el tercero se ubica en el orden de la «suspensión de la creencia», es alguien a quien hay que persuadir. Una particularidad del discurso de Naciones Unidas es que en su estrategia discursiva evita la confrontación directa o la polémica con un adversario identificable —elemento que aporta a la construcción de una imagen de sí en torno a la diplomacia— y se orienta a los otros destinatarios: aquellos que se identifican con su propuesta y, especialmente, quienes deben ser convencidos: todas las personas, grupos, organizaciones del mundo pueden «comprometerse con los ODS» y «actuar ahora»⁷.

En el plano del enunciado, en el discurso de Naciones Unidas en torno a los ODS, se reconocen regularidades en cuatro componentes (Verón, 1987):

- *descriptivo*: presenta información sobre el avance en el logro de los ODS de los países, en conjunto; utiliza datos estadísticos y títulos informativos que sintetizan las ideas principales;
- *didáctico*: explica el enfoque de la sostenibilidad y del estado de situación;
- *prescriptivo*: señala lo que es necesario hacer;
- *programático*: propone acciones y difunde buenas prácticas.

Los Informes del Desarrollo Sostenible (publicados anualmente) son documentos de seguimiento del avance de los ODS y presentan componentes combinados: en el cuerpo del texto predominan los aspectos descriptivo y didáctico, mientras que las cartas de presentación incorporan la dimensión prescriptiva y programática. Desde sus inicios, la Agenda 2030 es presentada como compleja y desafiante, pero realizable si se logra el compromiso colectivo:

«La Agenda 2030 es deliberadamente ambiciosa y transformativa, con un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible integrados e indivisibles, y metas que nos guíen. La implementación ha comenzado, pero el reloj está corriendo. Este informe muestra que el ritmo del progreso en muchas áreas es mucho más lento de lo necesario para alcanzar los objetivos para el 2030. [...] Juntos podremos lograr que todas las ambiciones transformativas de la Agenda 2030 se conviertan en realidad para todos.» (Naciones Unidas, 2017, p. 2).

«Este informe muestra que se está avanzando en algunas áreas críticas y que se observan algunas tendencias favorables. [...] A pesar de este progreso, este informe identifica muchas áreas que necesitan una atención colectiva urgente. [...] Todavía estamos a tiempo de lograr los ODS si actuamos ahora y lo hacemos juntos, aprovechando las diversas sinergias que existen en la Agenda 2030.» (Naciones Unidas, 2019, p. 3)

En su conjunto, los informes permiten reconstruir un arco narrativo que se inicia con el desafío de la Agenda, pasa por los avances en los primeros años, el retroceso en los indicadores provocado por la pandemia de Covid-19, el llamado a reconfigurar «nuestra agenda común» (Guterrez, 2021), y culmina con el ajuste de prioridades hacia el «pacto para el futuro» (Naciones Unidas, 2024). El tono de la hazaña de lo posible aparece matizado con la certeza de que es difícil lograr los resultados esperados en el tiempo pautado:

7 «Actúa ahora» es una campaña de Naciones Unidas que promueve que todas las personas tomemos medidas en nuestro día a día para alcanzar los ODS: <https://www.un.org/es/actnow>

«A medio camino de la fecha límite para la Agenda 2030, el Informe de Progreso de los ODS, Edición especial, muestra que más de la mitad del mundo está quedando atrás. Los avances para más del 50 % de las metas de los ODS son endeble e insuficientes, y el 30 % están estancados o han retrocedido. Estos incluyen metas esenciales sobre la pobreza, el hambre y el clima. Si no actuamos ahora, la Agenda 2030 podría convertirse en el epitafio del mundo que podría haber sido. [...]

Este informe alza la voz de alarma y llama a un Plan de Rescate para las Personas y el Planeta. [...] basado en una alianza mundial para la acción y la aceleración de los ODS por parte de todas las partes interesadas. [...]

Llegó el momento de la verdad y del ajuste de cuentas, pero juntos podemos convertirlo en un momento de esperanza.» (Naciones Unidas, 2023, p. 2)

Se produce un cambio en el tono introduciendo el sentido de la urgencia, apelando a la idea de «aceleración» de las acciones, de pensar en «lo común» para enfrentar las múltiples crisis del presente (Naciones Unidas, 2024). El enfoque de la sostenibilidad no cambia, pero sí lo hacen las prioridades discursivas, que pasan de una afirmación transformadora a una apelación urgente a la acción global.

Entre los documentos orientadores para el campo educativo se destacan *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2022) y la guía *Cómo empezar con los ODS en las universidades* (SDSN Australia/Pacific, 2017). La Guía, en particular, plantea que las acciones en las áreas de aprendizaje, enseñanza, investigación, gobernanza institucional, políticas de gestión, extensión universitaria y liderazgo social constituyen «importantes contribuciones de las universidades, al cumplimiento de los ODS». Además, argumenta que la adhesión a los ODS puede resultar en nuevas fuentes de financiamiento para las universidades.

En la portada del sitio web de Naciones Unidas y la sección específica dedicada a los ODS, se encuentran regularidades en la orientación hacia el futuro: plan, acción, transformación. En este conjunto textual se configura un léxico para hablar de la sostenibilidad. Se pueden distinguir:

- Palabras clave ODS - Términos y expresiones que refieren a los objetivos y las metas: «pobreza», «hambre cero», «salud y bienestar», «educación», «vivienda», «cambio climático», «ambiente», «energías renovables», «transición energética», «reducción de CO₂», «ciudades», «gestión de residuos», «igualdad de género», «desigualdad», entre otros.
- Términos connotados - Refieren a palabras y expresiones con carga de sentido que aparecen con regularidad en los documentos de Naciones Unidas: «crisis múltiples», «problemas complejos», «desafíos globales», «agenda», «plan», «objetivos», «metas», «seguimiento», «indicadores», «acción», «futuro», «aceleración», «contribución», «redes», «alianzas», «reimaginar», «común», «público», «pacto», «contrato social», «solidaridad», «situación compleja», «transformar nuestro mundo», «cambio posible», entre otros.

Naciones Unidas, como enunciador, se configura discursivamente como una voz de liderazgo, basada en evidencias —datos y conocimiento científico—, para sensibilizar

sobre el estado de situación del mundo y movilizar acciones comprometidas de todos los actores. El señalamiento del estado de situación crítico se combina con el de la imaginación, la aspiración, el futuro (Appadurai, 2015), la posibilidad y la agencia, conformando una pedagogía de la esperanza (Giroux, 1997).

Desde la perspectiva arquetípica (Mark y Pearson, 2001; Blandin *et al.*, 2021; Merlo *et al.*, 2023), el liderazgo no es el de quien gobierna, sino el de quien ve más allá y, a través del conocimiento de las leyes fundamentales, busca la transformación. La actuación o presentación de sí y del tema que realiza Naciones Unidas expresa fundamentalmente el arquetipo del mago. Asimismo, al poner énfasis en la acción, el desafío, el compromiso y la orientación hacia el futuro, los enunciados construyen una imagen del destinatario que es interpelado como héroe (figura que representa el valor, la determinación, la búsqueda de la grandeza, la lucha por las causas nobles; es un campeón, un líder que motiva e inspira a personas ordinarias a lograr cosas extraordinarias) que asume el desafío de cambiar el mundo. Esta construcción dual de enunciador y destinatario conforma la base simbólica de la narrativa institucional de Naciones Unidas en torno a los ODS.

3.2. Las universidades y el desarrollo sostenible: las respuestas al llamado del héroe

Los resultados del análisis del posicionamiento de las universidades con respecto al desarrollo sostenible, tal como se expresa en sus sitios web institucionales, se presentan en dos partes: un *primer acercamiento* y un *análisis en profundidad*.

3.2.1. Primer acercamiento: cómo las universidades se definen a sí mismas

A través de sus sitios web, las universidades ponen en escena una determinada imagen de sí mismas. En términos generales, por su función social, comparten su orientación al conocimiento, la búsqueda de la verdad, el aprendizaje, la curiosidad intelectual, es decir, expresan el arquetipo del sabio. Este se enfoca en comprender el mundo a través de la razón, buscando respuestas fundamentadas. El sabio representa una figura de autoridad, basada en el conocimiento; la debilidad de este arquetipo es su falta de acción.

En el análisis de las descripciones que las universidades hacen de sí mismas, se observa la combinación de rasgos del sabio con otros arquetipos: el inventor, el hombre común, el cuidador y el mago. Esta combinación permite comunicar distintas facetas de la «personalidad» de las instituciones y diferenciar los públicos a los que se dirige (Merlo *et al.*, 2023).

UT, «[...] con una larga historia de desafiar lo imposible y transformar la sociedad a través del ingenio y la determinación de su profesorado, estudiantes, exalumnos y colaboradores», se presenta con las características del sabio (investigación) y del mago (busca dejar su marca en el mundo a través del poder de la transformación)⁸.

ETHZ, «universidad de ciencia y tecnología», «centro de innovación y conocimiento», expresa su vínculo con el conocimiento técnico y científico, con las características del arquetipo del creador/ingeniero (el que busca darle estructura al mundo a través de la innovación) y del héroe (el que busca dejar su marca en el mundo a través de la autosuperación y el ejercicio de la libertad)⁹.

8 *About U of T*: <https://www.utoronto.ca/about-u-of-t>

9 *Portrait*: <https://ethz.ch/en/the-eth-zurich/portrait.html>

UL, por su parte, busca «entender, explicar y mejorar nuestro mundo»¹⁰. Expresa la combinación del sabio y del hombre común con expresiones que indican la búsqueda de conexión a través de las colaboraciones y la pertenencia a una comunidad.

UH, al igual que UL, se presenta primariamente como sabio. Sin embargo, la comunidad a la que hace referencia es la de la propia universidad que se posiciona como líder mundial: «Quienes se unen a nuestra comunidad —para aprender, investigar, enseñar, trabajar y crecer— se suman a casi cuatro siglos de estudiantes y académicos en la búsqueda de la verdad, el conocimiento y un mundo mejor»¹¹. El arquetipo del gobernante aparece aquí como aquel que busca darle estructura al mundo a través de posiciones de liderazgo, poder y control.

P1PS habla desde el arquetipo del sabio, con abordaje científico produce nuevo conocimiento «con la ambición de desarrollar nuevos conocimientos para apoyar la transformación del mundo»¹².

En la presentación de la UNAM aparecen los rasgos del sabio y del cuidador. A diferencia de las otras universidades, que buscan proveer estructura al mundo a través de la innovación (ETHZ) o el liderazgo (UH), la UNAM lo hace a través del servicio: «[su] propósito primordial [es] estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad»¹³.

En términos generales, puede decirse que el conocimiento, como principal búsqueda de las universidades, se combina con diversas orientaciones o propuestas de valor: dar estructura al mundo o transformarlo, servir, liderar, buscar conexión, asociación y pertenencia.

3.2.2. Análisis en profundidad: universidades y sostenibilidad

Esta parte se enfoca en comprender y comparar la actuación digital de las universidades en relación con la sostenibilidad.

En términos generales, del análisis surge que la comunicación de la sostenibilidad en sitios web de las universidades se ubica principalmente en: la *home* (página principal) y en secciones destinadas a la presentación institucional. También se han encontrado sitios de sostenibilidad, creados por las universidades, especialmente dedicados a la temática. La presencia de información sobre sostenibilidad es un indicador de su adopción como concepto (Ott *et al.*, 2016).

El análisis del posicionamiento se organiza en apartados diferenciados para abordar aspectos retóricos (jerarquización y tratamiento de la información), temáticos (selección de aspectos o asuntos de la sostenibilidad) y enunciativos (construcción de la imagen de quien habla y de sus destinatarios).

3.2.2.1. Jerarquización y tratamiento de la sostenibilidad: entre la visibilidad y la misión

En los sitios web, las operaciones de jerarquización se construyen por dos vías: por un lado, la comunicación que hacen las universidades de la adopción de la sostenibilidad y como aspecto de la definición de sí mismas, su misión y valores y, por otro, la visibilidad de la temática en el sitio web. La presencia en la *home* o en los menús principales que estructuran la información en el sitio son marcas de jerarquización.

10 *About the University*: <https://www.lunduniversity.lu.se/about-university>

11 *About Harvard*: <https://www.harvard.edu/about/>

12 *Université*: <https://www.pantheonsorbonne.fr/universite>

13 *Acerca de la UNAM*: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>

La página principal

En los sitios relevados, los ODS y la sostenibilidad no aparecen mencionados en la página principal en una sección fija. Sin embargo, aparecen ocasionalmente en forma de novedad o noticia institucional, si el sitio cuenta con un espacio dedicado a tal fin (es el caso de UT, ETHZ, UL, P1PS y UNAM). P1PS tiene la particularidad de que incluye en su *home*, el botón «Desarrollo sostenible», que sirve de filtro de acceso a todos los artículos publicados sobre el tema.

En la *home* se reconocen tres tipos de noticias. El primero corresponde a novedades institucionales orientadas fundamentalmente a construir la imagen pública; combinan componentes informativos y persuasivos. Por ejemplo, en el plano del enunciado, la noticia titulada «El Instituto del Clima New Lawson de la U of T acelerará las soluciones climáticas»¹⁴ incluye secuencias textuales descriptivas (la creación del instituto, los propósitos, las líneas de trabajo, etc.), y secuencias persuasivas con otras de carácter programático (a través de las cuales la universidad anuncia, se compromete y promete). La referencia al término connotado de «aceleración», en relación con las soluciones climáticas, es una marca de alusión a la Agenda 2030. ETHZ, UL, P1PS y UNAM incorporan en su *home* noticias de este tipo.

El segundo tipo de noticias —utilizado por las mismas universidades— es el que agrupa eventos y actividades, con un botón de llamado a la acción. Por ejemplo, UL anuncia: «Semana de la Sostenibilidad en Lund. Únete a nosotros a una semana de actividades de sostenibilidad en inglés y sueco».

El tercer tipo es el que presenta la sección de noticias de ETHZ, UT y P1PS, en la que se publica información científica, producida por las actividades de investigación de la universidad, para un público no especializado. La comunicación de la ciencia en esta sección no presenta regularmente marcas de alusión al desarrollo sostenible, aunque pueda considerarse que los temas abordados constituyen un aporte al campo.

La UH tiene, para su web, una estrategia distinta al resto de las universidades: cambia mensualmente su *home* y la convierte en una portada sobre un tema que funciona como eje de selección y curación de contenidos para hablar de sí y construir su imagen pública. Transcurrido el mes, la página queda disponible en la sección «En foco» del sitio web.

En ocasiones, los temas se vinculan con las «palabras clave ODS», por ejemplo: «Alimentos», «Bosques», «Agua», «Vivienda», «Transporte», «Ciudades», «Acción climática», «Soluciones climáticas», etc. Dicha portada construye una narrativa que entrelaza lo que la universidad «hace» en relación con el tema desde la enseñanza, la investigación y las actividades en la comunidad, creando un efecto de sentido integrado. Los enunciados que encabezan la portada presentan una forma común: «la comunidad de Harvard asume el desafío de [el tema del mes]. Con nuestras cátedras e institutos estamos avanzando en la investigación para crear soluciones para el mundo». Por ejemplo, para el tema Acciones climáticas, el texto inicial dice: «La comunidad de Harvard está respondiendo al desafío de proteger nuestro planeta. En todas nuestras facultades estamos impulsando la investigación para crear soluciones climáticas realistas para el mundo». El tema Agua se introduce con una forma similar: «La comunidad de Harvard está explorando maneras de asegurar que el agua del mundo —desde los vastos océanos hasta un vaso de agua del grifo— sea saludable, no esté contaminada y sea abundante».

En las portadas analizadas se mencionan algunos de los «términos connotados» identificados en el conjunto textual de Naciones Unidas: «futuro», «desafíos», «reimaginar»,

14 Consultado el 5/5/2025: <https://n9.cl/imzkkq>

«acción», «aceleración», «contribución». Por ejemplo: «Repensando las viviendas», «Acelerador para el realojamiento», «El futuro de la conducción», «Haciendo más justas a las ciudades», «En busca de la justicia climática», «Creando el cambio positivo», «Los efectos en la salud del cambio climático».

Se observa también que, si bien hay un tema principal que ordena el desarrollo, el tratamiento conecta dimensiones y temáticas (por ejemplo: alimentos y clima, salud y justicia; clima y migración; bosques y salud, emisiones contaminantes y clima; entre otros.). Este tratamiento de la información construye un efecto de sentido de integralidad e indivisibilidad, característico del enfoque de los ODS. Así como estos objetivos pueden interpretarse como una red de metas que se conectan entre sí (Le Blanc, 2015), la UH produce una publicación con efecto de red integrada (las acciones en enseñanza, investigación y compromiso social) e integral (tratamiento de los temas desde lo inter y transdisciplinario).

«Acerca de» y sitios dedicados

UT, ETHZ, UL, P1PS son universidades que mencionan la sostenibilidad en la sección «Acerca de». UH y UNAM, en cambio, lo hacen en sitios dedicados. Todas coinciden en realizar definiciones de tipo programático, en términos de visión, misión o valores. UT y UH se describen a sí mismas como comunidades académicas inclusivas y diversas. UT, ETHZ y UL incluyen su posición en *QS Sustainability Ranking* como dato destacado en la construcción de la imagen de universidad «top» o «world-class».

La ETHZ y la UL exponen las temáticas de la sostenibilidad en una sección específica, dentro del menú «Acerca de», en su sitio web. En la ETHZ esta sección está visible como título, a diferencia de UL, que la incorpora dentro del punto «Misión, Visión y Valores». Hay referencias explícitas a «nuestras contribuciones» a la Agenda 2030 y se ofrece algún tipo de inventario de acciones e iniciativas, a través de una interfaz sencilla de búsqueda por aplicación de filtros. ETHZ incluye el tema de la diversidad como parte del abordaje de sostenibilidad en su campus; también realiza y publica monitoreos periódicos de igualdad. UL, en cambio, menciona la igualdad de género y la diversidad, como parte de sus valores, y del Plan de Igualdad de Oportunidades.

UT y UNAM mencionan explícitamente a la Agenda 2030 y los ODS, hablan de «nuestras contribuciones» a la Agenda 2030 y, al igual que ETHZ y UL, ofrecen algún mecanismo de búsqueda de actividades asociadas a los ODS. Se incluyen logotipos y elementos visuales propios de la comunicación institucional de la Agenda 2030.

ETHZ, UL y UNAM se posicionan como actores sociales clave en sus respectivos países. La UNAM, en particular, se expresa alineada con su país en las contribuciones a la Agenda 2030.

En términos generales, las secciones «Acerca de», dentro del sitio web principal o el sitio dedicado, combinan secuencias textuales descriptivas en las que se presenta información sobre las acciones, actividades, proyectos y programas académicos vinculados a la temática, con secuencias programáticas y axiológicas que incluyen la sostenibilidad como parte de la misión, visión y valores de las universidades.

3.2.2.2. Selección temática: inventario, curación y ampliación

En secciones y sitios dedicados se observan tres estrategias de selección de contenidos vinculados con la sostenibilidad: inventario, curación y ampliación.

La estrategia de inventario se construye en base a un mapeo o relevamiento de programas de formación, actividades de investigación, transferencia o vinculación científico-tecnológica y extensión, compromiso o responsabilidad social. Como ya se mencionó, los sitios ofrecen interfaces sencillas que permiten filtrar la búsqueda cruzando

ODS con funciones o ámbitos de la universidad. UT, UL y UNAM presentan inventarios de este tipo.

La estrategia de la curación es la que utiliza UH a través de su selección temática mensual, publicada como página de inicio. A diferencia del inventario, esta estrategia implica una organización visual y narrativa por parte del enunciador, cuyo efecto de sentido es, como ya se mencionó, el de integración e integralidad.

La estrategia de la ampliación es aquella a través de la cual se introducen otros temas en la agenda de la sostenibilidad, entendida desde lo institucional y la gestión interna (las universidades como organizaciones empleadoras, que tienen relación con proveedores, que consumen energía, emiten CO₂, etc.). Se hacen públicos los proyectos estratégicos, planes de sostenibilidad, líneas priorizadas, datos relevantes y reportes de seguimiento. La publicación de este tipo de contenido expresa modificaciones en la estructura organizacional a través de la creación de la oficina o departamento de sostenibilidad, y se integra a prácticas de transparencia y publicación de datos de gestión.

Asimismo, las universidades desarrollan programas y actividades que convierten al campus en un «laboratorio vivo» para promover y experimentar hábitos sostenibles, comprometer a la comunidad académica y poner a prueba innovaciones en la gestión operativa. UT, ETHZ, UL, UH utilizan esta estrategia.

3.2.2.3. Aspectos enunciativos: el perfil institucional frente al llamado

Los rasgos retóricos y temáticos se combinan con los enunciativos en la construcción de sentido en torno a la imagen del enunciador, del destinatario y la relación entre ambos.

En este punto, el análisis retoma los arquetipos que expresan la identidad de las instituciones para orientar la lectura en su posicionamiento con respecto al llamado del héroe, es decir, la convocatoria a la acción para el desarrollo sostenible.

UT se presenta con la imagen del sabio-mago, con énfasis en sus rasgos de invención para hacer realidad lo que parece imposible. Se muestra alineada con la Agenda 2030, la menciona explícitamente, ofrece inventarios de acciones que contribuyen a los ODS y establece líneas prioritarias (desinversión en combustibles fósiles, reducción de emisiones de carbono, trayectos académicos sobre la sostenibilidad, campus como laboratorio vivo y compromiso social estudiantil). Se observa que en la *home* aparece el proyecto «Desafía la gravedad» —cuyo título se alinea con la característica del mago mencionada—, que interpela a sus graduados para contribuir al financiamiento de líneas de investigación vinculadas con el desarrollo sostenible. Esto sugiere, también, que la dimensión económica de la sostenibilidad puede ser un desafío estructural para avanzar o profundizar en las acciones.

ETHZ se presenta con las características del sabio-ingeniero enfocado a la acción y al futuro. Las definiciones en torno a la sostenibilidad integran componentes del liderazgo y la asociación: aspira a convertirse en modelo del abordaje holístico de la sostenibilidad, en sintonía con la proyección de una Suiza sostenible¹⁵. El predominio de secuencias programáticas y persuasivas incluyen las acciones sobre la sostenibilidad como elementos de construcción de la imagen pública.

15 Ver: *Our Mission & Strategy*: <https://ethz.ch/en/the-eth-zurich/our-mission-and-strategy.html>

UL, al igual que UT y ETHZ, cuenta con un plan de sostenibilidad y acciones definidas para los ámbitos de educación, investigación, compromiso externo, la gestión organizacional y los hábitos de sostenibilidad en la vida en el campus. Menciona, también, la promoción de la sostenibilidad en las vinculaciones que establece con el sector privado, público y otras organizaciones. En cuanto a la comunicación de las acciones sobre la sostenibilidad, UL tiende a apoyarse en su perfil de sabio, cuya acción es crear las condiciones que contribuyen al desarrollo sostenible¹⁶.

UH, al igual que ETHZ, adopta un perfil orientado a la acción. Su sitio tiene como título principal «Acelerando la acción para el desarrollo sostenible», define líneas prioritarias (clima, equidad y salud) y presenta lo que habitualmente es información de un reporte de acciones, en términos ejemplares. De este modo, se alinea a su perfil de sabio-gobernante: *How we power, How we build, How we operate, How we lead* son los títulos de las secciones principales que refuerzan este efecto de sentido. Junto con las operaciones discursivas de jerarquización y selección previamente analizadas —como la incorporación de palabras clave, el uso de términos connotados y un abordaje integral e integrado—, UH demuestra adhesión a la Agenda 2030 y adopción de los desafíos; se apropia del léxico y del enfoque, y lo expresa como propio; e incluye otros temas que le interesan en la agenda. A la vez, preserva su autonomía institucional y refuerza su rol de liderazgo.

P1PS comunica, a través de las noticias y eventos institucionales, las acciones vinculadas al desarrollo sostenible centradas en la producción de conocimiento y la enseñanza. Se distingue de las otras universidades al definir este período como de «transición» y, aunque ya implementa acciones, menciona que su principal contribución reside en la producción de conocimiento: el enfoque de la sostenibilidad, según su visión, requiere ser conceptual y metodológicamente reformulado¹⁷. De este modo, en la comunicación de las acciones y su posicionamiento refuerza su perfil de sabio en la búsqueda del conocimiento y la verdad.

UNAM se presenta como sabio al servicio de la sociedad. Responde al llamado de la acción en dos dimensiones: por un lado, se alinea con los compromisos asumidos por su país respecto de la Agenda 2030; por otro, despliega una enorme cantidad de iniciativas, proyectos y actividades. El gran volumen de actividades es una característica de esta macrouniversidad. A diferencia de otras instituciones en las que se ha creado una oficina o departamento dedicado al tema, en el sitio titulado «La Agenda 2030 y los ODS en la UNAM» se menciona la participación de una secretaría, una dirección, varias coordinaciones de la estructura de la universidad y una red nacional sobre ODS. Esta autoría compartida es un indicio de una coordinación específica para producir, organizar y poner a disposición toda la información disponible.

En este sentido, el exhaustivo inventario de las acciones que contribuyen a los ODS es el modo preponderante de mostrar su compromiso.

En conjunto, los resultados muestran que, aunque las universidades analizadas comparten una orientación general hacia el conocimiento como bien público y motor del desarrollo, difieren significativamente en sus estrategias de comunicación institucional en relación con la sostenibilidad. Por un lado, las formas de jerarquización, tematización y enunciación permiten identificar tanto alineamientos con la narrativa global de los

16 Ver: *Sustainability*: <https://www.lunduniversity.lu.se/about-university/university-glance/mission-vision-and-values/sustainability>)

17 Ver: *Présentation*: <https://www.pantheonsorbonne.fr/universite/presentation>

ODS como apropiaciones diferenciales en función de los contextos institucionales, geográficos y simbólicos.

Y, por otro, mientras algunas universidades proyectan una imagen activa, integrada y estratégica —mediante la curación temática, la visibilización de compromisos y la producción de sentido en clave transformadora—, otras apelan a repertorios discursivos centrados en la autoridad académica o en el volumen de acciones.

El uso de arquetipos facilita la lectura de estas configuraciones como expresiones de identidad institucional, y permite comprender cómo se articula la respuesta al llamado global con las trayectorias históricas, los modelos de universidad y las prioridades comunicacionales de cada caso.

3.3. La UBA y la sostenibilidad

La UBA es una universidad pública, masiva y autónoma. Según el artículo 1 de la Ley N.º 27.204 (2015) —modificatoria de la Ley de Educación Superior N.º 24.521—, «El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social». Esto implica, entre otras acciones:

«a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley. b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables. c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales. d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias. [...]» (art. 2)

La UBA tiene el acceso irrestricto y gratuito a la educación de pregrado y grado. La comunidad educativa está conformada por aproximadamente 320.000 estudiantes, 29.000 cargos docentes y 15.000 trabajadores no docentes. Sus actividades académicas se encuentran repartidas entre 13 facultades, 1 Ciclo Básico Común (CBC), 4 escuelas secundarias, más de 60 centros de investigación y 6 hospitales públicos con diferentes especialidades. Integra el sistema científico-tecnológico del país y participa de redes regionales e internacionales de investigación e intercambio.

Según el Estatuto de la UBA¹⁸, el gobierno de la universidad está constituido por: la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior, el/la Rector/a, los Consejos Directivos, los/las Decanos/as, ante los cuales hay representantes de los claustros de docentes, estudiantes y graduados. Las facultades son unidades administrativas y órganos de gobierno.

La masividad, la estructura democrática y descentralizada de gobierno y la diversidad emergen como rasgos característicos al analizar los datos de su conformación.

El estudio comparativo presentado en este trabajo sirvió de fundamento para la creación del Programa UBA-ODS, en el ámbito del Rectorado y del Consejo Superior

18 Estatuto UBA: <https://acortar.link/KkVvKS>

(CÓDIGO UBA I-47) y construir consensos internos en torno a los ejes de la comunicación y posicionamiento con respecto a la Agenda 2030.

En el marco de dicho programa, y al igual que otras universidades, la UBA ha iniciado un proceso de mapeo de programas académicos, proyectos de investigación, acciones de vinculación, transferencia y extensión, con el fin de expresar institucionalmente la adhesión a la Agenda 2030 y promover, entre otras acciones, la formación docente en la temática. Del mapeo analizado surge que la comunicación de las contribuciones de la UBA al desarrollo sostenible está distribuida en múltiples sitios web dependientes del Rectorado, las unidades académicas e institutos de investigación. Esta característica legitima la decisión de contar con un espacio convergente —definido como «observatorio», con un sitio web dedicado— que visibilice las acciones sobre sostenibilidad y permita movilizar redes, alianzas y cooperación.

El avance hacia el diseño del sitio del observatorio implicó identificar rasgos de la identidad institucional, así como desafíos y condiciones que marcan su labor, para construir un posicionamiento sobre el tema.

De este modo, al analizar cómo se presenta a sí misma, la UBA se define «siempre a la vanguardia», con una «historia indisolublemente ligada» a la de su país, sus gestas independentistas y revolucionarias cuyas «pioneras y visionarias generaciones representan una máxima que perdura hasta nuestros días: no hay desarrollo sin conocimiento». Su vinculación con la Argentina se expresa en términos de «caja de resonancia» que «logró con frecuencia anticipar y potenciar sus tendencias más innovadoras y creativas, o bien servir de contrapeso en los momentos institucionales y políticos acuciantes y oscuros»¹⁹.

Con estos términos, por un lado, el arquetipo del sabio se expresa en la vinculación del conocimiento con el desarrollo. Por el otro, al ubicarse a la vanguardia, toma los rasgos del arquetipo del mago, de ver más allá, de unir dos mundos —el pasado y el futuro— y acompañar al héroe (la sociedad) a lo largo de su historia. Estas características del poder de transformación, por anticipación, la diferencian de UoT, que enfatiza los atributos del ingenio y la invención.

Con respecto a la estructura del sitio, se ha definido utilizar, por un lado, la estrategia de inventario con filtros por ODS y por ámbitos o funciones —enseñanza, investigación, extensión, cultura UBA sostenible y redes y alianzas—. Y, por otro, ofrecer claves para la construcción de sentido en torno a la información desde una perspectiva institucional, a través de la definición de áreas temáticas que integran dimensiones del desarrollo sostenible y funciones universitarias.

La información organizada en un mismo espacio, con estas características, ayudará a visibilizar el compromiso de la UBA con el desarrollo sostenible y, en particular, el desafío de contribuir a garantizar el acceso, permanencia y egreso a una población estudiantil masiva y cada vez más heterogénea en cuanto a edad, capital cultural y trayectorias escolares (Nosiglia y Januszevski, 2024).

4. Discusión

En sus sitios web, todas las universidades analizadas expresan su adhesión a los ODS. El análisis comparado muestra que no solo informan las acciones que contribuyen al desarrollo sostenible, sino que construyen posicionamientos institucionales diversos, articulando saberes, valores y estrategias comunicacionales situadas.

19 Ver: Historia: <https://www.uba.ar/datosuba>

Por un lado, se adoptan léxicos, símbolos y formatos narrativos vinculados a la Agenda 2030 de formas diferentes: algunas se apropian del discurso como parte de su identidad, otras lo integran como acción estratégica o dispositivo de prestigio. Los casos de ETHZ y UH representan transformaciones más significativas en torno al léxico de la sostenibilidad utilizado (palabras clave y términos connotados), su énfasis en la acción, la aceleración y la orientación hacia el futuro.

Por otro lado, la inclusión de la sostenibilidad en la presentación que las instituciones hacen de sí mismas indica que se ha hecho una revisión reciente de los postulados sobre la misión, visión o valores, de modo tal de dar coherencia al conjunto al incorporar nuevas temáticas y líneas de acción. La sostenibilidad, en este sentido, se transforma en un valor institucional que puede ser leído como horizonte ético, pero también como lenguaje de diferenciación y competencia simbólica en el campo de la educación superior global.

La presencia de inventarios o mapeos de acciones en sostenibilidad en los sitios web sugiere que, para muchas universidades, el punto de partida para responder al llamado de la Agenda 2030 no es necesariamente la creación de nuevas políticas, sino la sistematización y visibilización de prácticas.

Esta operación no es meramente informativa: al organizar y mostrar lo que «ya se está haciendo», las instituciones construyen una narrativa de continuidad y compromiso, orientada tanto a públicos internos como externos. Estos inventarios permiten reforzar una imagen de universidad activa, responsable y alineada con los valores globales, con inserción local. Al mismo tiempo, funcionan como dispositivos de legitimación frente a estudiantes que buscan propuestas formativas con enfoque en sostenibilidad, investigadores que desean integrar redes de colaboración o actores sociales e institucionales interesados en establecer alianzas.

Desde una perspectiva crítica, puede interpretarse también que el acto de inventariar lo existente constituye una forma de respuesta a la demanda de rendición de cuentas y visibilidad que se impone en el contexto de la Agenda 2030. Se trata, en parte, de una «traducción» del lenguaje institucional hacia los marcos de referencia globales, que permite proyectar una imagen de adaptación sin necesariamente alterar las lógicas estructurales que guían el quehacer universitario.

La curación de contenidos emerge como estrategia comunicacional innovadora, tanto por la estructuración no convencional del sitio web como por la lógica narrativa que lo organiza. Es el caso de UH que, en vez de mostrar volumen de actividad, accesos rápidos por grupo de interés o tener secciones de noticias que se van actualizando, apuesta a construir una narrativa de sí misma incorporando como propio el léxico de la sostenibilidad. El cambio mensual de su portada, que introduce un tema estructurador, toma el estilo de las publicaciones especializadas, ofreciendo nuevo contenido a sus lectores. Esta estrategia no solo aporta dinamismo, sino que actúa como una forma de curaduría identitaria: selecciona, jerarquiza y resignifica contenidos para consolidar un relato coherente de compromiso con los desafíos globales. Esta apropiación simbólica refuerza sus rasgos como institución y pone en escena una propuesta comunicacional basada en la generación de sentido más que en la enumeración de acciones.

Las universidades toman la sostenibilidad como valor y lo comunican en sus sitios web en función de la construcción de su liderazgo en la escena global. La publicación de los planes estratégicos y las líneas prioritarias tienen un efecto de sentido de control, enfoque a resultados, eficiencia y alineación institucional. Algunas instituciones pueden convertir la sostenibilidad en un capital simbólico que refuerza su liderazgo internacional; otras,

en cambio, deben conciliar las exigencias externas con agendas históricas, restricciones presupuestarias y compromisos territoriales. Lo que en ciertos casos se comunica como excelencia y liderazgo, en otros se expresa como compromiso social, pertinencia local o esfuerzo por consolidar procesos incipientes.

Algunas instituciones expresan marcas identitarias asociadas con su propio país. ETHZ se presenta como la proyección de una Suiza sostenible; UL explicita su función como autoridad pública, su vinculación con el gobierno y el financiamiento estatal; UNAM se alinea con «la Nación» para contribuir, desde su rol, a las prioridades sobre los ODS establecidas por su país.

En estos casos, la sostenibilidad no se presenta como un valor abstracto ni como una estrategia de visibilidad institucional, sino como una forma de reafirmar el rol público de la universidad en relación con el Estado y la ciudadanía. Sin embargo, las formas discursivas que adoptan difieren: mientras que ETHZ se identifica con su país en la proyección hacia el futuro y UL se incluye en un modelo normativo de autoridad pública racional, alineado con valores de eficiencia y legalidad democrática, la UNAM lo hace desde una tradición identitaria de servicio a la nación y compromiso con los asuntos nacionales. En estos discursos, la sostenibilidad actúa como puente simbólico entre universidad y ciudadanía, pero mediado por imaginarios institucionales distintos.

En el caso de la UBA, la sostenibilidad se vincula estrechamente con el mandato de ley de garantizar el acceso, la permanencia y la graduación en la educación superior como derecho social y marca una perspectiva específica y compleja en la contribución al logro de la meta 4.3 del ODS 4. Este enfoque se distingue de aquellas formulaciones que entienden la equidad como política o estrategia orientada a promover la igualación de oportunidades y disminuir barreras al acceso por alguna forma de discriminación (por género, discapacidad, nacionalidad, entre otras.). En la Argentina, la equidad es un principio estructural del sistema universitario público, que orienta el planeamiento, la gestión institucional y la acción pedagógica.

5. Conclusión

Del estudio exploratorio y comparativo presentado en este trabajo, sobre cómo las universidades construyen comunicacionalmente su posicionamiento frente al desarrollo sostenible, surge que las instituciones no solo informan sobre sus acciones, sino que construyen posicionamientos institucionales diversos. La sostenibilidad se ha convertido en valor institucional y capital simbólico que puede ser utilizado tanto como un horizonte ético como una herramienta de diferenciación y competencia simbólica en el ámbito de la educación superior. Además, en ciertos casos, la sostenibilidad se presenta como una forma de reafirmar el rol público de la universidad en relación con el Estado y la ciudadanía.

Muchas universidades optan por sistematizar y visibilizar las prácticas existentes relacionadas con la sostenibilidad a través de inventarios o mapeos de acciones. Esta estrategia no es solo informativa; permite a las instituciones construir una narrativa de continuidad y compromiso, reforzando su imagen como actores responsables y alineados con los valores globales, tanto para audiencias internas como externas. En este sentido, estos inventarios funcionan como un dispositivo de legitimación, que también puede interpretarse como una forma de responder a la demanda de rendición de cuentas de la Agenda 2030, «traduciendo» el lenguaje institucional a marcos globales. La curación de contenidos emerge como una estrategia comunicacional innovadora.

En términos generales, el trabajo intenta ser un aporte en la construcción de un marco conceptual y empírico para el diseño de estrategias comunicacionales sobre la temática en la educación superior. Asimismo, la construcción de discursos diferenciados sobre sostenibilidad permite mapear no solo sus valores y estructuras internas, sino también tensiones, imaginarios y condicionamientos en contextos de transformación global.

6. Referencias

- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Fondo de Cultura Económica.
- Blandin, K., Marr, H. K. y Pearson, C. S. (2021). *Pmai Manual*. Center for Applications of Psychological Type.
- Congreso de la Nación Argentina. (2015). *Ley N.º 27.204. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-254825/texto>
- CRES (14 de junio 2018). *Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. III Conferencia Regional de Educación Superior, Córdoba, Argentina*. <https://surl.li/bdiyky>
- CRES (13 de marzo 2024). *Declaración de la CRES+5. Conferencia Regional de Educación Superior, Brasilia, Brasil*. <https://surl.li/eoryuc>
- De Filippo, D., Benayas, J., Peña, K. y Sánchez, F. (2020). Communication on Sustainability in Spanish Universities: Analysis of Websites, Scientific Papers and Impact in Social Media. *Sustainability*, 12(19), 8278. <https://doi.org/10.3390/su12198278>
- Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Entradas, M., Bauer, M.W., Marcinkowski, F. y Pellegrini, G. (2024). The Communication Function of Universities: Is There a Place for Science Communication? *Minerva*, 62, 25-47 <https://doi.org/10.1007/s11024-023-09499-8>
- Filinich, M. I. (1998). *Enunciación*. Eudeba
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Paidós.
- Goffman, I. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gutierrez, A. (2021). *Nuestra Agenda Común*. Naciones Unidas. <https://surl.li/gbrjbx>
- Independent Group of Scientists appointed by the Secretary-General (2023), *Global Sustainable Development Report 2023: Times of crisis, times of change: Science for accelerating transformations to sustainable development*, United Nations. <https://acortar.link/83fvcV>
- Jung, C. G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.

- Le Blanc, D. (2015). *Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets*. DESA Working Paper, 141. Naciones Unidas. <https://desapublications.un.org/working-papers/towards-integration-last-sustainable-development-goals-network-targets>
- Merlo, O., Eisingerich, A. B., Gillingwater, R. y Cao, J. J. (2023). Exploring the changing role of brand archetypes in customer-brand relationships: Why try to be a hero when your brand can be more? *Business Horizons*, 66(5), 615-629. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2022.11.001>
- Mark, M. y Pearson, C. S. (2001). *The hero and the outlaw: Building extraordinary brands through the power of archetypes*. McGraw Hill.
- Naciones Unidas (2024). *Resolución aprobada por la Asamblea General. Pacto para el Futuro*. <https://docs.un.org/es/A/RES/79/1>
- Nosiglia, M. C. y Januszewski, S. D. (2024). Inclusión social y vulnerabilidad educativa en educación superior: definiciones, alcances y problemas operativos. *III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín*. <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/165>
- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos. Un Asunto de Derechos Humanos*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Orsatti, J. y Riemer, K. (2012). Identity and Self-Presentation: from a Representational to a Performative Lens in Studying Social Media Engagement in Organisations. *ACIS 2012 Proceedings*. 110. <https://aisel.aisnet.org/acis2012/110>
- Ott, H., Wang, R. y Bortree, D. (2016). Communicating Sustainability Online: An Examination of Corporate, Nonprofit, and University Websites. *Mass Communication and Society*, 19(5), 671-687. <https://doi.org/10.1080/15205436.2016.1204554>
- Parret, H. (1995). *De la semiótica a la estética*. Edicial.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Ediciones Morata.
- Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española De Educación Comparada*, (37), 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network - Australia/Pacific. <https://surl.li/cryohz>
- Steimberg, O. (1998). *Semiótica de los medios masivos*. Atuel.
- Sueldo, M. (2024). (How) do universities listen? Evidence from institutional websites of the world's top universities. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-576>

- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En *El discurso político*. Hachette.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Yang, S.-U., Kang, M. y Cha, H. (2015). A study on dialogic communication, trust, and distrust: Testing a scale for measuring organization–public dialogic communication (OPDC). *Journal of Public Relations Research*, 27(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/1062726X.2015.1007998>



University Faculty's Media Competencies and Science Outreach: A Systematic Review of the use of Social Media and its Alignment with the 2030 Agenda

Competencias mediáticas del profesorado universitario y divulgación científica: una revisión sistemática sobre el uso de las redes sociales y su alineación con la Agenda 2030

**Dieter Reynaldo Fuentes Cancell*;
Odiel Estrada Molina**;
Mónica Gutiérrez Ortega*****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45664

**Recibido: 19 de junio de 2025
Aceptado: 10 de octubre de 2025**

*DIETER REYNALDO FUENTES CANCELL: Licenciado en Sociología, Máster en Comunicación y Educación Audiovisual, Máster en Educación Virtual y Doctorando en Educación Transdisciplinar. Contratado predoctoral en el Departamento de Pedagogía en la Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación están relacionadas con la comunicación educativa, la competencia digital docente y la formación del profesorado. **Datos de contacto:** E-mail: drfuentes@uva.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2509-5400>

ODIEL ESTRADA MOLINA: Profesor en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid (Facultad de Educación de Soria). En calidad de Dr. en Educación, pedagogo e informático sus principales líneas de investigación se centran en las tecnologías educativas en la formación del profesorado, la alfabetización digital y mediática, la inteligencia artificial aplicada a la educación y la educomunicación. Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Educación y TIC de la Universidad de Valladolid. **Datos de contacto: E-mail: odiel.estrada@uva.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0918-418X>

***MÓNICA GUTIÉRREZ ORTEGA: Profesora Titular de la Universidad de Valladolid adjunta al Departamento de Pedagogía. En calidad de Dra. en Psicología y Pedagoga sus líneas de investigación se centran en el aprendizaje digital, el desarrollo de comunidades de aprendizaje y la formación docente en tecnologías. **Datos de contacto:** E-mail: monica.gutierrez.ortega@uva.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1536-4240>

Abstract

This article presents a systematic review of scientific outreach through digital social networks in the context of higher education, with particular focus on the media competencies of university lecturers and their connection to the Sustainable Development Goals (SDGs). Following the PRISMA protocol, 46 studies published between 2010 and 2025 were analysed, drawn from the WoS, Scopus, and Dialnet databases, in Spanish, English, and Portuguese. The findings reveal notable methodological diversity—including qualitative, quantitative, mixed, and theoretical approaches—as well as a thematic focus on platforms such as Twitter, Facebook, Instagram, YouTube, and TikTok. The review confirms that these networks serve not only a communicative role but also function as strategic tools for university social responsibility, particularly in relation to SDGs 4 (quality education), 9 (industry, innovation, and infrastructure), 16 (peace, justice, and strong institutions), and 17 (partnerships for the goals). Additionally, media competencies, as defined by Ferrés and Piscitelli (2012) and the Digital Competence Framework for Teachers 2.2 (INTEF, 2022), are identified as essential components to be incorporated into both initial and ongoing teacher training, fostering ethical, critical, and inclusive science communication. The study concludes that science outreach via social networks constitutes a strategic avenue to strengthen universities' commitment to sustainability, human rights, and the democratization of knowledge.

Keywords: science outreach; university; social media; media literacy; sustainability; communicative competence.

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática sobre la divulgación científica a través de redes sociales digitales en el contexto de la educación superior, con especial atención a las competencias mediáticas del profesorado universitario y su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Siguiendo el protocolo PRISMA, se analizaron 46 estudios publicados entre 2010 y 2025, extraídos de las bases de datos WoS, Scopus y Dialnet, en español, inglés y portugués. Los resultados evidencian una notable diversidad metodológica —incluyendo enfoques cualitativos, cuantitativos, mixtos y teóricos—, así como un enfoque temático en plataformas como Twitter, Facebook, Instagram, YouTube y TikTok. La revisión confirma que estas redes no solo cumplen una función comunicativa, sino que también operan como herramientas estratégicas de responsabilidad social universitaria, especialmente en relación con los ODS 4 (educación de calidad), 9 (industria, innovación e infraestructura), 16 (paz, justicia e instituciones sólidas) y 17 (alianzas para lograr los objetivos). Asimismo, se identifican las competencias mediáticas —según el modelo de Ferrés y Piscitelli (2012) y el Marco de Competencia Digital Docente 2.2 (INTEF, 2022)— como componentes esenciales que deben incorporarse tanto en la formación inicial como en la continua del profesorado, promoviendo una comunicación científica ética, crítica e inclusiva. El estudio concluye que la divulgación científica mediante redes sociales constituye una vía estratégica para reforzar el compromiso universitario con la sostenibilidad, los derechos humanos y la democratización del conocimiento.

Palabras clave: divulgación científica; universidad; redes sociales; alfabetización mediática; sostenibilidad; competencia comunicativa.

1. Introduction

Science outreach in digital social networks (DSN) is an interdisciplinary object of study that brings together frameworks of public science communication, media literacy, educational technology, open science, digital competence in teaching and the Sustainable Development Goals (SDGs).

Science outreach is to be understood as a set of practices aimed at translating, adapting and disseminating scientific knowledge to non-specialised audiences, using accessible codes, understandable narratives and culturally meaningful formats (Castaños, 2017). It aims at fostering scientific culture, promoting critical thinking and facilitating citizen participation in public debates on science and technology. In DSNs, these practices acquire new dynamics by being integrated into open, interactive and far-reaching platforms such as Twitter/X, Instagram, YouTube, Facebook or TikTok (Gil & Guallar, 2023; Marchal *et al.*, 2025).

In the field of higher education, science outreach is part of the so-called “third mission” of universities, along with teaching and research. Its importance lies in its capacity to enhance the visibility of institutional scientific output, foster knowledge transfer, and strengthen the connection between universities and society (Vásquez-Rocca, 2024). It also represents a pedagogical tool to support student learning, contributing to the development of scientific literacy and communication skills. Despite this, the participation of university teaching staff in DSN for dissemination purposes is usually a voluntary activity, neither compulsory nor formally recognised in academic evaluation systems. This situation poses a tension between the social value of science outreach and its scarce institutional recognition, which does not invalidate its transformative potential or the ethical commitment it entails (Ataide Malcher *et al.*, 2025).

DSNs are open spaces for the exchange and dissemination of content that promote science outreach among wide-ranging and diverse audiences. However, they also pose relevant challenges, such as the adaptation of academic language to short and visual formats, the maintenance of scientific rigour in the face of the tendency towards media spectacularisation, and the need to address the risks associated with misinformation (Moreno *et al.*, 2024; Saiz & Nieto, 2021).

From the perspective of scientific communication in digital environments, communication is mediated by algorithms, aesthetics, immediacy and the engagement of the digital ecosystem (Bucchi & Trench, 2021). In this sense, the media literacy model proposed by Ferrés & Piscitelli (2012) offers an ideal framework for analysing science outreach practices in social media. This model articulates six dimensions - language, technology, interaction processes, production and dissemination, ideology and values, and aesthetics - that allow us to assess the media competence of transmitters and receivers. Applied to the university context, this framework makes it possible to examine the argumentative quality, communicative clarity, ethical positioning and aesthetic impact of the scientific messages disseminated by the faculty.

In terms of competencies, it is key to consider the UNESCO ICT Competence Framework for Teachers (UNESCO, 2018), the Digital Competence Framework for Educators, DigCompEdu (Redecker, 2017) and its derivative for Spanish teachers: the Digital Competence Framework for Teachers (INTEF, 2022). These instruments establish levels of progression in areas such as information literacy, digital communication and collaboration, content creation, data protection and problem solving. Furthermore, the open science paradigm provides a structural framework for understanding the relevance

of science outreach as part of a more democratic and collaborative model of knowledge production and circulation. Open science promotes open access to publications, data transparency, inter-institutional collaboration and citizen participation in the scientific process (UNESCO, 2021), goals that are facilitated, but also strained, by the strategic use of DSNs.

In this theoretical framework, it is essential to integrate the perspective of the SDGs (Navarro-González & Gavari-Starkie, 2024), given that science outreach in DSNs is directly aligned with SDG 4 (quality education), especially in its target 4.7, and also contributes to SDG 9 (innovation), SDG 10 (reducing inequalities) and SDG 16 (strong institutions). These practices not only democratise access to knowledge and foster educational innovation, but also strengthen public trust in science and institutions. From this perspective, university science outreach is analysed as a strategic dimension of social transformation, thus articulating the critical framework that guides this systematic review.

1.1. Review of previous studies on science outreach in DSNs

The traditional one-way communication model, focused on mass media and print media, has been progressively displaced by interactive, horizontal and transmedia approaches that characterise platforms such as Twitter/X, (Kloppmann-Lambert & Carter-Thomas, 2024), Instagram (Almeida & Moreno-Rodríguez, 2024), YouTube (Ataide Malcher *et al.*, 2025) or TikTok (Martin-Neira *et al.*, 2023).

Several systematic reviews have approached this phenomenon from different methodologies, allowing us to identify common trends, turning points and research gaps. Among these most relevant works are reviews (Ataide Malcher *et al.*, 2025; Martin-Neira *et al.*, 2023) focused on the role of DSNs in science journalism and public communication of science, respectively. They highlight the rise of health and environmental issues, and underline the growing role of social platforms as channels of interaction with new audiences. Both coincide in pointing out the lack of training of professionals to adapt content to visual and interactive formats and the need to adapt messages to the communicative logic of each network, encouraging participation and interactivity.

On the other hand, Occa *et al.* (2024) introduce an innovative perspective by analysing the use of memes in public health campaigns. They reveal the potential of these formats to capture attention and stimulate engagement, especially in young audiences, although they also point out the limited theoretical underpinning and limited impact evaluation of the studies analysed. Complementarily, Powell & Pring (2024) address the impact of influencers on health outcomes, concluding that they can have positive or negative effects depending on the type of content, reinforcing the need for critical and evidence-based communication within the digital ecosystem.

From an educational perspective, Gil-Fernández & Calderón-Garrido (2021) identify the potential of DSNs as a didactic resource and as a means to strengthen teachers' digital competence. This line reinforces how the type of content shared by teachers on Twitter/X influences the perception of credibility and motivation of university students. In turn, (Saiz & Nieto (2021), from the field of scientific communication in health, also highlight the use of Twitter/X as a channel for disseminating information on cancer, demonstrating its effectiveness in the dissemination of verified information.

Likewise, Soto *et al.* (2024) explore the impact of the COVID-19 pandemic on scientific communication, highlighting phenomena such as the proliferation of preprints, disinformation and infodemics. Although they do not focus exclusively on DSNs, their

findings show the consolidation of these platforms as channels for rapid and open scientific dissemination.

In summary, these reviews highlight a series of regularities: (1) the transition towards participatory and interactive formats; (2) the concern for scientific credibility; and (3) the need to develop media skills in researchers and communicators.

Although interest in science outreach in DSN has grown in recent years, previous systematic reviews present relevant limitations, such as the scarce integration of media and digital competence frameworks (Ferrés & Piscitelli, 2012; INTEF, 2022) and the weak connection between these practices and the SDGs. Furthermore, there is still a lack of studies proposing training guidelines for university teachers or assessing their impact on higher education. Given these gaps, this study conducts a systematic review that integrates the critical analysis of media competences, DSNs and university commitment to sustainability, critical citizenship and human rights within the framework of the 2030 Agenda. Consequently, the need for a critical analysis that articulates scientific dissemination, media literacy and sustainability is raised.

1.2. Aim and research questions

The overall objective of this study is to conduct a systematic review of the literature to analyse how science popularisation practices in DSNs, promoted by higher education, contribute to sustainability, the formation of critical citizenship and the integration of teaching media competences oriented towards the SDGs.

In line with this purpose, the following research questions were posed:

- What approaches and methodologies predominate in university science outreach research in DSNs, and how do they contribute to understanding the social role of the university?
- Which DSNs are most frequently used by university faculty to disseminate science and generate equitable access to knowledge?
- What recommendations are derived for the training of university faculty in the strategic and ethical use of DSNs as a tool for dissemination committed to human rights and sustainability?
- What SDGs do these digital science outreach practices contribute to and what implications do they have for university social responsibility?

In this context, it is crucial to analyse the role of higher education in promoting science outreach practices that favour social sustainability, critical citizenship and respect for human rights, in line with the principles of the 2030 Agenda. This study is part of the reflection on universities as strategic agents of social transformation, contributing directly to the debate on their responsibility in education for sustainable development and the defence of human rights.

2. Methodology

This article adopts a documentary research approach. The review was conducted following the PRISMA protocol (Urrútia & Bonfill, 2010) complemented with the updated methodological recommendations for its application (Moher *et al.*, 2016).

2.1. Validity threat criteria

To ensure internal validity, studies were analysed using a protocol that involved the following metadata: title, keywords, type of research, methodology, results and discussion and analysis of conclusions. For external validity, studies that do not argue their results were discarded. And, for the validity of the conclusion, the quality assessment criteria (Lockwood *et al.*, 2015) and the guidelines for transparency and replicability (Díaz-Iso *et al.*, 2020) were applied.

2.2. Selection procedure and inclusion and exclusion criteria

The study selection procedure was governed by inclusion and exclusion criteria. We included articles published between 2010 and February 2025, indexed in the Web of Science (WoS), Scopus and Dialnet databases, which explicitly addressed scientific dissemination in DSN in the context of education. Only peer-reviewed research written in English, Portuguese or Spanish was considered. As for the exclusion criteria, studies that did not respond to the objective or the research questions were discarded, as well as those that corresponded to other types of academic documents (conference proceedings, books, chapters or editorials). The bibliographic manager Mendeley was used to identify and eliminate duplicate studies.

2.3. Search strategy

The search was carried out in the databases Dialnet, Scopus, and Web of Science (WoS), using Boolean combinations (AND/OR) with the key terms: *science outreach*, *education*, *teachers*, and *social media*. Equivalent terms such as *science communication*, *science dissemination*, *promotion of scientific knowledge*, *open science in digital environments*, and *online academic outreach* were also considered to broaden the spectrum of results. The search string used, in both Spanish and English, was:

KEY (science communication OR science outreach OR science dissemination OR academic outreach) AND (social networks OR digital social networks)

In Scopus, results were filtered by the area of Social Sciences; in WoS, by the Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI), and Emerging Sources Citation Index (ESCI), allowing us to refine the thematic relevance of the selected studies.

For the purposes of this review, *digital social networks* (DSNs) and *social media* are used interchangeably, as both terms appear in the literature and were necessary to include in the search strategy to avoid excluding relevant studies. The term *platforms* is used selectively when referring to the technological tool or environment that hosts a DSN, or as a contextual synonym to avoid unnecessary repetition of the DSN abbreviation within the same sentence.

2.4. Quality criteria

To reduce potential bias, each study was assessed independently by three researchers, assigning a score from 1 to 5 according to previously defined criteria. The aspects assessed included the argumentative strength of the results, the explicit focus on science outreach through DSNs and the differentiation with respect to studies focused on the educational use of these platforms. The analysis matrix included key metadata such as authorship, year of publication, main discipline, educational level addressed, type

of study, associated SDGs and DSNs analysed. Inter-rater consistency was verified by Cohen's Kappa coefficient ($k = 0.835$), with an agreement level of 97 %, indicating high reliability (Tang *et al.*, 2015).

2.5. Data analysis and visualisation

As a complement to the qualitative analysis, we used VOSviewer software to visualise thematic clusters through keyword co-occurrence maps, which allowed us to identify semantic relationships and emerging trends in university science outreach in DSNs. In parallel, we employed ATLAS.ti for systematic coding of the documents, organising citations around DSNs, SDGs, and study types. The assignment of SDGs to each study was carried out by the researchers through in-depth textual analysis of the articles. This process considered both explicit mentions and implicit connections inferred from the study's objectives, content, and outcomes. Based on this coding, we constructed co-occurrence tables and Sankey diagrams to represent the flows between the digital platforms, the SDGs addressed, and the methodological approaches employed, thus providing an integrated view of the research dynamics. The visualisations generated include semantic network maps and multi-stage flow diagrams, supporting a relational interpretation of the analysed corpus.

2.6. PRISMA protocol flow

The PRISMA protocol finally selected 46 studies that met the selection criteria (Figure 1).

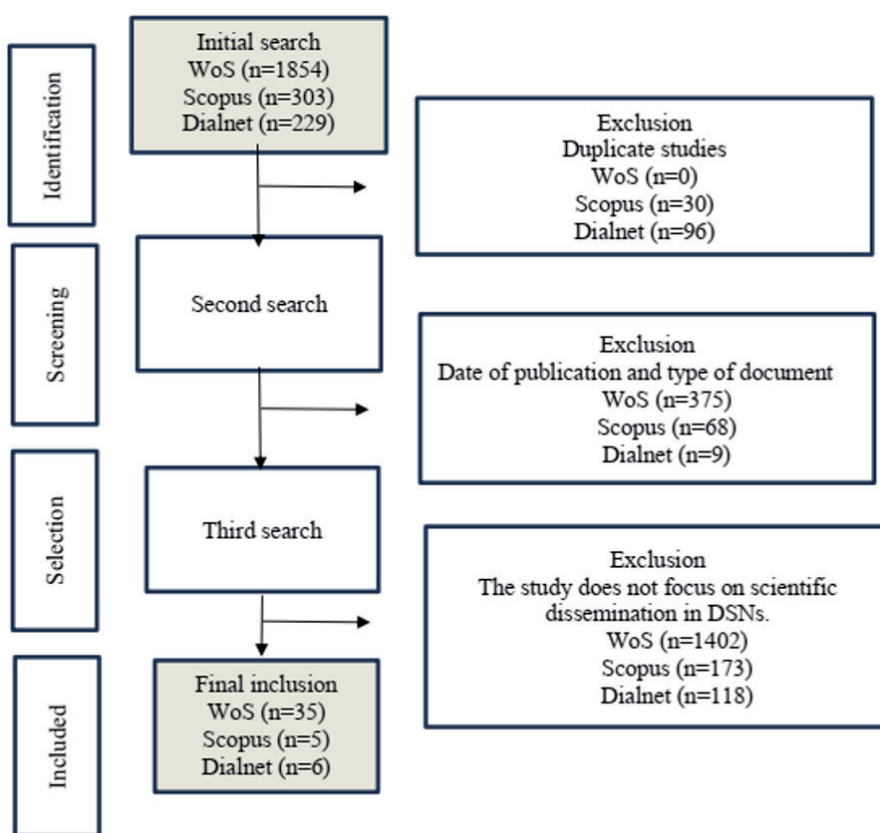


Figure 1. Figure of the process carried out. PRISMA protocol.

3. Results

The analysis of the 46 selected studies reveals a growing evolution in the academic interest in scientific dissemination in DSNs. Between 2010 and 2019, scattered and more exploratory contributions are identified, with a reduced number of annual publications. However, from 2020 onwards, a sustained and significant increase is observed, with significant peaks in 2022 (15 studies), 2023 (19 studies) and especially 2024 (28 studies). This pattern suggests a consolidation of the field as a priority object of study, coinciding with the expansion of open access, post-pandemic university digitisation and the growing demand for social responsibility from academia. The temporal cut-off of the review in February 2025 reinforces the topicality of the object of study analysed.

When visualising the networks of author keywords, 169 terms are identified (Figure 2) represented by 14 clusters, of which only 18 have a minimum of two concurrences between them, being the most representative (Figure 3).

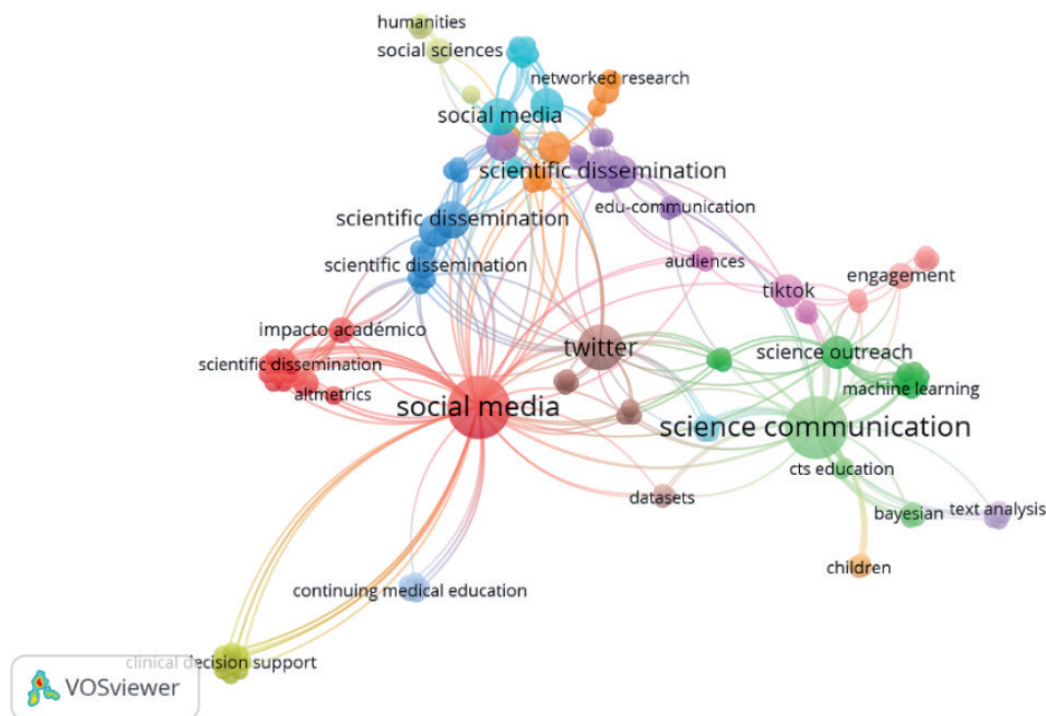


Figure 2. Keyword clusters.

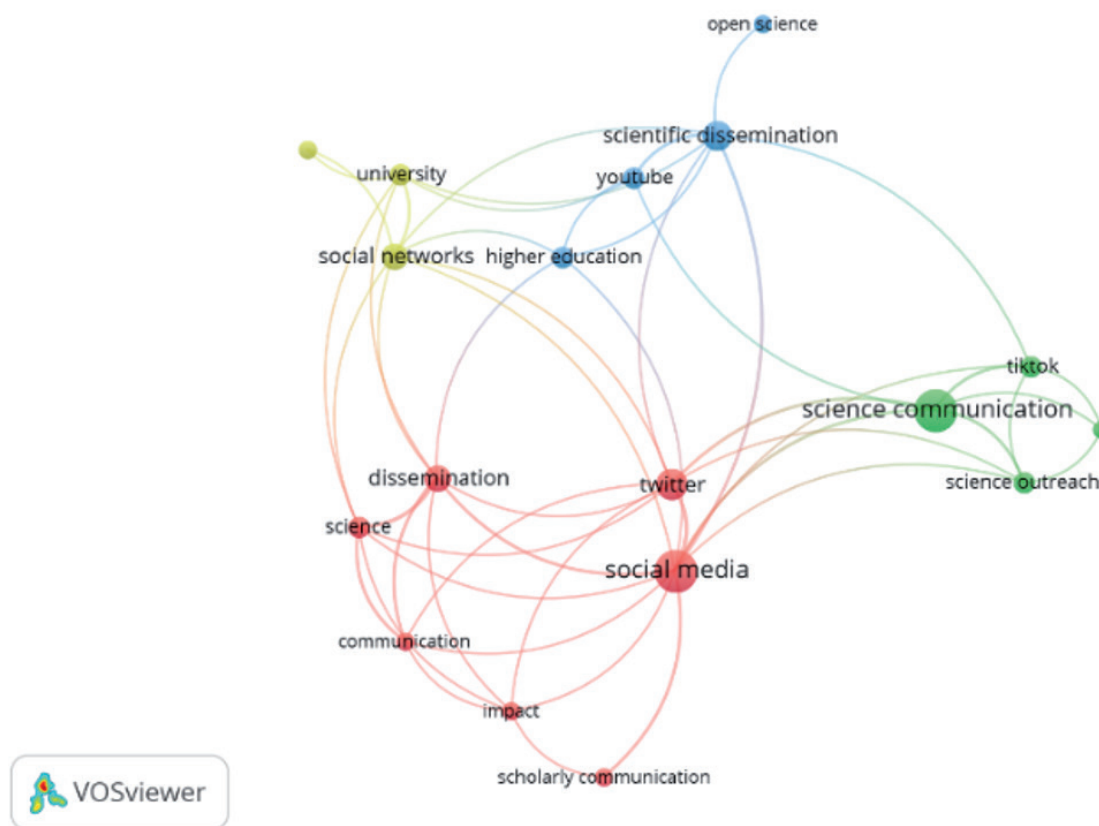


Figure 3. Main keyword clusters.

The analysis of the semantic networks made it possible to identify four main clusters (Figure 4), which reflect the most recurrent thematic areas in the studies analysed:

- Cluster 1: *Communication, dissemination, impact, scholarly communication, science, social media, Twitter*. This cluster articulates the fundamental concepts of institutional scientific communication and the visibility of academic knowledge in networks such as Twitter/X. It represents the traditional axis of scientific dissemination.
- Cluster 2: *Engagement, science communication, science outreach, TikTok*. Predominantly terms linked to engagement with audiences and contemporary ways of bringing science closer to the public, especially through TikTok, by means of communication pills.
- Cluster 3: *Higher education, open science, scientific dissemination, YouTube*. The link between higher education and open science is highlighted, with YouTube as a key space for the production of extensive, audiovisual and educational dissemination content.
- Cluster 4: *Social science, social networks, university*. Finally, this cluster reflects a sociological and institutional approach to science outreach, focusing on the role of universities and social sciences in the construction of networked knowledge.

These clusters make it possible to map the conceptual intersections that make up the field of study, highlighting both the predominant approaches and the most representative digital channels in university science outreach.

3.1. Studies on university science outreach in DSNs

In order to go deeper into the approaches, methodologies and contributions of the selected studies, table 1 shows the main characteristics of each research.

Table 1.
Analysis of the selected studies

Studies	Type of study	Related SDG(s)	Social network(s) analysed
Ataide Malcher <i>et al.</i> (2025)	Literature review	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	Facebook, Instagram, Twitter/X, YouTube
Tejedor <i>et al.</i> (2025)	Qualitative study (interviews with publishers and visibility managers)	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	Twitter/X, LinkedIn, Facebook, YouTube, Blogs, Academia.edu
Almeida & Moreno-Rodríguez (2024)	Qualitative study (questionnaires and interviews)	SDG 4, SDG 5, SDG 10, SDG 17	Instagram, TikTok, Facebook, Twitter/X
Estrada Molina & Fuentes-Cancell (2024)	Quantitative study with control group and experimental group	SDG 4, SDG 9, SDG 17	LinkedIn, ResearchGate
Lopez <i>et al.</i> (2024)	Scoping review and mixed study with content analysis	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	TikTok
Kloppmann-Lambert & Carter-Thomas (2024)	Qualitative study with content, rhetorical and linguistic analysis	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	Twitter/X
Loureiro Cardoso <i>et al.</i> (2024)	Reflective-analytical study on the WEIWER® academic network	SDG 4, SDG 5, SDG 9, SDG 17	WEIWER® Academic Network
Lundgren <i>et al.</i> (2024)	Quantitative study with a longitudinal case study with network analysis, thematic modelling and diversity	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Twitter/X @ TimeScavengers)
Muñoz-Gallego <i>et al.</i> (2024)	Qualitative study with narratological analysis of audio-visual content	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	TikTok
Phan <i>et al.</i> (2024)	Quantitative exploratory study with Bayesian statistics	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Facebook, Twitter/X, Blogs
Rodríguez Muñoz & Socorro Castro (2024)	Reflective-analytical study (theoretical essay with analysis of experiences)	SDG 4, SDG 9, SDG 10, SDG 16, SDG 17	Facebook, YouTube, Telegram, WhatsApp
Sancho-Ortiz (2024)	Qualitative study (multimodal analysis of tweets)	SDG 4, SDG 13, SDG 15, SDG 17	Twitter/X

(Continua)

Studies	Type of study	Related SDG(s)	Social network(s) analysed
Said-Hung <i>et al.</i> (2024)	Mixed study (survey and semi-structured interviews)	SDG 4, SDG 5, SDG 9, SDG 17	Facebook, Twitter/X, LinkedIn, ResearchGate
Singh <i>et al.</i> (2024)	Quantitative study (surveys)	SDG 3, SDG 4, SDG 9, SDG 17	WhatsApp
Timpka, (2024)	Argumentative essay	SDG 3, SDG 4, SDG 16, SDG 17	Twitter/X, Mastodon, Bluesky, Pixelfed.
Velarde-Camaqui <i>et al.</i> (2024)	Mixed (quantitative and qualitative) study with content analysis	SDG 4, SDG 9, SDG 17	TikTok
Berezivska <i>et al.</i> (2023)	Qualitative study with documentary, comparative and institutional analysis	SDG 4, SDG 11, SDG 16, SDG 17	Facebook, Instagram
Eizmendi-Iraola & Peña-Fernández (2023)	Quantitative study with content analysis	SDG 4, SDG 5, SDG 9, SDG 17	Twitter/X, Facebook
Farnese, (2023)	Qualitative. Case study with content analysis	SDG 3, SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	Facebook
Martinez-Sanz <i>et al.</i> (2023)	Quantitative-descriptive study with content analysis	SDG 3, SDG 4, SDG 16, SDG 17	TikTok
Martin Neira <i>et al.</i> (2023)	Literature review	SDG 4, SDG 16, SDG 17	TikTok
Gutiérrez-Sánchez <i>et al.</i> (2023)	Exploratory quantitative study (surveys)		ResearchGate, Google Scholar, Twitter/X, Facebook, LinkedIn, Instagram, Academia.edu
Gil & Guallar (2023)	Qualitative study (case studies)	SDG 4, SDG 2	Twitter/X, YouTube
Rezende & Drumond (2023)	Mixed study (content analysis and metrics)	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Instagram, Facebook, Twitter/X
Raudenská & Topinková (2023)	Exploratory study with big data and web network analysis	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	Facebook, Twitter/X, YouTube, Instagram, LinkedIn
(Gil & Guallar, 2023)	Exploratory qualitative study with case study analysis	SDG 4, SDG 2	Twitter/X, YouTube
(Rezende & Drumond, 2023)	Mixed study (content analysis and alternative metrics)	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Instagram, Facebook, Twitter/X
Raudenská & Topinková (2023)	Exploratory study (big data and network analysis)	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	Facebook, Twitter/X, YouTube, Instagram, LinkedIn
Carballeda Camacho & Ruiz del Olmo (2022)	Comparative case study with mixed methodology (content analysis)	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Instagram
Hou <i>et al.</i> (2022)	Quantitative study with social network analysis and text mining	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	Twitter/X

(Continúa)

Studies	Type of study	Related SDG(s)	Social network(s) analysed
Tur-Viñes <i>et al.</i> (2018)	Exploratory study with quantitative and content analysis	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Twitter/X
Ojeda-Serna & García-Ruiz (2022)	Case study with mixed methodology (quantitative and qualitative)	SDG 4, SDG 10, SDG 16, SDG 17	YouTube
Rajas Fernández <i>et al.</i> (2022)	Theoretical-reflexive study with documentary analysis	SDG 4, SDG 9, SDG 17	YouTube, Instagram
Costa <i>et al.</i> (2021)	Qualitative study with narrative and mapping approach	SDG 4, SDG 10, SDG 16, SDG 17	Facebook, Instagram, YouTube
Fernandez-Diaz <i>et al.</i> (2021)	Mixed study (pre/post questionnaires and didactic proposal)	SDG 4, SDG 12, SDG 13, SDG 17	Instagram
Denia (2020)	Mixed study (computational and qualitative analysis)	SDG 4, SDG 16, SDG 17	Twitter/X
Hayes <i>et al.</i> (2020)	Exploratory and descriptive study with survey	SDG 4, SDG 9, SDG 12, SDG 17	TikTok
Ruiz-Corbella <i>et al.</i> (2020)	Quantitative descriptive study (empirical data analysis)	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	Facebook, Twitter, YouTube and Instagram, although it focuses on academic Blogs (Aula Magna 2.0),
Vizcaíno-Verdú <i>et al.</i> (2020)	Mixed study (video analysis)	SDG 4, SDG 9, SDG 17	YouTube
Denia (2021)	Theoretical and documentary review	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Twitter/X
Conde-Caballero <i>et al.</i> (2019)	Mixed study based on case study (quantitative and qualitative with surveys and implementation)	SDG 3, SDG 4, SDG 9, SDG 17	Blogs, Twitter
Loizzo <i>et al.</i> (2019)	Qualitative case study with network observation	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Twitter/X
Maggio <i>et al.</i> (2018)	Quantitative, bibliometric and correlational study	SDG 3, SDG 4, SDG 9, SDG 17	Twitter/X, Mendeley, Blogs
Campos Freire <i>et al.</i> (2014)	Mixed study. Case study with network analysis and metrics.	SDG 4, SDG 9, SDG 16, SDG 17	ResearchGate, Academia.edu, Facebook, Twitter/X, YouTube
Magalhães (2015)	Qualitative. Case study with documentary analysis	SDG 4, SDG 9, SDG 17	Facebook

3.2. Predominant approaches and methodologies and their contribution

Significant methodological diversity emerged, reflecting the emerging and transdisciplinary nature of university science outreach research in DSNs. For the purposes of this review, we classified the studies into five main approaches: quantitative, qualitative, mixed, reflexive-theoretical, and literature reviews. In this classification, *quantitative* designs—whether descriptive, correlational, or exploratory—use exclusively numerical data collection and analysis methods. *Mixed* designs combine quantitative and qualitative instruments, regardless of whether one approach predominates. This distinction allowed us to differentiate, for example, an *exploratory quantitative* study based solely on questionnaires from a *mixed* study that integrates questionnaires with interviews or qualitative content analysis. Quantitative approaches employ surveys, statistical analysis and digital metrics to measure faculty participation in DSN and to analyse their perceptions of science outreach as part of their professional work (Estrada Molina & Fuentes-Cancell, 2024; Eizmendi-Iraola & Peña-Fernández, 2023; Gutiérrez-Sánchez *et al.*, 2023; Hayes *et al.*, 2020; Hou *et al.*, 2022; Lundgren *et al.*, 2024; Maggio *et al.*, 2018; Martínez-Sanz *et al.*, 2023; Phan *et al.*, 2024; Raudenská & Topinková, 2023; Ruiz-Corbella *et al.*, 2020; Singh *et al.*, 2024; Tur-Viñes *et al.*, 2018; Velarde-Camaqui *et al.*, 2024).

Qualitative studies explore teaching experiences, narratives and communicative practices in digital environments (Almeida & Moreno-Rodríguez, 2024; Berezivska *et al.*, 2023; Costa *et al.*, 2021; Farnese, 2023; Gil & Guallar, 2023; Kloppmann-Lambert & Carter-Thomas, 2024; Loizzo *et al.*, 2019; Magalhães, 2015; Muñoz-Gallego *et al.*, 2024; Sancho-Ortiz, 2024; Tejedor *et al.*, 2025).

Mixed approaches combine content analysis, interviews, surveys and DSNs metrics, allowing for a triangulation of data that deepens the understanding of the phenomenon (see, for example, Carballada Camacho & Ruiz del Olmo, 2022; López *et al.*, 2024; Ojeda-Serna & García-Ruiz, 2022; Rezende & Drumond, 2023; Said-Hung *et al.*, 2024).

Five studies adopt a theoretical-reflexive approach, developing conceptual analyses on the social role of the university as a promoter of open knowledge and scientific literacy (Denia, 2021; Loureiro Cardoso *et al.*, 2024; Rajas Fernández *et al.*, 2022; Rodríguez Muñoz & Socorro Castro, 2024; Timpka, 2024).

Finally, two studies correspond to literature reviews (documentary, integrative or scoping), which allow us to map trends, consolidate emerging practices and build common theoretical frameworks (Ataide Malcher *et al.*, 2025; Martin Neira *et al.*, 2023).

Taken together, this methodological diversity allows for a broad understanding of the phenomenon and reinforces the idea that digital science outreach is a strategic way for universities to strengthen their social role in the 21st century.

3.3. DSNs most used by university faculty for science outreach and open access to knowledge

The studies analyse 13 DSNs, five of which are the most widely used: Twitter/X, Facebook, Instagram, YouTube and TikTok.

Twitter/X stands out as the most widely used platform due to its microblogging format, ideal for sharing academic publications, events and educational resources, and for fostering dialogue between science and citizens (Campos Freire *et al.*, 2014; Denia, 2020, 2021; Tejedor *et al.*, 2025; Said-Hung *et al.*, 2024; Gil & Guallar, 2023; Almeida & Moreno-Rodríguez, 2024; Loizzo *et al.*, 2019; Rezende & Drumond, 2023; Tur-Viñes *et al.*, 2018).

Facebook appears as an institutional channel to disseminate scientific news, teaching resources and campaigns aimed at different audiences (Campos Freire *et al.*, 2014; Tejedor *et al.*, 2025; Rezende & Drumond, 2023; Said-Hung *et al.*, 2024; Rodríguez Muñoz & Socorro Castro, 2024; Almeida & Moreno-Rodríguez, 2024; Costa *et al.*, 2021; Gutiérrez-Sánchez *et al.*, 2023; Phan *et al.*, 2024).

Instagram is valued for its visual appeal and proximity to young audiences, through the use of infographics, short videos and content adapted to the digital culture (Carballeda Camacho & Ruiz del Olmo, 2022; Fernandez-Díaz *et al.*, 2021; Rezende & Drumond, 2023; Gutiérrez-Sánchez *et al.*, 2023; Costa *et al.*, 2021; Almeida & Moreno-Rodríguez, 2024; Rajas Fernández *et al.*, 2022).

YouTube offers a space for more extensive audiovisual dissemination content, such as interviews, training capsules and conferences (Tejedor *et al.*, 2025; Rajas Fernández *et al.*, 2022; Ojeda-Serna & García-Ruiz, 2022; Gil & Guallar, 2023; Campos Freire *et al.*, 2014; Rodríguez Muñoz & Socorro Castro, 2024; Costa *et al.*, 2021).

TikTok emerges as an innovative network for outreach with brief, creative and emotional styles, seeking to attract non-specialised audiences (Martínez-Sanz *et al.*, 2023; Martin Neira *et al.*, 2023; Muñoz-Gallego *et al.*, 2024; Hayes *et al.*, 2020; Almeida & Moreno-Rodríguez, 2024).

Other platforms, although less frequent, also appear in the corpus: LinkedIn (5 studies), ResearchGate and academic blogs (4 each), WhatsApp and Academia.edu (2), as well as Telegram, Mastodon and BlueSky with only one mention.

In summary, university faculty use a diverse ecosystem of DSNs to disseminate science, alternating between institutional and personal strategies, and moving from traditional platforms to more visual, participatory and accessible formats.

Recommendations for training university faculty in the strategic and ethical use of DSN with a commitment to human rights and sustainability

Nine of the 46 studies make explicit recommendations for the training of university faculty in the strategic and ethical use of DSNs for science outreach purposes, consistent with human rights and sustainability (Costa *et al.*, 2021; Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2020; Estrada Molina & Fuentes-Cancell, 2024; Ruiz-Corbella *et al.*, 2020; Fernandez-Diaz *et al.*, 2021; Rajas Fernández *et al.*, 2022; Almeida & Moreno-Rodríguez, 2024; Phan *et al.*, 2024; Farnese, 2023). These studies agree on the need to integrate media and digital competences not only as technical skills, but also as critical capacities to communicate science in an inclusive, participatory and socially engaged way.

The recommendations cover critical digital literacy, mastery of visual and audiovisual language, the use of open licences, and the adaptation of content to diverse audiences, taking into account inequalities of access, digital vulnerability and cultural diversity. It also underlines the importance of pedagogical training that allows teachers to use DSN as a tool for knowledge transfer, strengthening institutional commitment to the 2030 Agenda.

In addition to these studies that make explicit recommendations, a significant part of the reviewed corpus provides substantive elements that allow us to infer key media competences in university teacher training. Although these studies do not directly address faculty training, they do offer relevant information on dissemination practices in DSNs, the type of content shared, the communicative strategies used, or the role of platforms in the university-society relationship. These contributions allow to identify competences such as mastery of digital language, interaction with diverse audiences, the use of visual resources (aesthetics) and the ethical and ideological orientation of the discourse, in line

with the dimensions proposed by Ferrés and Piscitelli (2012). They can also be aligned with the Digital Teaching Competence Framework 2.2 (INTEF, 2022), especially in the areas of communication, digital content creation and professional engagement. This evidence justifies the need to integrate science outreach as a transversal competence in teacher education, based on critical media literacy and an ethical commitment to equitable access to knowledge.

3.4. Digital science outreach, SDGs and university commitment to sustainable development

The analysis of the studies reveals a close link between university-driven digital science outreach practices and various SDGs, showing an orientation towards social, ethical, and educational goals. SDG 4 (Quality Education) appears in all 46 articles reviewed. Its presence was inferred from the thematic focus, objectives, and content of the studies—rather than always from explicit citations—given its alignment with university efforts to improve access to scientific knowledge, promote lifelong learning, and foster a critical and well-informed citizenry. Furthermore, SDG 17 (Partnerships for achieving the goals) stands out as a cross-cutting theme, as science outreach in DSNs is conceived as a collaborative strategy involving faculty, scientific communities, educational institutions, the media and digital audiences, thus strengthening the links between science and society through open knowledge transfer and citizen participation.

Other SDGs also have significant linkages. SDG 9 (Industry, innovation and infrastructure) appears in 33 studies, associated with the innovative use of digital technologies, the creation of accessible audiovisual formats and the development of virtual infrastructures for science communication. SDG 16 (Peace, justice and strong institutions), identified in 19 studies, is linked to the promotion of the right to accurate information, scientific transparency and the strengthening of educational institutions committed to democratic values and human rights. To a lesser extent, connections with SDG 3 (Health and well-being) are observed in 6 studies, SDG 10 (Reducing inequalities) in 5, SDG 5 (Gender equality) in 4, and, to a lesser extent, with SDG 13, SDG 12, SDG 15 and SDG 11.

In addition, the analysis of code co-occurrences carried out using ATLAS.ti shows specific relationships between DSNs platforms and certain SDGs. Facebook and Twitter/X are highly associated with SDG 4 and SDG 17, while TikTok and YouTube are mainly linked to SDG 9 and also SDG 4, suggesting a strategic diversification in the use of digital platforms to contribute to different targets of the 2030 Agenda.

These findings confirm that university science outreach in DSNs is not limited to the dissemination of knowledge, but is configured as a strategic tool to advance multiple dimensions of social sustainability, thus reinforcing the commitment of universities to their social responsibility and their active role in the transformation of societies.

Figure 4 shows the distribution of the coded fragments linking the main DSNs analysed with the SDGs identified in the studies reviewed. This representation allows visualising the patterns of association between platforms and sustainability goals, highlighting the prominence of certain SDGs in university science dissemination through DSNs.

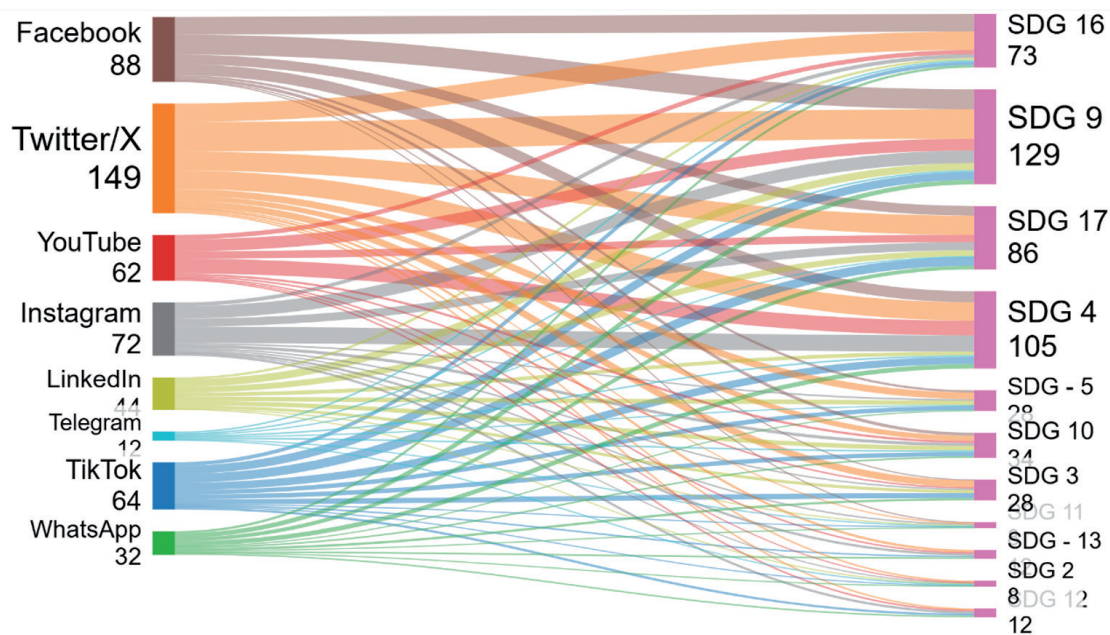


Figure 4. Association between DSNs and SDGs in the studies analysed.

Figure 5 summarises the relationship flows between the DSNs used, the SDGs addressed and the predominant types of study in the corpus analysed. This visualisation facilitates the understanding of research dynamics and shows how the choice of certain platforms and methodological approaches affects contributions to sustainable development from higher education.

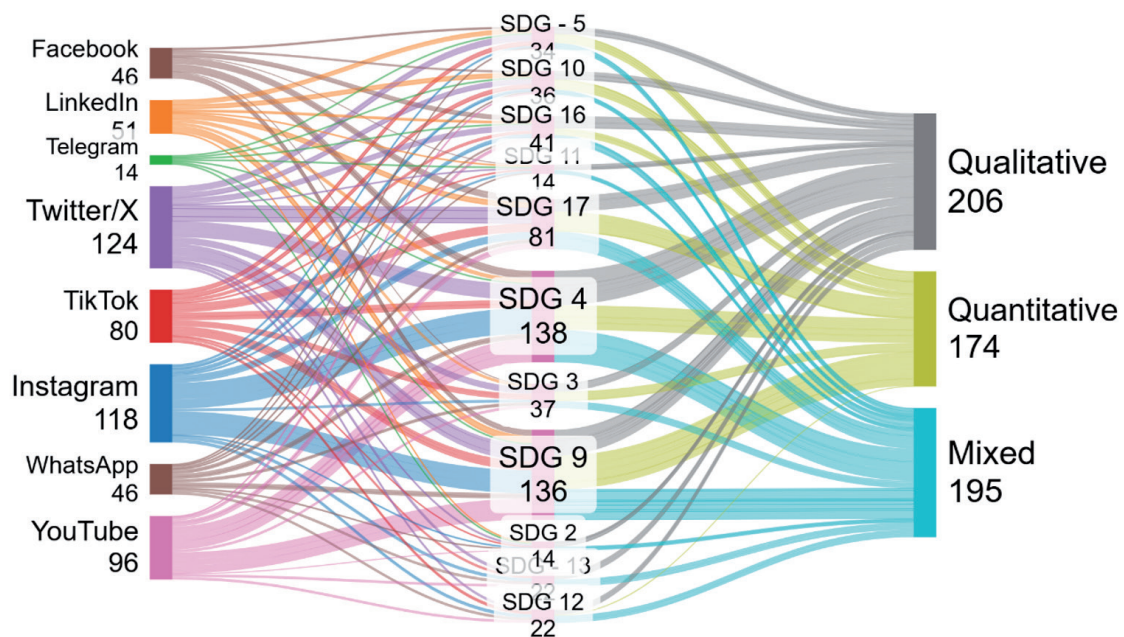


Figure 5. Interrelationships between DSNs, SDGs and types of study.

4. Discussion

Before discussing the research questions, it is worth highlighting two key trends: the sustained growth of scientific production on science outreach in DSNs since 2020 and the formation of thematic clusters around institutional communication, engagement, open science and the social role of the university. These elements link science outreach with sustainability, human rights and the social commitment of higher education.

4.1. Q1. Analysis of the findings in the light of the sustainability framework, human rights and Agenda 2030

The methodological diversity observed in the studies reviewed reflects the inherent complexity of the phenomenon of science outreach in DSNs. This plurality not only allows us to analyse communicative practices from a descriptive or technical perspective, but also enables a deeper understanding of their pedagogical, social and ethical implications.

Qualitative approaches have captured with particular richness the experiential dimension of outreach processes, especially through the analysis of teachers' narratives, social representations and expressive strategies. These studies underline the role of university professors as mediators between academic knowledge and citizens, reaffirming their social responsibility in the generation of an accessible and socially committed scientific culture.

In turn, quantitative and mixed approaches have been fundamental to measure the degree of institutional and teaching appropriation of these practices, as well as to highlight gaps in the strategic use of DSN. The adoption of methodological triangulation strategies has also favoured the evaluation of the impact of scientific dissemination in terms of interaction, citizen participation and democratisation of academic knowledge.

Finally, the theoretical studies and systematic reviews analysed contribute to positioning science outreach as a transversal axis in the university commitment to the 2030 Agenda, considering that 90.5% of the studies (38 out of 46) focus on the field of higher education. From this perspective, the methodologies used not only make it possible to investigate an emerging communicative phenomenon, but also reveal the degree to which universities assume their mission to actively contribute to social sustainability, equity and the promotion of human rights through practices of openness, collaboration and transfer of scientific knowledge.

4.2. Q2. The use of DSNs for science outreach

The analysis of the most widely used DSNs in the studies reviewed shows a clear evolution in the ways of communicating science from the university environment. Platforms such as Twitter/X and Facebook, used for academic dissemination, now coexist with TikTok and Instagram, which promote participation and open access to knowledge.

The intensive use of Twitter/X as a microblogging tool reflects its consolidation as a privileged space for science outreach in real time, favouring direct interaction between researchers, students and civil society. For its part, Facebook maintains a relevant role as an institutional communication channel, especially in Latin American contexts, where it reinforces its usefulness in strategies for the social transfer of academic knowledge.

The emergence of more visual networks such as Instagram and TikTok also signals a significant change in scientific narratives and in the relationship between professors

and digital audiences. These platforms allow for more accessible, emotional and creative formats, which not only amplify the reach of scientific literacy, but also promote a more inclusive and pluralistic knowledge culture.

Taken together, this picture confirms that DSNs not only expand the technical possibilities of science outreach, but also transform the ways in which universities exercise their social responsibility. The choice of certain platforms, and the modes of interaction adopted in them, involve pedagogical, ethical and political decisions that have a direct impact on information equity, the right to knowledge and the formation of a critical citizenship, fully in line with the principles of the 2030 Agenda and the SDGs.

4.3. Q3. Teacher training in the face of the challenge of digital dissemination

The results show that the training of university faculty in the strategic and ethical use of DSNs for scientific dissemination is still in its infancy, although it is increasingly necessary. Although only some of the studies reviewed offer explicit training recommendations, the body of evidence indicates that these competences should be understood from an integral perspective that goes beyond the mere technical dimension, encompassing ethical, communicative and social aspects.

In this sense, the studies that directly address teacher training coincide in highlighting the importance of incorporating content related to critical digital literacy, the design of accessible narratives, communication ethics and knowledge of regulatory frameworks related to open science and copyright into training programmes.

In a complementary way, a significant proportion of studies - although not specifically focused on training - provide relevant clues from communicative and media perspectives. These studies underline the need for teachers to develop educommunication competences, such as those formulated by Ferrés and Piscitelli (2012), in dimensions such as language, interaction, aesthetics and ideology. They also insist on the importance of strengthening the digital teaching competences set out in the Framework of Reference for Digital Teaching Competence 2.2 (INTEF, 2022).

Overall, training university faculty in these competences is essential for them to be able to play a critical mediating role between academic knowledge and citizens, promoting scientific dissemination geared towards the common good, social justice and equitable access to knowledge. This perspective, fully in line with the principles of human rights and the commitments set out in the SDGs, reinforces the strategic role of the university as an agent of social transformation in the digital era.

4.4. Q.4 Digital dissemination as an institutional commitment to sustainable development

The results obtained show that science outreach in DSNs constitutes a strategic educational practice to advance the fulfilment of multiple SDGs, especially in the university context. The universal link with SDG 4 (Quality education) and SDG 17 (Partnerships for achieving the goals) confirms that these practices not only broaden democratic access to scientific knowledge, but also promote active collaboration between university, society and digital communities, reinforcing the role of higher education institutions as key agents of social transformation.

The significant presence of SDG 9 (Industry, innovation and infrastructure) highlights the capacity of DSNs to generate more innovative learning and communication environments, while the link with SDG 16 (Peace, justice and strong institutions) underlines

their potential to strengthen democratic values and ensure citizens' right to accurate, pluralistic and accessible scientific information. These findings ratify the university's commitment not only as a generator of knowledge, but also as an institution responsible for promoting sustainable development, social justice and the formation of a critical and committed citizenry.

From this perspective, digital science outreach is configured as a concrete and strategic way of university social responsibility, fully aligned with the principles of the 2030 Agenda and with the mission of building more informed, participatory and inclusive societies in the context of sustainable development.

4.5. Critical approaches to digital science outreach in universities

The results obtained allow us to draw a broad and articulated picture of the role of DSNs in university science outreach, as well as their implications for sustainability, teacher training and human rights. Overall, the findings are in line with recent studies that point to the potential of these platforms to democratise scientific knowledge, break down institutional barriers and generate spaces for dialogue between science and society (Lo *et al.*, 2020; Perryman & Clements, 2019; Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2020).

In relation to methodological approaches, the tendency to adopt qualitative and mixed designs is confirmed, as occurs in other emerging fields where it is necessary to capture the complexity of social and cultural practices in digital environments. This coincidence with previous reviews (Tur-Viñes *et al.*, 2018) reinforces the need to employ triangulated methodologies that combine discursive analysis, digital metrics and pedagogical perspectives. However, there is a paucity of longitudinal or comparative studies, which limits the ability to assess the sustained impact of these practices on academic culture or student learning.

Regarding the use of DSNs, the results are congruent with previous research that positions Twitter/X as the most used platform for academic outreach, followed by Facebook and, more recently, Instagram and TikTok (Velarde-Camaqui *et al.*, 2024). However, this study adds value by identifying not only the frequency of use, but also the narrative forms and expressive strategies that characterise these practices, as well as their alignment with values of accessibility, participation and equity.

In terms of teacher training, there is a significant gap in empirical studies that systematically address teacher preparation for digital science outreach. Although some research offers specific recommendations, this study shows that most of the communicative and media approaches are not yet translated into concrete curricular or institutional proposals. This training gap represents a key opportunity for universities to strengthen their commitment to open science and to the development of critical media and digital competences, such as those proposed by Ferrés and Piscitelli (2012) and the Framework of Reference for Digital Teaching Competence 2.2 (INTEF, 2022).

This study provides a strategic look at the potential of scientific dissemination in DSNs as a tool for institutional transformation and social engagement, systematically making visible how higher education can contribute to the SDGs through concrete and responsible communication practices. By integrating the perspective of media literacy, critical analysis of the SDGs and the 2030 Agenda, this research provides a solid basis for future research, teacher training programmes and university policies for inclusive, sustainable and transformative science outreach.

4.6. Implications of the study

This study offers a comprehensive approach to the relationship between science outreach practices in DSNs and contribution to the SDGs, evidencing the strategic role of these platforms in strengthening university social responsibility. The results suggest that the intentional use of networks such as Twitter/X, Instagram and TikTok not only broadens access to knowledge, but also reinforces institutional commitment to quality education, innovation and the building of partnerships for sustainable development.

Furthermore, the methodological diversity observed shows the need to foster critical digital competences and advanced communication skills in teachers, aimed at a more inclusive, accessible and coherent scientific dissemination in line with the principles of the 2030 Agenda. Overall, the findings highlight the importance of incorporating digital science outreach as a cross-cutting component in teacher training strategies and in the social responsibility policies of higher education institutions.

4.7. Limitations and future lines of research

This study, based on the analysis of 46 research studies from databases such as WoS, Scopus and Dialnet, in Spanish, English and Portuguese, offers a representative overview of the field, although it has some limitations. The heterogeneity of approaches and theoretical frameworks makes it difficult to systematically compare the results, and there is a lack of longitudinal, comparative studies between regions and specific studies on teacher training in digital science outreach.

As future lines, it is proposed to extend the analysis to other databases and languages, to incorporate DSNs analysis techniques that delve deeper into the patterns of dissemination in higher education and to develop research that assesses the impact of these practices on teacher training and critical citizenship, in line with the 2030 Agenda and the SDGs.

5. Conclusions

Scientific conclusions

This systematic review confirms the strategic role of DSNs in university science outreach, promoting knowledge democratisation, fostering citizen participation, and reinforcing institutional commitment to the SDGs—particularly Goals 4 and 17. The wide methodological diversity observed reflects the field's complexity and transdisciplinary scope. Although faculty training in this area remains limited, the analysed studies consistently identify key competencies for effective digital science outreach: media literacy, communication ethics, digital critical thinking, and narrative adaptation.

Normative and institutional proposals

These findings suggest that universities should integrate these competencies into faculty development programmes and recognise digital science outreach as a core professional skill. Embedding this capacity within institutional policies on social responsibility, sustainability, and human rights would enhance the transformative potential of higher education in the digital environment. Operationally, this could involve including digital

science outreach competencies in academic promotion criteria, allocating institutional resources for training, and fostering cross-departmental initiatives to align outreach with the SDGs.

6. Acknowledgments

Dieter Reynaldo Fuentes Cancell ha sido financiado con cargo a la convocatoria de contratos predoctorales UVa 2024, cofinanciada por el Banco Santander.

7. References

- Almeida, J. V. V. de, & Moreno-Rodríguez, A. S. (2024). Divulgação científica nas redes sociais digitais: experiências e implicações para a formação de licenciandos em biologia. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 29(2), 460-478. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2024v29n2p460>
- Ataide Malcher, M., Alves Guedes, S. M., Raiol, W., Araujo da Silva, E. M., & Brasil de Carvalho, V. (2025). Interatividade, confiabilidade e engajamento: 22 anos de estudos sobre comunicação pública da ciência em redes sociais on-line. *Observatory (OBS*)*, 19(1), 300-319.
- Berezivska, L. D., Mikhno, O. P., & Pinchuk, O. P. (2023). Online projects as a form of spreading pedagogical biographical knowledge in the context of open science. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 227-243. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5240>
- Bucchi, M., & Trench, B. (2021). Science Communication as the Social Conversation Around Science. In M. Bucchi & B. Trench (Eds.), *Routledge Handbook of Public Communication of Science and Technology* (3rd ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Routledge-Handbook-of-Public-Communication-of-Science-and-Technology/Bucchi-Trench/p/book/9780367702946>
- Campos Freire, F., Rivera Rogel, D., & Rodríguez Hidalgo, C. (2014). La presencia e impacto de las universidades de los países andinos en las redes sociales digitales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 571-592. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1025>
- Carballeda Camacho, M., & Ruiz del Olmo, F. J. (2022). La comunicación científica en Instagram destinada al público infantil: los casos de @muyinteresantejunior y @revistacucu. *Fonseca, Journal of Communication*, 25, 35-59. <https://doi.org/10.14201/fjc.29689>
- Castaños, P. (2017). ¿Qué es la divulgación científica? In R. Pérez Tamayo (Ed.), *La divulgación de la ciencia: Una mirada desde América Latina* (pp. 17-35). Siglo XXI Editores.
- Conde-Caballero, D., Castillo, C. A., Ballesteros-Yáñez, I., & Mariano-Juárez, L. (2019). Blogging as a tool for the acquisition and dissemination of knowledge in health sciences: a preliminary evaluation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0161-2>

- Costa, A. M. F. F. R. da, Almeida, W. C. de, & Santos, E. O. dos. (2021). Eventos científicos online: o caso das lives em contexto da COVID-19. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-16. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8340>
- Denia, E. (2020). The impact of science communication on Twitter: The case of Neil deGrasse Tyson. *Comunicar*, 28(65), 21-30. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-02>
- Denia, E. (2021). Twitter como objeto de investigación en comunicación de la ciencia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(1), 289. <https://doi.org/10.14198/MEDCOMooooo6>
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Olalla, A. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en Educación Superior. *Educación XX1*, 23(2), 307–335. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.25765>
- Eizmendi-Iraola, M., & Peña-Fernández, S. (2023). La visibilidad de las mujeres científicas en la comunicación externa de las universidades a través de las redes sociales. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 245–261. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n37a1861>
- Estrada Molina, O., & Fuentes-Cancell, D. R. (2024). El uso de ResearchGate y LinkedIn para elevar la motivación por la lectura académica: un estudio experimental. *Revista Fuentes*, 2(26), 292–304. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24172>
- Farnese, P. (2023). Estratégias de uma universidade pública brasileira para comunicar a ciência na pandemia da COVID-19. *Index.Comunicación*, 13(1), 129-151. <https://doi.org/10.33732/ixc/13/01Estrat>
- Fernandez-Diaz, M., Robles-Moral, F. J., & Ayuso-Fernández, G. E. (2021). Una propuesta para trabajar la competencia digital docente a través de Instagram y el Pensamiento Visual: el estudio de la sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 20(1), 87–102. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.87>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gil, L., & Guallar, J. (2023). Científicos en redes sociales. Divulgación y curación de contenidos en twitter: taxonomía y casos. *Index.Comunicación*, 13(1), 55–77. <https://doi.org/10.33732/IXC/13/01CIENTI>
- Gil-Fernández, R., & Calderón-Garrido, D. (2021). The Use of Social Media in Education: A Systematic Review of the Scientific Literature. *Digital Education Review*, 40, 82-109.
- Gutiérrez-Sánchez, J. D., Said-Hung, E., & García-Sanjuán, N. (2023). Utilidad de las redes sociales en la divulgación científica de las ciencias sociales en España. *Educación*, 59(2), 387-402. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1632>

- Hayes, C., Stott, K., Lamb, K. J., & Hurst, G. A. (2020). "Making Every Second Count": Utilizing TikTok and Systems Thinking to Facilitate Scientific Public Engagement and Contextualization of Chemistry at Home. *Journal of Chemical Education*, 97(10), 3858-3866. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.oc00511>
- Hou, J., Wang, Y., Zhang, Y., & Wang, D. (2022). How do scholars and non-scholars participate in dataset dissemination on Twitter. *Journal of Informetrics*, 16(1), 101223. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2021.101223>
- INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministry of Education and Vocational Training.
- Kloppmann-Lambert, C., & Carter-Thomas, S. (2024). X (Twitter) in the university context: Functions, forms and disciplinary variations of research tweets. *Ibérica*, 48, 13-42. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.48.13>
- Lockwood, C., Munn, Z., & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179-187. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>
- Loizzo, J., Jones, C., & Steffen, A. (2019). A Pilot Qualitative Case Study of Agricultural and Natural Resources Scientists' Twitter Usage for Engaging Public Audiences. *Journal of Applied Communications*, 103(4). <https://doi.org/10.4148/1051-0834.2276>
- Lopez, D.-C., Freire, M., & Barros, K. (2024). Mapeo de las modalidades de comunicación científica en TikTok: un análisis descriptivo del hashtag #CienciaNoTikTok. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(1), 163-180. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.25508>
- Loureiro Cardoso, T. M., Pinto, J. P., & Pestana, F. (2024). Networked research and open science: the WEIWER® experience. *Educational Media International*, 61(1-2), 16-25. <https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2357475>
- Lundgren, L., Bex, R. T., Bauer, J., Lam, A., & Slater, E. (2024). Characterizing an online, science-based affinity space using topic modelling, diversity indices, and social network analysis. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2402158>
- Magalhães, R. (2015). A Comunicação Estratégica aplicada à divulgação da Ciência: O caso do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. *Observatory (OBS*)*, 9(4), 51-84.
- Maggio, L. A., Leroux, T. C., Meyer, H. S., & Artino Jr., A. R. (2018). #MedEd: exploring the relationship between altmetrics and traditional measures of dissemination in health professions education. *Perspectives on Medical Education*, 7(4), 239-247. <https://doi.org/10.1007/S40037-018-0438-5>
- Marchal, N., Hoes, E., Klüser, K. J., Hamborg, F., Alizadeh, M., Kubli, M., & Katzenbach, C. (2025). How Negative Media Coverage Impacts Platform Governance: Evidence from Facebook, Twitter, and YouTube. *Political Communication*, 42(2), 215-233. <https://doi.org/10.1080/10584609.2024.2377992>

- Martin Neira, J. I., Trillo-Domínguez, M., & Olvera-Lobo, M.-D. (2023). De la televisión a TikTok: Nuevos formatos audiovisuales para comunicar ciencia. *Comunicación y Sociedad*, 20, 1–27. <https://doi.org/10.32870/CYS.V2023.8441>
- Martínez-Sanz, R., Buitrago, Á., & Martín-García, A. (2023). Comunicación para la salud a través de TikTok. Estudio de influencers de temática farmacéutica y conexión con su audiencia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(1), 83–98. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23435>
- Martin-Neira, J. I., Trillo Domínguez, M., & Olvera-Lobo, M. D. (2023). Las redes sociales como vehículo del periodismo científico: ‘Scoping Review’. *Index.Comunicación*, 13(1), 105–127. <https://doi.org/10.33732/IXC/13/01LASRED>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Gherzi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., Estarli, M., Barrera, E. S. A., Martínez-Rodríguez, R., Baladia, E., Agüero, S. D., Camacho, S., Buhning, K., Herrero-López, A., Gil-González, D. M., Altman, D. G., Booth, A., ... Whitlock, E. (2016). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Revista Espanola de Nutricion Humana y Dietetica*, 20(2), 148-160. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1/TABLES/4>
- Moreno, C. B., Carretero, M. R. M., de Santiago, B. S. R., & Rumayor, L. R. (2024). Gamificación-educación: el poder del dato. El profesorado en las redes sociales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 373–396. <https://doi.org/10.5944/RIED.27.1.37648>
- Muñoz-Gallego, A., Giri, L., Nahabedian, J. J., & Rodríguez, M. (2024). Audiovisual Narratives on Tik Tok: New Challenges for Public Communication of Science and Technology. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(1), 144-162. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.25481>
- Navarro-González, I., & Gavari-Starkie, E. (2024). La educación sostenible y resiliente en el currículum de la LOMLOE. *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 376–397. <https://doi.org/10.5944/REEC.45.2024.37968>
- Occa, A., Chen, H. Y., & Teffeteller, K. L. (2024). Using Online Memes to Communicate About Health: A Systematic Review. *American Journal of Health Promotion*, 39(2). https://doi.org/10.1177/08901171241272075/SUPPL_FILE/SJ-PDF-1-AHP-10.1177_08901171241272075.PDF
- Ojeda-Serna, V., & García-Ruiz, R. (2022). Divulgación científica en YouTube en Latinoamérica. Estudio de Casos de universidades, museos y YouTubers. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 19(2), 1–17. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i2.2204
- Phan, Q. A., Ho, M. T., Vuong, Q. H., Pham, H. H., Vu, M. H., Ha Nguyen, T. T., & Thi Phan, T. T. (2024). Science communication matters: An exploratory study of academic public engagement in Vietnam using Bayesian statistics. *Journal of Contemporary Eastern Asia*, 23(1), 35-57. <https://doi.org/10.17477/JCEA.2024.23.1.035>

- Powell, J., & Pring, T. (2024). The impact of social media influencers on health outcomes: Systematic review. *BMJ Open*, 14(1), e072345. <https://doi.org/10.1016/J.SOCSCIMED.2023.116472>
- Rajas Fernández, M., Alves, P., & Muñiz, C. (2022). Creación y difusión de contenidos audiovisuales y multimedia: la transformación educativa y científica en marcha. *Index.Comunicación*, 12(2), 13–27. <https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Creaci>
- Raudenská, P., & Topinková, R. (2023). The #Scicomm Phenomenon: Using and Analysing Big Data to Track Science Communication on Czech Research Institutional Websites. *Czech Sociological Review*, 59(4), 387–415. <https://doi.org/10.13060/csr.2023.004>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union.
- Rezende, L. V. R., & Drumond, L. B. B. (2023). Comunicando ciência: o uso das redes sociais públicas pelos periódicos científicos brasileiros da Área “Comunicação e Informação”. *RDBCI Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência Da Informação*, 21. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v21i00.8672917>
- Rodríguez Muñoz, R., & Socorro Castro, A. R. (2024). Ciencia abierta y redes sociales una relación para incrementar la comunicación del conocimiento científico. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 15(28), 55–70.
- Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E., Arteaga-Martínez, B., & Galán, A. (2020). Visibilidad, impacto y transferencia del conocimiento en revistas científicas de educación: la experiencia de Aula Magna 2.0. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17616>
- Said-Hung, E., Martín-Gutiérrez, A., & Marcano, B. (2024). A study of social media use for scientific communication and dissemination among Spanish education researchers. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 237–258. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2024.16.012>
- Saiz, B. C., & Nieto, B. G. (2021). El uso de redes sociales y su implicación para la comunicación en salud. Revisión bibliográfica sobre el uso de Twitter y la enfermedad del cáncer. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 33, 377–392. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n33a868>
- Sancho-Ortiz, A. E. (2024). Analysing the Functionality of Twitter for Science Dissemination in EFL Teaching and Learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26(1), 133–147. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n1.105685>
- Singh, N. K., Singh, A. N., Patni, B., Tewari, A., & Phatak, S. (2024). Leveraging the use of a social media app as a collaborative medical information and knowledge sharing tool-insights from experiential use and survey of a CME WhatsApp community. *BMC Medical Education*, 24(1), 960. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05941-x>

- Soto, J. M. S., Gomez, H. E. L., Riveros, U. I. A., & Infantes, M. S. (2024). Impact of the COVID-19 pandemic on scientific communication: A review. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 4(2), 1-16. <https://doi.org/10.47909/IJSMC.107>
- Tang, W., Hu, J., Zhang, H., Wu, P., & He, H. (2015). Kappa coefficient: a popular measure of rater agreement. *Shanghai Archives of Psychiatry*, 27(1), 62-67. <https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.215010>
- Tejedor, S., Romero-Rodríguez, L. M., Martínez-Fernández, J., & Rull-Ribó, D. (2025). Divulgación y visibilidad de revistas científicas en ciencias sociales. *Revista Científica General José María Córdova*, 23(49), 41-62. <https://doi.org/10.21830/19006586.1407>
- Timpka, T. (2024). Time for Medicine and Public Health to Leave Platform X. *JMIR Medical Education*, 10, e53810-e53810. <https://doi.org/10.2196/53810>
- Tur-Viñes, V., Segarra-Saavedra, J., & Hidalgo-Marí, T. (2018). Use of Twitter in Spanish Communication Journals. *Publications*, 6(3), 34. <https://doi.org/10.3390/publications6030034>
- UNESCO (2018). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* (3rd ed.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO. (2021). *UNESCO Recommendation on Open Science*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54677/MNMH8546>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: A proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina Clinica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vásquez-Rocca, L. (2024). Comunicación científica en Twitter. Autoría, función y estructuras prototípicas de académicos en Chile. *Galaxia (São Paulo)*, 49, e66109. <https://doi.org/10.1590/1982-2553202466109>
- Velarde-Camaqui, D., Viehmann, C., Díaz, R., & Valerio-Ureña, G. (2024). Características de los videos que favorecen el engagement de los divulgadores científicos en TikTok. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1-18. <https://doi.org/10.4185/rlds-2024-2232>
- Vizcaíno-Verdú, A., De-Casas-Moreno, P., & Contreras-Pulido, P. (2020). Divulgación científica en YouTube y su credibilidad para docentes universitarios. *Educación XX1*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.25750>



Universidades sostenibles y derechos humanos: análisis comparativo de buenas prácticas institucionales en el marco de la Agenda 2030

*Sustainable Universities and Human Rights: A
Comparative Analysis of Institutional Best Practices
within the Framework of the 2030 Agenda*

Noelia Gutiérrez-Martín*;
Arturo Mancebo García**;
Noelia Muñoz del Nogal***

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45822

Recibido: **15 de julio de 2025**
Aceptado: **10 de septiembre de 2025**

*NOELIA GUTIÉRREZ-MARTÍN: Profesora en la Universidad Católica de Ávila (España). Doctora en Comunicación Social por la Universidad San Pablo CEU. Directora del Grupo de Investigación en Diversidad Educativa GIDE de la Universidad Católica de Ávila. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3524-1280> **Datos de contacto:** E-mail: noelia.gutierrez@ucavila.es

ARTURO MANCEBO GARCÍA: PTGAS en la Universidad Católica de Ávila (España). Doctorando del programa de Comunicación Social por la Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities. Miembro del Grupo de Investigación en Economía Social y Desarrollo Sostenible (ESODS) de la Universidad Católica de Ávila. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9778-0976> **Datos de contacto: E-mail: arturo.mancebo@ucavila.es

***NOELIA MUÑOZ DEL NOGAL: Profesora en la Universidad Católica de Ávila. Doctora por la Universidad Católica de Ávila. Directora del Grupo de Investigación en Economía Social y Desarrollo Sostenible ESODS de la Universidad Católica de Ávila. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4816-9326> **Datos de contacto:** E-mail: noelia.munoz@ucavila.es

Resumen

El binomio sostenibilidad–educación en derechos humanos constituye un eje clave para repensar el compromiso social de las universidades en el contexto de la Agenda 2030. Aunque en los últimos años numerosas instituciones de educación superior han incorporado estrategias vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la integración de los Derechos Humanos como dimensión estructural de la sostenibilidad sigue siendo difusa. El presente artículo analiza de forma comparativa cómo cinco universidades españolas —seleccionadas por su desempeño en rankings como THE Impact Rankings y su pertenencia a redes de sostenibilidad— articulan la educación en Derechos Humanos (EDH) en sus políticas institucionales y acciones formativas. Se adopta una metodología cualitativa de carácter exploratorio, basada en el análisis documental de fuentes institucionales públicas: planes estratégicos, memorias de sostenibilidad, informes ODS, planes de igualdad y guías docentes. Se establecieron cinco categorías analíticas: presencia explícita de los derechos humanos, integración curricular de la EDH, existencia de estructuras institucionales específicas, articulación ética de los ODS y desarrollo de prácticas inspiradoras. Los resultados revelan un compromiso creciente con la sostenibilidad, aunque la EDH aún aparece de forma desigual, generalmente vinculada a unidades específicas o áreas de cooperación. Si bien se observan buenas prácticas como observatorios de diversidad o memorias con enfoque social, estas no siempre están sistematizadas ni evaluadas desde un enfoque de derechos.

Palabras clave: Sostenibilidad; Educación Superior; Agenda 2030; ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)

Abstract

The sustainability–human rights education binomial constitutes a key axis for rethinking the social commitment of universities within the framework of the 2030 Agenda. Although in recent years numerous higher education institutions have incorporated strategies aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs), the integration of Human Rights as a structural dimension of sustainability remains diffuse. This article comparatively analyzes how five Spanish universities — selected for their performance in rankings such as the THE Impact Rankings and their membership in sustainability networks — articulate Human Rights Education (HRE) in their institutional policies and educational initiatives. A qualitative, exploratory methodology is adopted, based on documentary analysis of public institutional sources: strategic plans, sustainability reports, SDG progress documents, equality plans, and academic program guides. Five analytical categories were established: explicit presence of human rights, curricular integration of HRE, existence of specific institutional structures, ethical articulation of the SDGs, and development of inspiring practices. The results reveal a growing commitment to sustainability, although HRE still appears unevenly, generally linked to specific units or cooperation areas. While good practices can be identified — such as diversity observatories or sustainability reports with a social focus — these are not always systematized or evaluated from a rights-based approach.

Keywords: Sustainability; Higher Education; 2030 Agenda; SDGs (Sustainable Development Goals)

1. Introducción

En los últimos años, las universidades han sido interpeladas no solo como generadoras de conocimiento, sino también como actores clave en la transformación social ante los desafíos globales. La aprobación de la Agenda 2030 por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 ha intensificado esta exigencia, al establecer un marco común de acción para gobiernos, instituciones y ciudadanía en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015). En este contexto, el papel de las universidades como motores de sostenibilidad, equidad y derechos se ha vuelto aún más importante (Quiles-Soler *et al.*, 2025).

Más allá de su tradicional función formativa y de producción científica, las universidades están llamadas a adoptar un rol proactivo como agentes de cambio frente a problemas complejos como la desigualdad, el deterioro ambiental o la fragilidad democrática. Esta nueva exigencia para las universidades ha tenido como consecuencia una adaptación de la realidad universitaria a una sociedad cada vez en un entorno más convulso y cambiante. En efecto, los ODS no solo constituyen un marco técnico, sino también una agenda ética que plantea una serie de retos planificados a la comunidad universitaria en su globalidad: desde la gobernanza institucional hasta el diseño curricular, e incluyendo otros aspectos como pueden ser la investigación, la extensión y las políticas de inclusión (UNESCO, 2017; Escámez y Peris, 2021).

Entre los 17 ODS, se ha de destacar a aquellos que afectan de una manera especial al ámbito educativo y ético de la labor universitaria: el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género), el ODS 10 (reducción de las desigualdades), el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas) y el ODS 17 (alianzas para lograr los objetivos). Todos ellos encuentran en la educación en derechos humanos (EDH) un eje transversal y transformador que permite articular el discurso de la sostenibilidad con una perspectiva de justicia social (Delors *et al.*, 1996; Tibbitts, 2017).

La EDH, reconocida internacionalmente como un derecho en sí mismo y como medio para garantizar el respeto de todos los demás derechos (OHCHR, 2011), constituye un componente fundamental para formar una ciudadanía crítica, responsable y solidaria (Carceglia, 2025). En el ámbito universitario, su integración no solo fortalece los valores democráticos, sino que permite dotar de contenido ético a las políticas institucionales de sostenibilidad. Sin embargo, esta relación entre sostenibilidad y derechos humanos no ha sido todavía explorada en profundidad en muchas instituciones y organismos de educación superior, donde suele primar una visión ambiental o técnica de la sostenibilidad, en detrimento de su dimensión social o política.

Autores como Leal Filho *et al.* (2020) insisten en la necesidad de adoptar enfoques integrales que vinculen los compromisos institucionales con los ODS a una cultura basada en los derechos humanos. Esta perspectiva exige ir más allá de los marcos normativos habituales para generar prácticas institucionales transformadoras, capaces de abordar los desafíos sociales desde la educación, la investigación y la acción comunitaria. A su vez, iniciativas como la CRES (2018) y redes como la CRUE–Sostenibilidad o REUS subrayan la importancia de que las universidades asuman un liderazgo ético, democrático y comprometido con la equidad, la diversidad y la inclusión.

En este sentido, el concepto de sostenibilidad universitaria debe ser ampliado para incluir explícitamente el compromiso con los derechos humanos, entendidos como un horizonte normativo que oriente políticas institucionales hacia la justicia, la equidad y la participación. No se trata únicamente de aplicar los ODS en un campo u otro, sino

de crear una cultura institucional coherente con los valores que promueve la Agenda 2030, donde el respeto a la dignidad humana sea el punto de partida (Sanz *et al.*, 2018; Sterling, 2004).

El presente artículo parte de la premisa de que la sostenibilidad universitaria solo puede entenderse como auténtica y transformadora si tiene sus raíces en una cultura institucional basada en los derechos humanos. Desde esta visión, se plantea analizar cómo algunas universidades españolas, reconocidas por su compromiso con los ODS en rankings internacionales como el THE Impact Rankings, integran la educación en derechos humanos en sus políticas, estructuras y discursos sobre sostenibilidad.

El propósito de este trabajo es doble: por un lado, visibilizar buenas prácticas institucionales que demuestren un enfoque integral de sostenibilidad con perspectiva de derechos humanos; por otro, identificar carencias o puntos ciegos que permitan formular recomendaciones para una implementación más coherente y ética de los compromisos asumidos por las universidades en el marco de la Agenda 2030. Este análisis permitirá reflexionar sobre el papel de la universidad como agente activo en la construcción de sociedades más justas, democráticas y sostenibles, desde una ética del cuidado, la equidad y la corresponsabilidad social.

2. Marco teórico y normativo

2.1. La universidad como agente de transformación ante la Agenda 2030

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, constituye un marco global que establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas destinadas a erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar el bienestar de todas las personas. A diferencia de agendas anteriores, la Agenda 2030 propone un enfoque integrado e indivisible, en el que las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo están interrelacionadas, y subraya el principio de «no dejar a nadie atrás» como núcleo ético del proceso. Este marco exige una acción coordinada de todos los sectores —gobiernos, empresas, sociedad civil y, de forma destacada, las instituciones educativas— para transformar los modelos actuales de producción, consumo y convivencia. Además, la Agenda 2030 reconoce el papel estratégico de la educación para alcanzar los ODS, no solo como un objetivo específico (ODS 4), sino también como un instrumento clave para fomentar la equidad, la paz, la ciudadanía global y la sostenibilidad en su conjunto (UNESCO, 2017; ONU, 2015). Su implementación representa, por tanto, un reto político, institucional y pedagógico de gran envergadura, especialmente para la universidad, llamada a contribuir desde su triple función de formación, investigación y compromiso social.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce explícitamente el papel clave que deben desempeñar las instituciones educativas como pilares fundamentales para la consecución de los ODS no solo en términos de capacitación técnica y profesional, sino también en la formación de ciudadanía crítica, la producción de conocimiento situado y la transformación social (UNESCO, 2017; Leal Filho *et al.*, 2020). Las universidades por su carácter formativo de profesionales del futuro (Grau, 2024), tienen una oportunidad única para integrar el desarrollo sostenible en todos los niveles de su quehacer institucional: desde los planes de estudio hasta las políticas de gestión, pasando por la investigación, la innovación, la cooperación y la proyección social.

En este contexto, las universidades no deben concebirse únicamente como espacios de transmisión de saberes, sino como agentes activos de cambio, capaces de liderar procesos de transición hacia modelos más justos, inclusivos y sostenibles. Esta visión implica superar una concepción instrumental de la educación para el desarrollo sostenible, y avanzar hacia una perspectiva transformadora que fomente el pensamiento crítico, el compromiso ético y la acción ciudadana (Tilbury, 2011; Sterling, 2004).

El ODS 4 aboga por una educación de calidad inclusiva, equitativa y que promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. En paralelo, el ODS 16 impulsa la creación de sociedades pacíficas, justas e inclusivas, con instituciones responsables y transparentes. Ambos objetivos encuentran en el ámbito universitario un espacio no solo adecuado, sino prioritario de intervención, no solo desde la docencia formal, sino también desde la investigación comprometida con los problemas sociales, la extensión universitaria con impacto territorial, y la gestión institucional basada en valores democráticos.

La universidad como institución tiene el potencial, pero también la obligación, de contribuir a la Agenda 2030 desde una triple dimensión: como formadora de ciudadanía responsable, como productora y exportadora de conocimiento y como modelo organizacional coherente con los valores de sostenibilidad y justicia social que sirva a los profesionales del futuro. Tal como plantea la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), las instituciones de educación superior deben comprometerse con una transformación profunda de sus estructuras, currículos y estructuras de gobierno, orientadas a superar las desigualdades y a fortalecer el papel de la universidad como agente democratizador del conocimiento.

En este sentido, la Agenda 2030 no puede interpretarse como un marco obligado o como una línea de recomendaciones, sino como un referente ético y político que afecta directamente a las universidades en tanto responsables de la formación de las generaciones futuras. Ello implica revisar críticamente los modelos tradicionales de desarrollo académico, abrirse a la transdisciplinariedad, fomentar la participación estudiantil en la vida universitaria, y establecer alianzas con otros actores sociales en la búsqueda de soluciones sostenibles a los desafíos contemporáneos.

Además, la incorporación del enfoque de sostenibilidad no puede limitarse a las áreas de ciencias ambientales o sociales. Es indispensable avanzar hacia una transversalización de los ODS en todas las disciplinas, incluyendo las ingenierías, las ciencias jurídicas, las humanidades o las ciencias de la salud, a través de metodologías activas, experiencias interdisciplinares y proyectos vinculados con las necesidades del entorno (Lozano *et al.*, 2015). Solo de esta manera, viendo los ODS como algo que afecta a toda la comunidad universitaria y a todos los ámbitos de la universidad, se comprenderá la importancia de los mismos.

Se hace necesario, por tanto, repensar el papel de la universidad desde la Agenda 2030 y esto requiere un cambio de paradigma institucional que combine innovación académica, justicia social y sostenibilidad integral. Las universidades deben asumir su responsabilidad no solo como centros de excelencia académica, sino como espacios éticos de compromiso colectivo con los valores de equidad, inclusión, diversidad y derechos humanos.

2.2. La sostenibilidad universitaria: más allá del enfoque Ambiental

Como se ha dicho anteriormente la sostenibilidad en el ámbito universitario ha sido tradicionalmente abordada desde una perspectiva predominantemente ambiental o técnica, centrada en aspectos como la eficiencia energética, la gestión de residuos, la movilidad sostenible o el diseño ecológico de los campus. En la actualidad existe una

creciente conciencia sobre la necesidad de adoptar un enfoque más integral. Este nuevo paradigma de sostenibilidad reconoce que los desafíos ambientales no pueden abordarse de forma aislada, sino que están estrechamente vinculados con las condiciones sociales, económicas, culturales y éticas en las que se desarrollan las actividades universitarias (Wals, 2014). En este sentido, la sostenibilidad universitaria deja de ser una mera cuestión técnica o de gestión ambiental para convertirse en un principio orientador que atraviesa todas las dimensiones de la vida institucional: la docencia, la investigación, la extensión, la gobernanza, las relaciones laborales y la interacción con el entorno.

Adoptar una visión completa de la sostenibilidad implica repensar no solo lo que se enseña, sino también cómo se enseña, para formar profesionales capaces de actuar con responsabilidad ética, pensamiento sistémico y sensibilidad social ante los problemas complejos de nuestro tiempo. Supone, además, revisar las estructuras organizativas, los estilos de liderazgo y los mecanismos de toma de decisiones, promoviendo una cultura institucional basada en la participación, la transparencia y el compromiso con el bien común. Como afirman Lozano *et al.* (2015), avanzar hacia una sostenibilidad universitaria auténtica requiere transformar tanto los contenidos como las prácticas, combinando innovación académica, justicia institucional y coherencia ética en todos los niveles.

En el contexto español, organismos como la CRUE–Sostenibilidad han promovido activamente la incorporación transversal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las políticas y estrategias de las universidades, destacando la necesidad de integrar la sostenibilidad en todas sus funciones (Navarro *et al.*, 2025). Desde esta perspectiva, se ha alentado a las universidades a alinear sus planes estratégicos, currículos académicos, programas de investigación y modelos de gestión con los principios de la Agenda 2030, de manera que se fomente una respuesta institucional articulada, coherente y transformadora. Este enfoque ha sido respaldado por múltiples universidades públicas y privadas que ya han desarrollado planes específicos de sostenibilidad, informes de rendición de cuentas, comisiones técnicas o estructuras de gobernanza orientadas al cumplimiento de los ODS.

Sin embargo, esta incorporación sigue siendo parcial y, en muchos casos, superficial. A pesar de los avances en políticas ambientales y eficiencia operativa, muchas universidades continúan centrando sus esfuerzos en la dimensión técnica o «verde» de la sostenibilidad, relegando a un segundo plano componentes igualmente fundamentales como la equidad de género, la diversidad cultural, la participación estudiantil, la inclusión social o el respeto a los derechos humanos. Esta desconexión entre sostenibilidad ambiental y sostenibilidad social limita el potencial transformador de las universidades y reduce la capacidad de respuesta institucional ante los grandes desafíos globales. La construcción de universidades verdaderamente sostenibles exige, por tanto, superar una visión reduccionista y avanzar hacia un modelo más inclusivo, crítico y comprometido con la justicia social y la ciudadanía global.

2.3. La educación en derechos humanos como eje transformador

La educación en derechos humanos (EDH) es reconocida por las Naciones Unidas como un componente esencial para la construcción de sociedades democráticas, inclusivas y sostenibles, al proporcionar a las personas los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para promover y defender los derechos fundamentales en todos los ámbitos de la vida (OHCHR, 2011). La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos (2011) establece que la EDH no debe limitarse a la

transmisión de normas jurídicas, sino que debe fomentar el respeto mutuo, la equidad, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos. Si bien una EDH es importante desde las edades tempranas, en el ámbito universitario, la EDH representa una oportunidad clave para integrar una perspectiva de dignidad humana, justicia social y participación activa en la estructura curricular, las prácticas institucionales y los proyectos de extensión universitaria. De este modo, las universidades pueden convertirse en espacios privilegiados para el aprendizaje transformador, el diálogo intercultural y el desarrollo de una ciudadanía global crítica y comprometida.

Además, la EDH adquiere una especial relevancia en el contexto actual, caracterizado por la polarización social, el resurgimiento de discursos discriminatorios y los crecientes desafíos en materia de desigualdad y derechos. Incorporar una cultura de derechos humanos en la vida universitaria no solo fortalece la democracia y la cohesión social, sino que también amplía el alcance de la sostenibilidad más allá de la dimensión ecológica, posicionando a las universidades como instituciones éticas al servicio de la transformación social.

Según Tibbitts (2017), la EDH debe concebirse como una experiencia formativa profundamente transformadora, orientada no solo a la adquisición de contenidos normativos, sino al desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia ética y la acción comprometida que pueda dar lugar a una ciudadanía socialmente comprometida. Tibbitts (2017) distingue entre modelos de formación centrados en el conocimiento técnico-legal y aquellos orientados a la transformación social, siendo estos últimos los que realmente empoderan a las personas para convertirse en agentes de cambio. En el contexto universitario, esto implica rediseñar el currículo y los métodos pedagógicos desde un punto de vista que fomente la reflexión crítica sobre las estructuras de poder, la desigualdad, la violencia y la exclusión. Así, integrar los derechos humanos en las políticas de sostenibilidad universitaria no solo enriquece el concepto de sostenibilidad, sino que permite reinterpretarlo desde una perspectiva ética que sitúe en el centro la dignidad humana, la justicia social y el respeto por la diversidad.

En otras palabras, se podría decir que no puede haber sostenibilidad auténtica sin derechos humanos: una universidad que reduce su compromiso sostenible a acciones medioambientales o técnicas está dejando de lado dimensiones fundamentales como la igualdad de oportunidades, la participación democrática o la inclusión de colectivos vulnerables. Incorporar la EDH en las estrategias institucionales implica, por tanto, adoptar un enfoque integral que permita identificar y transformar aquellas estructuras, prácticas y narrativas que perpetúan formas de exclusión y desigualdad dentro y fuera del ámbito universitario.

En este sentido, diversas experiencias en universidades españolas e iberoamericanas han comenzado a conectar sostenibilidad y EDH a través de múltiples vías: asignaturas transversales sobre ciudadanía global, derechos humanos o ética del desarrollo; planes de igualdad que promueven la equidad de género; protocolos institucionales contra la discriminación y la violencia; oficinas o comisiones específicas centradas en derechos humanos, diversidad o inclusión; y programas de formación destinados a personal docente, estudiantado y equipos directivos. Estas iniciativas representan avances significativos hacia una institucionalidad más coherente con los valores de la Agenda 2030.

Sin embargo, esta articulación entre sostenibilidad y derechos humanos sigue siendo incipiente y desigual, y en muchos casos depende del compromiso individual de determinados equipos, áreas académicas o liderazgos temporales. A menudo, la EDH no está integrada de forma transversal en los planes de estudio ni en los marcos estratégicos institucionales, lo que dificulta su consolidación como política universitaria estable. Además,

suelen faltar mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan medir el impacto real de estas iniciativas y garantizar su continuidad. Por ello, resulta urgente fortalecer esta conexión como parte del compromiso ético e institucional de las universidades con la Agenda 2030, promoviendo una visión de la sostenibilidad que sea inseparable del respeto, la promoción y la garantía de los derechos humanos.

3. Materiales y Métodos

3.1. Enfoque y diseño del estudio

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, orientado a identificar y analizar la presencia de la educación en derechos humanos (EDH) dentro de las políticas, discursos y prácticas institucionales de sostenibilidad de un conjunto de universidades españolas seleccionadas por razones que serán analizadas una a una. La elección de universidades, así como del enfoque cualitativo/exploratorio responde a la naturaleza del objeto de estudio, que no se presta fácilmente a la cuantificación ni al tratamiento estadístico, sino que requiere una comprensión interpretativa de los sentidos, valores y orientaciones que subyacen a las estrategias institucionales. Además, se trata de un fenómeno relativamente reciente y poco sistematizado en la literatura académica, lo que justifica la necesidad de una aproximación inductiva y abierta que permita explorar su configuración actual sin establecer hipótesis cerradas *a priori*.

En coherencia con estos objetivos, se opta por una revisión documental de fuentes institucionales públicas como metodología principal. Esta técnica, tal como ha sido definida por Bowen (2009), permite analizar documentos oficiales —tales como planes estratégicos, memorias de sostenibilidad, informes de responsabilidad social, planes de igualdad o guías académicas— con el fin de identificar patrones, omisiones y enfoques emergentes en relación con la integración de los derechos humanos en la sostenibilidad universitaria.

A través de esta estrategia, se busca establecer un marco de análisis común que permita comparar distintas universidades en términos de cómo articulan sus compromisos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, en particular, cómo incorporan una perspectiva explícita de derechos humanos en sus planes, estructuras y acciones. Asimismo, la revisión documental ofrece la ventaja de acceder a información institucional ya disponible, sometida a procesos de validación interna y en muchos casos publicada con fines de transparencia y rendición de cuentas. Esto refuerza la legitimidad y la trazabilidad de los datos analizados, y permite además valorar no solo los contenidos, sino también la visibilidad, el lenguaje y la prioridad que las universidades otorgan a la EDH dentro de sus compromisos con la sostenibilidad.

3.2. Selección de casos

Para el desarrollo de este estudio se seleccionaron cinco universidades españolas: la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), la Universitat Politècnica de València (UPV), la Universidad de Murcia (UMU), y la Universidad de Valladolid (UVa), las cuatro de carácter público, así como la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) de titularidad privada. La elección de estas instituciones se fundamenta en una estrategia de muestreo intencional, propia de la investigación cualitativa, que prioriza la relevancia informativa de los casos frente a su representatividad estadística. En este sentido, se optó por un conjunto diverso y contrastado de universidades que permitiera explorar distintas formas de abordar la relación

entre sostenibilidad institucional y educación en derechos humanos (EDH) desde distintos modelos organizativos, posicionamientos ideológicos y contextos geográficos.

En primer lugar se definieron los criterios de inclusión en el listado de universidades a estudio, estableciéndose los siguiente:

- Reconocimiento externo por su compromiso con los ODS: todas las universidades seleccionadas han sido destacadas en rankings internacionales como el Times Higher Education (THE) Impact Rankings, que evalúa el desempeño de las instituciones de educación superior en relación con los 17 ODS. Esta presencia pública refleja no solo una voluntad institucional de alinearse con la Agenda 2030, sino también una disposición a comunicar y visibilizar sus esfuerzos en sostenibilidad.
- Accesibilidad de documentos estratégicos y de rendición de cuentas: se incluyeron únicamente universidades que disponen de documentación institucional accesible públicamente —planes estratégicos, memorias de sostenibilidad, informes ODS, planes de igualdad o estatutos— para permitir un análisis documental riguroso, ético y verificable.
- Diversidad institucional y geográfica: se buscó garantizar cierta heterogeneidad entre los casos en cuanto a tamaño, titularidad (pública/privada), perfil académico y ubicación territorial, con el fin de observar cómo diferentes tipos de universidad articulan los discursos de sostenibilidad y derechos humanos. Esto permite evitar una mirada homogénea o reduccionista del sistema universitario español.
- Existencia de estructuras institucionales vinculadas a sostenibilidad o derechos humanos: se priorizó la selección de universidades que cuentan con unidades específicas —como oficinas de sostenibilidad, comisiones de igualdad, vicerrectorados de compromiso social o programas de ciudadanía global— que potencialmente podrían facilitar la conexión entre EDH y sostenibilidad.

La Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) fue seleccionada por su destacado posicionamiento en sostenibilidad en los últimos años, situándose entre las primeras universidades españolas en el THE Impact Rankings, y por la claridad de sus planes estratégicos alineados con los ODS.

La Universitat Politècnica de València (UPV), además de su reconocimiento internacional, ha desarrollado un informe de seguimiento de los ODS con indicadores cuantitativos y cualitativos y ha sido pionera en integrar la diversidad y la ética tecnológica como componentes de su estrategia institucional.

La Universidad de Murcia (UMU), por su parte, destaca por su Plan de Sostenibilidad Ambiental 2025–2030 y por su posicionamiento entre las 300 primeras universidades del mundo en impacto social.

En el caso de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), se consideró su condición de universidad privada con una propuesta institucional explícita basada en valores éticos y sociales, visible en su proyecto UFV Sostenible y en sus memorias anuales de sostenibilidad.

Finalmente, la Universidad de Valladolid (UVA) fue incluida por su estrategia institucional UVA 2030 y por el desarrollo de una Oficina de Calidad Ambiental y Sostenibilidad, así como por la publicación periódica de informes de seguimiento vinculados a la Agenda 2030.

En conjunto, esta selección permite analizar experiencias institucionales variadas, tanto en cuanto al grado de madurez de sus estrategias sostenibles como a la forma en que abordan, visibilizan o integran la educación en derechos humanos en su acción

universitaria. El objetivo no fue comparar ni clasificar estas universidades, sino explorar modelos, detectar avances y visibilizar vacíos o carencias comunes, como punto de partida para futuras estrategias de mejora institucional.

3.3. Técnicas de recolección y análisis de datos

Se ha realizado una revisión documental sistemática de las páginas web institucionales, repositorios oficiales y plataformas de transparencia de cada universidad incluida en el estudio. Esta estrategia de recopilación de información se fundamenta en la necesidad de acceder a documentos formales y públicamente disponibles que reflejen de manera explícita los compromisos, prioridades y enfoques adoptados por las instituciones universitarias en materia de sostenibilidad y derechos humanos. La revisión se desarrolló entre los meses de marzo y mayo de 2025, siguiendo un protocolo común de búsqueda, lectura y registro, con el fin de asegurar la trazabilidad y la comparabilidad de los hallazgos entre los diferentes casos analizados.

La recopilación documental se centró en cinco grandes tipos de fuentes:

- Planes estratégicos y planes de sostenibilidad: documentos institucionales que establecen las líneas de actuación a medio y largo plazo, incluyendo objetivos, metas y prioridades vinculadas con la Agenda 2030 y los ODS.
- Informes ODS o memorias de responsabilidad social universitaria (RSU): materiales que comunican los avances realizados por la universidad en materia de sostenibilidad, transparencia, equidad y compromiso social, con énfasis en la rendición de cuentas.
- Políticas de igualdad, inclusión y derechos humanos: normativas, protocolos y declaraciones institucionales que definen el posicionamiento de la universidad frente a cuestiones como la discriminación, la equidad de género, la diversidad y la protección de derechos fundamentales.
- Programas académicos, guías docentes y planes de formación transversales: instrumentos curriculares que permiten observar el grado de presencia de contenidos relacionados con los derechos humanos, la sostenibilidad y la ciudadanía global en la oferta formativa universitaria.
- Documentos relacionados con la gobernanza participativa y los valores institucionales: como estatutos, códigos éticos, reglamentos de participación, cartas de servicios u otros instrumentos que expresan la cultura organizativa y los principios rectores de la institución.

Los documentos recopilados fueron sistematizados y analizados mediante una estrategia de análisis de contenido cualitativo (Bardin, 2002), orientada a identificar categorías emergentes, patrones comunes y discursos institucionales relevantes. Para ello, se construyó una matriz de categorización que sirvió como herramienta analítica común para todos los casos. Esta matriz fue elaborada a partir de una combinación de criterios deductivos —basados en la literatura científica y en los marcos de referencia internacionales como la Agenda 2030, la Declaración de la ONU sobre EDH (2011) o los informes UNESCO— y criterios inductivos surgidos de la exploración inicial de los documentos.

La matriz se organizó en torno a cinco ejes analíticos fundamentales:

- Presencia explícita de los derechos humanos como parte de la estrategia de sostenibilidad: se examinó si los documentos analizados mencionaban los derechos humanos de forma directa, si los integraban como principios rectores o si los vinculaban a la acción institucional en materia de sostenibilidad.
- Integración curricular de contenidos o competencias relacionadas con la EDH: se evaluó el grado en que los derechos humanos aparecen incorporados en la formación académica, ya sea como parte de asignaturas específicas, competencias transversales, programas de formación o actividades extracurriculares.
- Estructuras institucionales (vicerrectorados, comisiones, oficinas) que promuevan derechos humanos o ciudadanía global: se analizó la existencia y el papel de unidades funcionales responsables de políticas de inclusión, igualdad, participación estudiantil, cooperación internacional o promoción de la EDH.
- Articulación de los ODS con enfoque ético o de justicia social: se indagó si los ODS son tratados solo desde una perspectiva técnica o también desde una dimensión ética, vinculada a la equidad, la diversidad, la dignidad humana o la cohesión social.
- Prácticas o campañas que vinculen sostenibilidad y derechos humanos: se identificaron acciones concretas (campañas de sensibilización, programas de voluntariado, alianzas con ONG, actividades culturales o formativas) orientadas a promover la conciencia social, el compromiso ético y la ciudadanía activa.

La codificación se realizó mediante un análisis categorial *a priori*, donde cada universidad fue evaluada en las cinco dimensiones establecidas. Para la categoría «Buenas prácticas», se aplicó una codificación descriptiva que permitió identificar la intensidad y calidad de las iniciativas:

- Alta: Presencia de 3-4 iniciativas consolidadas y sistemáticas
- Muy alta: Presencia de 5 o más iniciativas diversificadas, incluyendo componentes éticos avanzados (como «IA+ética» en UPV)

Sistema de Registro y Tabulación

Siguiendo las recomendaciones de Mejía-Navarrete (2011) y González-Díaz *et al.* (2021), se elaboró un plan de códigos que incluyó:

- Unidades de análisis: Documentos estratégicos, planes de estudio, páginas web institucionales
- Códigos descriptivos: Etiquetas breves que resumían el contenido de cada categoría
- Registro sistemático: Cada dato fue codificado según su presencia/ausencia y nivel de desarrollo
- Tabulación final: Los códigos se organizaron en la matriz mostrada en la Tabla 1, condensando y evidenciando las características de cada universidad

Este sistema de codificación categorial permitió reducir los datos cualitativos a un formato estructurado que facilitó la comparación entre universidades y la identificación de patrones en el compromiso institucional con la EDH.

Justificación del Sistema «Alta/Muy Alta»

La valoración «Alta/Muy alta» en la columna «Buenas prácticas» se basó en criterios cuantitativos y cualitativos:

- Alta: 3-4 iniciativas identificadas con desarrollo consolidado
- Muy alta: 5+ iniciativas con componentes innovadores (ejemplo: UPV incluye ética en IA, indicando mayor sofisticación)

Esta codificación permite distinguir no solo la cantidad sino la calidad y diversificación de las prácticas implementadas.

4. Resultados

El análisis documental se organizó en torno a cinco categorías: (1) presencia explícita de los derechos humanos en la estrategia de sostenibilidad, (2) integración curricular de contenidos en EDH, (3) estructuras institucionales específicas, (4) articulación de los ODS con enfoque ético, y (5) campañas o prácticas que vinculen sostenibilidad y derechos. A continuación, se presenta un resumen de lo analizado en cada universidad en cada una de las categorías.

Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH)

- Estrategia institucional: El Plan Estratégico 2022–2025 de la UMH alinea sus ejes estratégicos con la Agenda 2030, evidenciando un compromiso explícito con los ODS. Se promueven la inclusión, la igualdad y la participación como valores institucionales transversales, lo que sugiere una voluntad de incorporar criterios éticos y sociales en la planificación institucional. Sin embargo, estos principios aparecen de forma general y no siempre se vinculan explícitamente con los derechos humanos o la EDH.
- Derechos humanos: Aunque no se utiliza sistemáticamente la expresión «educación en derechos humanos», se observa una convergencia temática a través de valores como la justicia social, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Estos elementos aparecen tanto en los discursos institucionales como en acciones puntuales de sensibilización y formación.
- Currículo: La oferta formativa incluye asignaturas transversales vinculadas a ética profesional, sostenibilidad, cooperación al desarrollo y responsabilidad social. En carreras como Trabajo Social, Ciencias Políticas o Ciencias Ambientales se integran contenidos relacionados con la ciudadanía global, aunque la EDH no aparece como línea formativa transversal institucionalizada.
- Estructuras: Destacan la Unidad de Igualdad, la Comisión de Sostenibilidad y el Observatorio Ocupacional, que incorporan enfoque social y de inclusión. Si bien no existe una oficina específica dedicada a derechos humanos, estas estructuras desempeñan funciones relevantes en la promoción de valores afines.
- Prácticas: La UMH figura en posiciones destacadas del THE Impact Rankings, especialmente en el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), lo que sugiere buenas prácticas en materia de gobernanza democrática y participación, con un potencial aún mayor si se refuerza la conexión explícita con la EDH.

Universitat Politècnica de València (UPV)

- Estrategia institucional: El Plan Estratégico 2023–2027 sitúa la sostenibilidad como uno de los cinco ejes vertebradores de la universidad, incorporando compromisos tanto ambientales como sociales. Este plan se articula con políticas de innovación responsable, transformación digital ética y bienestar comunitario, aunque con predominio del enfoque técnico.
- Derechos humanos: Si bien el discurso dominante es de carácter ambiental y tecnológico, se han incorporado elementos relacionados con la diversidad, la equidad y la ética en contextos aplicados, especialmente en proyectos vinculados a la inteligencia artificial, la bioética o el desarrollo tecnológico inclusivo.
- Currículo: La UPV ofrece formación específica en sostenibilidad, responsabilidad social corporativa, ética aplicada y desarrollo sostenible. En titulaciones técnicas se incluyen módulos sobre el impacto social de la tecnología. Sin embargo, los derechos humanos como campo formativo explícito están poco visibilizados.
- Estructuras: Cuenta con un activo Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Cooperación y Sostenibilidad, además del Observatorio de IA y Diversidad, una iniciativa pionera a nivel estatal que incorpora el enfoque de derechos humanos y ética en los desarrollos tecnológicos.
- Prácticas: La universidad organiza jornadas, hackatones y seminarios sobre ética tecnológica y justicia algorítmica, constituyendo un ejemplo de articulación entre sostenibilidad, innovación y EDH desde un enfoque contemporáneo, aunque aún limitado a ciertas áreas.

Universidad de Murcia (UM)

- Estrategia institucional: El Plan de Sostenibilidad Ambiental 2025–2030 propone un modelo de universidad baja en carbono, con políticas de economía circular y movilidad sostenible. Se reconoce la Agenda 2030 como marco ético y estratégico, aunque no se desarrolla una narrativa explícita de derechos humanos.
- Derechos humanos: La presencia de la EDH es limitada en el discurso institucional. No obstante, se promueve el respeto a la diversidad y la inclusión como principios transversales. Se observa una oportunidad para integrar la EDH como componente de su compromiso ético.
- Currículo: En las facultades de Educación, Trabajo Social y Derecho se ofrecen asignaturas y actividades vinculadas a ciudadanía global, cooperación internacional y derechos sociales. Sin embargo, estos contenidos aún no están sistematizados como eje curricular transversal.
- Estructuras: Destacan el Servicio de Atención a la Diversidad y el Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Transparencia. También existen iniciativas relacionadas con la Agenda 2030 en el ámbito estudiantil, aunque sin consolidación institucional plena.
- Prácticas: La UMU ha obtenido buenos resultados en rankings internacionales y participa en redes de sostenibilidad, pero la EDH aún carece de una visibilidad formal consolidada como dimensión estratégica.

Universidad Francisco de Vitoria (UFV)

- **Estrategia institucional:** El proyecto UFV Sostenible parte de una visión integral que entrelaza sostenibilidad ambiental con responsabilidad social, fundamentada en los valores de la encíclica *Laudato si'*. Se apuesta por una propuesta holística, basada en la dignidad humana y el cuidado de la casa común.
- **Derechos humanos:** Se pone énfasis en principios como el bien común, la solidaridad y la justicia intergeneracional. Aunque la EDH no se desarrolla como un campo específico, los valores éticos y sociales están muy presentes en la misión institucional.
- **Currículo:** La universidad ha diseñado un sistema de competencias transversales que abarca sostenibilidad, ética, responsabilidad y liderazgo. Estas competencias están presentes en todos los grados, lo que representa un avance hacia una formación integral con base humanista.
- **Estructuras:** Cuenta con una Dirección de Sostenibilidad vinculada al Rectorado, que impulsa acciones institucionales, formativas y comunitarias. También se desarrollan actividades interdisciplinares con organizaciones del tercer sector.
- **Prácticas:** Publica una Memoria de Sostenibilidad con indicadores éticos y sociales, organiza campañas de sensibilización, proyectos de voluntariado y cooperación, y programas de concienciación con ONG. La EDH aparece implícitamente en muchas de estas acciones.

Universidad de Valladolid (UVa)

- **Estrategia institucional:** La Estrategia UVa 2030 articula metas específicas para alinear la misión universitaria con los ODS. Se promueve la sostenibilidad desde una lógica participativa, con enfoque integral y transversal, implicando a toda la comunidad educativa.
- **Derechos humanos:** Aunque el término «educación en derechos humanos» no figura explícitamente en los documentos institucionales clave, se fomenta una cultura organizacional basada en la equidad, la justicia social, la inclusión y la participación democrática, principios claramente vinculados a la EDH.
- **Currículo:** En la oferta académica se incluyen asignaturas sobre desarrollo sostenible, cooperación al desarrollo, educación inclusiva y derechos sociales. Además, se realizan proyectos docentes con orientación hacia la Agenda 2030.
- **Estructuras:** La UVa dispone de una Oficina de Calidad Ambiental y Sostenibilidad, una Unidad de Igualdad y programas de voluntariado. También impulsa alianzas internacionales y estrategias de cooperación universitaria al desarrollo.
- **Prácticas:** Se elaboran informes participativos de sostenibilidad, se celebran jornadas formativas sobre ODS y se promueven proyectos sociales con enfoque territorial. Aunque la EDH no está institucionalizada, hay un sustrato favorable para su consolidación.

En la tabla 1 se hace un resumen en el que se puede observar de un vistazo como recogen las diferentes universidades analizadas en cuanto a los puntos examinados en este estudio.

Tabla 1.
Universidades y puntos principales del estudio

Universidad	Estrategia EDH	Currículo	Estructuras específicas	Buenas prácticas
UMH	Parcial	Moderada	Sí	Alta
UPV	Incipiente	Moderada	Sí	Muy alta (IA+ética)
UMU	Débil	Moderada	Sí	Alta
UFV	Explícita (ética católica)	Fuerte	Sí	Alta
UVa	Implícita	Moderada	Sí	Alta

5. Discusión

Los resultados del análisis documental evidencian un compromiso generalizado por parte de las universidades analizadas tanto con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este compromiso se manifiesta en la inclusión del lenguaje de los ODS en planes estratégicos, memorias institucionales y estructuras organizativas, reflejando una creciente voluntad por parte de las universidades de asumir su papel como agentes de transformación social. No obstante, esta adhesión a los principios del desarrollo sostenible se expresa de manera desigual y, en muchos casos, limitada en relación con la educación en derechos humanos (EDH), que aún no se encuentra plenamente institucionalizada ni transversalizada en las estrategias de sostenibilidad universitaria tal y como constatan las instituciones del estudio.

En consonancia con investigaciones previas (Tilbury, 2011), los datos analizados muestran que, aunque las universidades analizadas han adoptado discursos sobre equidad, inclusión y justicia social, la presencia explícita de los derechos humanos como eje articulador de la sostenibilidad sigue siendo fragmentaria. Es habitual encontrar menciones indirectas a principios afines, pero escasean las referencias sistemáticas a la EDH como campo educativo y transformador. Esto parece corroborar lo señalado por Tibbitts (2017), quien argumenta que la EDH en el ámbito universitario exige mucho más que enunciados institucionales: requiere una revisión profunda del currículo, de la estructura organizativa y de las prácticas institucionales para fomentar una cultura de derechos desde una perspectiva democrática, crítica y participativa.

Una de las principales debilidades observadas reside en la escasa transversalidad curricular de la EDH. Aunque varias universidades han desarrollado oficinas de sostenibilidad, servicios de igualdad o programas de cooperación internacional (Lozano *et al.*, 2015), estas estructuras no siempre encuentran correlato en el ámbito formativo. En la mayoría de los casos, la presencia de la EDH en la formación universitaria se limita a asignaturas optativas, seminarios o actividades extracurriculares. Raras veces aparece integrada como una competencia transversal en los planes de estudio de todas las titulaciones. Esta disociación entre discurso institucional y práctica educativa debilita el impacto formativo del enfoque sostenible, que corre el riesgo de convertirse en una «decoración curricular» si no se traduce en aprendizajes transformadores capaces de cuestionar las estructuras sociales injustas, como advierte Sterling (2004) en su propuesta de cambio paradigmático en la educación superior.

A pesar de estas limitaciones, se identifican experiencias valiosas e innovadoras que demuestran que la articulación entre sostenibilidad y derechos humanos es no solo

posible, sino deseable. Iniciativas como el Observatorio de IA y Diversidad de la UPV o la Memoria de Sostenibilidad de la UFV evidencian un enfoque más integral, que incorpora principios éticos y sociales en ámbitos tradicionalmente dominados por la lógica técnica. Estas prácticas tienden a ser aisladas, poco sistematizadas y, en muchos casos, dependientes de liderazgos individuales más que de una estrategia institucional consolidada. Además, los informes de sostenibilidad revisados suelen concentrarse en indicadores ambientales, mientras que las dimensiones relacionadas con la equidad, la justicia o los derechos humanos apenas se cuantifican o monitorizan, lo que dificulta su evaluación y mejora continua.

Este panorama revela, al mismo tiempo, una limitación y una oportunidad. La implementación de la Agenda 2030 en el ámbito universitario puede constituir una ocasión privilegiada para repensar el papel ético y social de la universidad (UNESCO, 2017). En este sentido, la EDH emerge como una vía estratégica para dotar de profundidad crítica y dimensión humana al compromiso con los ODS. Más allá de la adopción de discursos sostenibles, se trata de construir universidades verdaderamente democráticas, capaces de formar ciudadanía activa, promover el pensamiento crítico y consolidar valores de justicia global.

Para avanzar hacia este horizonte, las universidades deberían apostar por la integración de la EDH en los planes de estudio de todas las titulaciones, y no solo en áreas afines como las ciencias sociales o la educación. Asimismo, se requiere una apuesta decidida por la formación continua del personal docente, técnico y de gestión en perspectiva de derechos, de modo que estos valores no queden restringidos a ciertos departamentos, sino que impregnen la vida universitaria en su conjunto. También resulta clave desarrollar mecanismos de seguimiento y evaluación que incluyan indicadores específicos sobre derechos humanos, diversidad, participación y justicia social en los informes de sostenibilidad institucional. Finalmente, el fortalecimiento de redes interuniversitarias que sistematicen buenas prácticas y generen conocimiento compartido puede convertirse en un motor de cambio para consolidar este enfoque en el sistema universitario en su conjunto.

6. Conclusiones y recomendaciones

El presente estudio ha puesto de relieve el avance, pero también las limitaciones, del compromiso de las universidades españolas analizadas con la sostenibilidad y la educación en derechos humanos (EDH) en el marco de la Agenda 2030. A través de una revisión documental de fuentes institucionales, se ha constatado que, aunque el lenguaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se ha incorporado de forma creciente en los discursos estratégicos universitarios, la dimensión ética y de derechos humanos no ha alcanzado todavía un grado equivalente de institucionalización.

Como señala Mistral (1923), «la educación es, tal vez, la forma más alta de buscar a Dios», lo que enfatiza la centralidad del valor ético en la formación universitaria y la necesidad de trascender la mera adopción formal de los ODS para alcanzar una verdadera transformación en el ámbito universitario.

Los valores de equidad, inclusión, justicia social o diversidad aparecen en muchos documentos revisados, pero rara vez se articulan explícitamente bajo el marco conceptual de la EDH. Esta ausencia limita la capacidad transformadora de las políticas de sostenibilidad universitaria, que tienden a priorizar enfoques ambientales o técnicos, dejando en segundo plano la dimensión ciudadana, democrática y crítica que caracteriza

a la EDH. Así, Mandela (1994) recuerda que «la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo» y Piaget (1972) defiende que «el objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron», subrayando la importancia de una educación crítica y emancipadora.

Asimismo, se ha identificado una brecha significativa entre las estructuras institucionales creadas para promover la sostenibilidad (como oficinas, vicerrectorados o comisiones específicas) y la integración curricular de los derechos humanos. Aunque existen iniciativas destacadas —como programas formativos sobre ciudadanía global o proyectos éticos en innovación tecnológica— estas no están todavía sistematizadas como competencias transversales obligatorias para todo el estudiantado. Esta desarticulación entre discurso, estructuras y currículo constituye un desafío para el desarrollo de una educación superior verdaderamente comprometida con la justicia social.

No obstante, el análisis también ha revelado un importante potencial transformador. Las universidades disponen de recursos, marcos estratégicos y experiencias piloto que podrían ser la base para una integración más sólida de la EDH. Para ello, Gimeno Sacristán (2010) afirma que «el currículum forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza», lo que sugiere que la transversalidad de la EDH debe extenderse más allá del aula hacia todas las políticas y estructuras institucionales.

Entre las recomendaciones que se derivan de este estudio, se destacan: incorporar la EDH de manera transversal en los planes de estudio de todas las titulaciones; establecer mecanismos de seguimiento con indicadores éticos y de derechos; fomentar la formación continua del personal universitario en estas materias; y promover la participación estudiantil y comunitaria desde una perspectiva de justicia social. Asimismo, se sugiere potenciar redes interuniversitarias para el intercambio de buenas prácticas y la construcción de políticas comunes.

En definitiva, el binomio universidad–derechos humanos representa una oportunidad estratégica para consolidar instituciones educativas más democráticas, equitativas y sostenibles. Si se profundiza en esta articulación, la universidad podrá cumplir de forma más coherente con su misión social y su responsabilidad ética en la construcción de un futuro justo y sostenible, en línea con los principios de la Agenda 2030.

7. Referencias

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Carceglia, D. (2025). *Educación en derechos humanos y construcción de ciudadanía*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- 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*.

- Grau, Alfredo *et al.* (2024). *Sostenibilidad en la educación superior: Experiencias en el marco de la docencia y la investigación universitaria*. Universitat de València
- Leal-Filho, W.; Manolas, E. & Pace, P. (2020). The role of universities in promoting sustainability and environmental education. *Journal of Cleaner Production*, 250, 119-125.
- Lozano, R., Ceulemans, K., & Scarff Seatter, C. (2015). Teaching organisational change management for sustainability: designing and delivering a course at the University of Leeds to better prepare future sustainability change agents. *Journal of Cleaner Production*, 106, 205-215.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Navarro, A. R., González, V., Madrigal, C., & Peral, R. (2025). ODS en Ingenierías de la Rama Industrial. Tres Ejemplos de Integración. *Anales De Ingeniería Mecánica*, 1(24). <https://doi.org/10.63450/aim.1.191.2025>
- Quiles-Soler, C., Carretón-Ballester, C., Lorenzo-Sola, F., & González-Díaz, C. (2025). La Agenda 2030 en las universidades españolas: sostenibilidad y su comunicación. *Revista de Comunicación*, 24(1), 431-454.
- Sterling, S. (2004). Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. *Schumacher Briefings*.
- Tibbitts, F. L. (2017). Revisiting 'Emerging Models of Human Rights Education'. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1).
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. UNESCO.
- OHCHR (2011). *Declaration on Human Rights Education and Training*.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. París: UNESCO.
- Wals, A. E. J. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8-15.

9



Derechos Humanos, modelos migratorios y marco legislativo: un estudio comparado entre Canadá y España[†]

*Human rights, migration models and legislative framework:
a comparative study between Canada and Spain*

**Fabiola Ortega de Mora*;
Matthew Hayes****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45608

Recibido: **9 de junio de 2025**
Aceptado: **3 de noviembre de 2025**

[†]Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Universidades para la Formación de Profesorado Universitario FPU19/04072 a través de las ayudas complementarias EST23/00592

*FABIOLA ORTEGA DE MORA: Universidad de Sevilla. **Datos de contacto:** E-mail: forttega2@us.es

** MATTHEW HAYES: St. Thomas University (Canadá) **Datos de contacto:** E-mail: mhayes@stu.ca

Resumen

Las leyes de inmigración y extranjería son fundamentales para conocer el tipo de gestión migratoria desarrollado por los diferentes estados nación, permitiendo analizar el grado de consecución de los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible existente en cada uno de los contextos. Los preceptos en base a los cuales se articulan dichas leyes sirven de fundamento para el diseño e implementación de los diversos reglamentos, programas y planes de acción desarrollados con respecto a la población migrante. En el presente artículo se aplica una metodología propia del derecho migratorio comparado con la finalidad de conocer el impacto que tiene, desde un enfoque de las ciencias sociales y la educación, en la población migrante la Immigration and Refugee Protection Act (Canadá) y la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (España). Entre los resultados obtenidos se observa las significativas diferencias entre ambas normativas, evidenciándose el carácter funcionalista de la ley migratoria canadiense y el enfoque garantista de derechos con el que se aborda la ley española, lo que condiciona significativamente el tipo de perfil migratorio existente entre ambos países y los derechos reconocidos a esta población.

Palabras clave: Migración; Ley; Comparada; España; Canadá; Derechos Humanos.

Abstract

Immigration and foreigner laws are essential to know the type of immigration management developed by different nation states, allowing us to analyze the degree of achievement of Human Rights and the Sustainable Development Goals in each context. The precepts on the basis of which these laws are articulated serve as the basis for the design and implementation of the various regulations, programs and action plans developed with respect to the migrant population. In this article, a methodology specific to immigration law is applied, from a social and education science approach. The purpose is to compare the impact on migrant populations of the Canadian Immigration and Refugee Protection Act and the Spanish Ley Organica 4/ 2000, of January 11, on rights and freedoms of foreigners in Spain and their social integration. Among the results obtained, the significant differences between both regulations are observed, evidencing the functionalist nature of the Canadian immigration law and the rights-guarantee approach with which the Spanish law is approached, which significantly conditions the type of immigration profile existing between both countries and the rights recognized to this population.

Keywords: Migration; Law; Compared; Spain; Canada; Human Rights.

1. Introducción

Las migraciones son un elemento más que surgen de la globalización que caracteriza nuestra era (Castillo, 2019) impactando en los diferentes sectores y aspectos que conforman la realidad social (Hernández *et al.*, 2025). Aunque los procesos migratorios no son considerados como uno de los objetivos que conforman los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), dada su relevancia, son abordado de manera transversal mediante diferentes metas (Canelón & Almansa, 2018). En concreto es importante considerar la meta 10.7 que propone «facilitar la migración y la movilidad ordenada, segura, regular y responsable de las personas, incluso mediante la implementación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas». Como bien plantean diferentes estudios, el nivel de consecución de los diferentes objetivos son muy bajos, tan solo el 16 % de las metas están en proceso de ser alcanzadas (Sachs *et al.*, 2024). Esto cuestiona si las acciones que se están desarrollando son efectivas para el cumplimiento de los objetivos.

Por lo tanto, la gestión migratoria sigue siendo uno de los grandes desafíos que existe en el panorama actual, convirtiéndose en los últimos años en una cuestión política de significativa relevancia (Castles, 2018; Pagogna & Sakdapolrak, 2023). La complejidad de esta gestión se ha demostrado a lo largo de los años, especialmente desde que se comenzó a plantear un enfoque holístico de las realidades migratorias, poniendo énfasis en el importante papel que tienen, no solo los países de origen, sino también los de destinos y el tratamiento que estos hacen sobre las diásporas (Glick, Basch & Szanton, 1995; Khalid & Urbanski, 2021). Con este planteamiento, lejos de limitar la capacidad de agencia con respecto a los países emisores, en su mayoría pertenecientes al sur global, se pretende poner de manifiesto el importante rol y responsabilidad que tienen los países de destino y todos los agentes que la conforman: las entidades sociales, las Administraciones públicas, las Universidades y, en definitiva, la sociedad en su conjunto.

En el mundo moderno se han desarrollado múltiples formas de gestión migratoria, entendida como el conjunto de soluciones técnicas que pretenden atender las migraciones con base en un paradigma de políticas y conocimientos (Marino, Schapendonk & Lietaert, 2023; Collyer 2019; Geiger and Pécout 2010). Esta gestión es significativamente compleja, especialmente en los últimos tiempos donde los Estados deben enfrentarse a la dualidad característica del liberalismo, basada, por un lado, en favorecer la libre circulación fronteriza de bienes y comercio, y por el otro, en el cierre territorial y jurídico (Adamson & Tsourapas, 2020). Además, nos encontramos ante un cuestionamiento de los principios básicos que vertebran la gobernanza, lo que supone una mayor dificultad en la cooperación multilateral entre los diferentes Estados (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021). Todo ello genera un conflicto en la gestión migratoria (Yela, 2024), pues se intenta atender tanto a la lógica de los mercados como a la de los Derechos Humanos (Hollifield, 2004; Velasco, 2023).

Si bien es complejo determinar qué países realizan mejor gestión migratoria, se han creado herramientas como Migrant Integration Policy Index (MIPEX, s.f.) que analizan las políticas desarrolladas para integrar a las personas migrantes en 56 países del mundo, analizando para ello 8 áreas políticas: movilidad del mercado laboral; reunificación familiar; educación; participación política; residencia permanente; acceso a la nacionalidad; antidiscriminación; y salud. Aunque esta herramienta ha recibido ciertas críticas y detractores (Sebastiani, 2017), desde 2007 ha sido empleada y extendida, especialmente a lo largo de toda la UE, considerándose a nivel burocrático su significativa

fiabilidad (García, 2014). No obstante, hay que tener en cuenta que los puntos otorgados a cada uno de los países se refieren al contenido de las diferentes políticas desarrolladas en materia migratoria y no a la eficacia que estas tienen para atender las necesidades de las personas migrantes (Hübner, Phillimore, Bradby & Brand, 2023).

Con base en esta clasificación, según los últimos datos publicados en el año 2020, los países que desarrollan mejores políticas de integración obteniendo una puntuación de 80 sobre 100, o más son: Suecia, Finlandia, Portugal y Canadá, pudiendo ser considerados como verdaderos referentes de gestión migratoria. Por el contrario, países como España, Argentina, Italia o Alemania, se encuentran en posiciones inferiores, con una puntuación de 60 sobre 100, o menores.

Si bien, en el presente artículo no se cuestiona la fiabilidad de dicho análisis, consideramos necesario estudiar en mayor profundidad ciertos elementos que deben ser tenidos en cuenta cuando nos referimos al concepto de «políticas migratorias». Los estudios nos demuestran que tomar como referencia exclusivamente las políticas migratorias de los contextos referentes de gestión migratoria no es suficiente. Es más necesario tener en cuenta la Ley de extranjería que se articula en cada contexto, ya que de ella depende, no solo las acciones que se desarrollan para favorecer la integración de las personas migrantes, sino también el perfil de población migrante que va a existir en el país. Por lo tanto, y siguiendo a Elorza (2019), se podría afirmar que la Ley de Extranjería es el documento marco a partir del cual se articula y regula la migración en un contexto específico y, por consiguiente, determina el día a día de la población migrante en el país en cuestión.

Atendiendo a esta premisa, la finalidad del presente artículo es realizar un análisis comparado sobre la legislación migratoria canadiense y española con el objetivo de identificar las fortalezas y debilidades que tienen ambas normativas para favorecer y asegurar la consecución de los Derechos Humanos en el proceso de llegada e integración en las sociedades de destino de las personas migrantes. Este estudio, realizado desde el derecho migratorio comparado, no pretende realizar un análisis exhaustivo a nivel normativo sobre la Ley Migratoria, sino estudiar, desde el ámbito de las ciencias sociales y la educación, el impacto que tienen ambas leyes en el bienestar y la consecución de los Derechos Humanos de las personas migrantes de ambos contextos, pues dichos textos son los documentos de referencias empleados para articulación y desarrollo de las políticas migratorias.

1.1. Análisis contextual

Para realizar el presente estudio es necesario contextualizar el recorrido migratorio que han desarrollado tanto Canadá como España, siendo fundamental conocer elementos culturales y sociales de ambos contextos para comprender la articulación jurídica existente en la actualidad (García-Villegas, 2006).

1.1.1. Canadá y su trayectoria migratoria

Canadá ha sido considerado tradicionalmente un referente en materia de gestión migratoria (Scoppio & Winter, 2021; Finotelli & Kolb, 2017), llegando a ser uno de los principales líderes a los que se ha recurrido para el desarrollo e implementación del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (Hennebry, 2021) aprobado en el año 2018. No existe unanimidad con respecto a su tradición migratoria, pues hay tendencias que consideran que la migración no ha sido un componente decisivo en la construcción nacional (Estaban & López-Sala, 2010), mientras que otros destacan

la importancia que ha tenido la inmigración en la historia y construcción nacional de Canadá (Kelley & Trebilcock, 2010). Sin embargo, la realidad es que ha sido un país que ha tenido una evolución significativa con respecto a su normativa y políticas relacionadas con los movimientos poblacionales.

Los primeros reglamentos migratorios se ubican en la segunda mitad del siglo XIX, cuando la temática comienza a adquirir importancia en Norteamérica y Europa (Ortega, 2014). Las primeras normativas canadienses se caracterizaron por el uso de unos criterios étnicos y de origen nacional, incentivando las migraciones estadounidenses y europeas y rechazando las provenientes del sur global (Akhbar, 2022). Las leyes de inmigración de posguerra identificaron el país con una migración blanca y nórdica, en todo momento seleccionando la población migrante que entraba en la nación para asegurar el funcionamiento nacional. No obstante, en 1962 y 1976, se produjeron significativas reformas que buscaban la eliminación de la discriminación racial y la promoción de una migración calificada (Finotelli, 2013), instaurando para ello un modelo de sistema de puntos. Este modelo se basa, en la evaluación de la población migrante en función de ciertos criterios como el nivel de educación, las habilidades lingüísticas, la experiencia laboral, entre otros. La puntuación obtenida determina la situación de la persona en el país. Este modelo ha perdurado hasta la actualidad, aunque ha sufrido ciertos cambios.

Si bien podemos afirmar que la responsabilidad en materia migratoria en Canadá ha sido tradicionalmente competencia federal, salvo en el caso de Quebec que ha tenido su propia normativa y políticas migratorias (Côté-Boucher & Braedley, 2024), cada vez tienen más importancia y participación las provincias (Paquet, 2019) las cuales van adquiriendo más autonomía en la gestión, buscando la admisión de migrantes según sus prioridades de atraer trabajadores con ciertas calificaciones.

La evolución a nivel normativo ha venido acompañada de un relevante cambio con respecto a la gestión cultural, pasándose del biculturalismo al multiculturalismo (Klotz, 2023). Para ello ha sido clave la inclusión en 1971 del multiculturalismo en su política oficial, materializándose a través de la aprobación de la Multiculturalism Act en 1988. Este hecho fue un hito mundial, al ser el primer país que aprobaba una Ley de Multiculturalismo (Brosseau & Dewing, 2013). Esta Ley recibió un gran apoyo público, pero estuvo influida por la selección de la población migrante y por la distancia que tiene Canadá con respecto a países emisores de migrantes sin calificación.

Actualmente, Canadá sigue contando con un amplio número de población migrante. Según los últimos datos aportados por el censo poblacional canadiense (Statistics Canada, 2021), el 23 % de la población son personas migrantes. A su vez, el 17,6 % de la población está constituida por segundas generaciones. Si analizamos con más detenimiento las cifras, se observa cómo el 45,2 % de la población migrante tienen una edad comprendida entre los 25 y 44 años. A su vez, el continente del que provienen principalmente es de Asia, suponiendo el 51,5 % del total de la población migrante, seguido por Europa que conforma el 23,5 %, y América que constituye el 14,4 %. A estos datos se suma la tendencia de crecimiento sostenido y un perfil mayoritariamente en edades laborales (25-44 años), lo que apunta a una política de atracción de capital humano cualificado que repercute en la integración social y educativa.

Estos datos, y especialmente la edad, indican que el perfil migratorio existente en Canadá son personas altamente recomendadas para la inserción profesional. El sistema de puntos instaurado fue diseñado para que la población migrante tuviera éxito en el mercado laboral (Hiebert, 2019). De hecho, desde un enfoque generalista, se podría

afirmar que los programas migratorios implementados en Canadá han ido orientados a favorecer el crecimiento económico del país (Duncan & Samy, 2021) y su mantenimiento en una posición competitiva dentro de la economía global (Hari, 2015).

1.1.2. España y su trayectoria migratoria

España ha tenido una tradición emigrante (Valero, Mediavilla, Valero & Coca, 2015). No obstante, en la década de los 80' pasa de ser un país emisor de migrantes a un país receptor, desempeñando las personas migrantes un papel fundamental en la evolución nacional española (Llorent-Bedmar & Terrón-Caro, 2013). La primera Ley de Inmigración, como tal, se establece en 1985 caracterizada por una gran represión hacia las personas extranjeras (Arango, 2000). Con el paso de los años, el panorama y enfoque con el que se abordaban las migraciones fue cambiando, instaurándose la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (Sánchez, 2011). Esta ley se encuentra vigente en la actualidad, aunque ha sufrido significativas modificaciones, la última en marzo de 2025. De este modo se ha intentado asegurar la adaptación a la evolución que han experimentado las migraciones en el contexto español (Rodríguez-Pena, 2024).

Según se establece en la Constitución Española (1978) en el artículo 149.1. «el Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias: 2.^a Nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo», evidenciando la centralidad que existe en materia de gestión migratoria. No obstante, las comunidades autónomas tienen ciertas competencias relacionadas con las personas migrantes y su integración en el país, por ejemplo, en materia de Servicios Sociales.

Actualmente, el número de población migrante es significativa. Según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025) referentes a enero de 2024, el número total de residentes extranjeros en España, atendiendo al censo poblacional, es de 6.502.282, lo que supone el 13,4 % del total de la población. En relación con el perfil migratorio, podemos destacar que las nacionalidades más presentes son Colombia, Marruecos y Venezuela. Atendiendo a la edad, al igual que en el caso canadiense, los resultados obtenidos por el INE (2025) referidos al año 2024, destacan que la población migrante se encuentra en edad de trabajar, ubicándose la mayoría entre los 30 y 39 años.

Al referirnos a las migraciones españolas es importante considerar la posición geopolítica que ocupa (Bellido, 2023) al ser puerta de entrada y salida de Europa. Este aspecto es un elemento fundamental para poder comprender y analizar rigurosamente el modelo y legislación planteada en materia migratoria.

2. Metodología

El diseño e implementación del presente artículo se ha desarrollado a través de una metodología de corte cualitativa, utilizando como técnica el análisis documental (Gorsky & Mold, 2020), basada en la selección, análisis e interpretación de documentos legales. En concreto, la investigación se ha articulado con base en la perspectiva metodológica propia del derecho migratorio comparado, ya que las nuevas tendencias de esta disciplina incipiente han reorientado las unidades de comparación hacia un ámbito más amplio e interdisciplinar, planteando el gran impacto que puede tener el derecho migratorio comparado en el ámbito de las Ciencias Sociales (Ghezelbash, 2023). En coherencia con el campo de la Educación

Comparada, se explicita el enfoque desde las Ciencias Sociales y de la Educación, articulando el derecho migratorio comparado con categorías analíticas educativas.

La premisa a partir de la cual se articula el presente estudio se basa en los efectos que tienen las leyes migratorias, conociendo sus causas y consecuencias. En concreto, se pone el foco de atención en el impacto que tiene la normativa en las personas migrantes, la migración y los ciudadanos, analizando no solo el «qué», sino también el «por qué» y el «como» de la legislación migratoria (Cope, 2023).

Aunque existen diferentes enfoques metodológicos dentro del derecho comparado, el presente estudio se centra en uno de los planteamientos más comunes (Bartels, 1982), el modelo descriptivo, ya que permite conocer cómo está impactando las normativas analizadas en la población migrante de ambos contextos. Hay que destacar la importancia de desarrollar este tipo de estudios comparados ya que permiten aportar soluciones más amplias que si nos centramos en analizar un único contexto (Zweigert & Kötz, 2002), pues como bien propone Lesemann (2007) el modelo comparado favorece el desarrollo de un proceso de Co-Construcción de políticas, y en este caso, de leyes, más objetivas y enriquecedoras. Además, permite comprender y explicar mejor las realidades y diferencias (Krawczyk & Scaff, 2024).

Para la estructuración y desarrollo del análisis comparado se ha seguido el planteamiento realizado por Mendizábal (2021) sobre las fases que debe seguir un estudio basado en el derecho social comparado. Atendiendo a este planteamiento, el presente análisis comparado se ha estructurado en seis fases diferentes interconectadas entre ellas:

- Fase 1: Definición del objetivo de la comparación. Este se ha definido al inicio del presente artículo.
- Fase 2: Identificación de los objetos de comparación. Se ha asegurado que el fenómeno jurídico a comparar sea el mismo en los dos contextos de estudios, siendo fundamental considerar, no solo la similitud en el modelo normativo de ambos contextos, sino también otros elementos relevantes para poder realizar una comparación. A continuación, se presenta una tabla que muestran algunos de los elementos convergentes y divergentes que se han tenido en cuenta para confirmar y articular la presente comparación:

Tabla 1.
Convergencias y divergencia de los contextos de estudio

	CRITERIO DE COMPARACIÓN	CANADÁ	ESPAÑA
CONVERGENCIAS	Ley específica para población migrante	Immigration and Refugee Protection Act	Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social
	Tendencia migratoria	Aumento de la población migratoria en los últimos años un 8,36 %	Aumento de la población migratoria en los últimos años un 16,14 %
	Perfil migrantes - Sexo	Mujeres: 52.43 % Hombres: 47.56 %	Mujeres: 52.16 % Hombres: 47.83 %
DIVERGENCIAS	Países de origen población migrante	India, China y Filipinas	Colombia, Marruecos y Venezuela
	Total población migrante	21,18 % de la población	13,4 % de la población

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de McAuliffe & Triandafyllidou (2021)

- Fase 3: Extensión del objeto de comparación. Siguiendo el planteamiento realizado por Michaels (2009), en el presente estudio se ha realizado una micro-comparación al centrar el objeto de análisis en una problemática específica: las migraciones.
- Fase 4: Precisión de los marcos metodológicos de análisis. En concreto se han tenido en cuenta tres criterios. En primer lugar, el espacial: ambas normativas son aplicadas al ámbito nacional. En segundo lugar, el temporal: las dos leyes analizadas se encuentran vigente en la actualidad. Y en tercer y último lugar, el metodológico: aplicándose el modelo descriptivo.
- Fase 5: Delimitación de categorías de análisis. Estas se presentan en el apartado de resultados.
- Fase 6: Cotejo. Estos se presentan en el apartado de resultados y discusión.

Hay que destacar que para el análisis y sistematización de ambas normativas se ha utilizado el software Atlas.ti 8.0. asegurando un mayor rigor científico de los resultados.

3. Resultados

Tras el análisis y sistematización de la Immigration and Refugee Protection Act (Canadá) y la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (España), a continuación, se presentan las cinco categorías de análisis más relevantes para comprender y comparar la repercusión social que puede tener la normativa española y canadiense en la población migrante. Estas categorías han sido: a) Objetivo de la Ley; b) Requisitos de entrada al país; c) requisito de permanencia de larga y corta duración; d) cuestiones de género; e) educación y acceso a derechos educativos.

Hay que destacar que el análisis se realiza centrándose exclusivamente en el caso de las personas migrantes, sin atender a las especificidades de las personas refugiadas o en situación de asilo, a pesar de que en ambas leyes existen apartados específicos para dichos casos.

3.1. Objetivo y ámbito de la Ley

Desde el inicio de ambas leyes se establece la concepción y enfoque desde el que ambos países abordan las cuestiones migratorias. La Ley Española establece cuál es el ámbito de actuación de la misma, especificando qué se entiende por persona extranjera. En concreto, se indica en el Artículo 1.1. «Se consideran extranjeros, a los efectos de la aplicación de la presente Ley, a los que carezcan de la nacionalidad española». Establece algunas excepciones como, por ejemplo, los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea, quienes serán afectados por dicha Ley solo en aquellos «aspectos que pudieran ser más favorables» (Art. 1.3.).

En relación con la Ley Canadiense se especifica de manera explícita cuál es el objetivo y aplicación de la Ley a lo largo del artículo 3. El primer apartado indica que el objetivo de la Ley con respecto a la migración es «(a) permitir que Canadá obtenga los máximos beneficios sociales, culturales y económicos de la inmigración». Asimismo, destaca en los nueve apartados restante elementos como «enriquecer y fortalecer el tejido social y cultural [...]»; «apoyar el desarrollo de una economía canadiense fuerte y próspera [...]»;

«velar por la reunificación de las familias [...]»; «promover la integración [...]»; «[...] logro de los objetivos de inmigración establecido por el Gobierno de Canadá en consulta con las provincias [...]»; «facilitar la entrada de visitantes, estudiantes y trabajadores temporales [...]»; «proteger la salud y la seguridad pública [...]»; «Promover la justicia y la seguridad internacional [...]»; «trabajar en cooperación con las provincias [...]».

Con respecto a la aplicación de la Ley canadiense, es importante destacar entre los diferentes apartados, el primero que indica que la Ley debe interpretarse y aplicarse de manera que «(a) promueva los intereses nacionales e internacionales de Canadá». De este modo se pretende priorizar y asegurar el crecimiento y desarrollo del país.

Estos resultados demuestran las diferencias que existen entre ambas leyes. El enfoque desde el que se aborda una ley es clave para determinar la finalidad de la misma. Si bien en el caso español podríamos identificar un reconocimiento de derechos más amplios con respecto a la población extranjera, en el caso de la ley canadiense se observa un carácter más funcionalista.

3.2. Requisitos de entrada al país

En ambos países son necesario algunos requisitos para poder entrar en el país, como por ejemplo que se acceda por puestos establecidos para tal fin o que la población que entre se halle provisto de cierta documentación.

Según se establece en la Ley Canadiense 11(1) «Un ciudadano extranjero debe, antes de ingresar a Canadá, solicitar a un oficial una visa o cualquier otro documento requerido por las regulaciones. El visado o documento podrá expedirse si, tras un examen, el funcionario está convencido de que el extranjero no es inadmisibile y cumple los requisitos de la presente ley». La solicitud de esta documentación se realiza a través de un sistema electrónico, salvo excepciones que pueda establecer el reglamento (1.01).

En esta línea, en el artículo 25 de la normativa española se indica que «1. El extranjero que pretenda entrar en España deberá hacerlo por los puestos habilitados al efecto, hallarse provisto del pasaporte o documento de viaje que acredite su identidad, que se considere válido para tal fin en virtud de convenios internacionales suscritos por España y no estar sujeto a prohibiciones expresas. Asimismo, deberá presentar los documentos que se determinen reglamentariamente que justifiquen el objeto y condiciones de estancia, y acreditar medios de vida suficientes para el tiempo que pretenda permanecer en España, o estar en condiciones de obtener legalmente dichos medios». Además, en el apartado 2 indica que «Salvo en los casos en que se establezca lo contrario en los convenios internacionales suscrito por España o en la normativa de la Unión Europea, será preciso, además, un visado [...]».

En base a ello, se puede afirmar que existe una gran similitud entre ambos contextos. No obstante, es importante destacar el significativo control fronterizo canadiense, donde, todas las personas extranjeras, salvo casos muy excepcionales como por ejemplo los ciudadanos estadounidenses, necesitan una aprobación previa del personal funcionario para poder entrar en Canadá. Dependiendo de la procedencia y del objetivo de entrada en el país será necesario solicitar o un visado o el «Electronic Travel Authorization (eTA)». Posteriormente, al igual que en España, el funcionariado de los servicios fronterizos tendrá que determinar si esas personas extranjeras son elegibles para entrar en el país. No obstante, en el caso español solo existen el visado, obligatorio para ciudadanos de ciertos países, no para todos los extranjeros que entran en el país. Por lo tanto, independientemente de la finalidad de las personas extranjeras, Canadá desarrolla un mayor control que el Estado español.

3.3. Estancia y permanencia en el país

Con respecto a la situación en la que podrán encontrarse la población migrante en ambos países se observan ciertas diferencias. En España, en el artículo 29.1. se establece que podrán estar en situación de estancia o de residencia. La estancia se refiere a una «permanencia en territorio español por un periodo de tiempo no superior a 90 días, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 33 para la admisión a efectos de estudios, intercambio de alumnos, prácticas no laborales o servicios de voluntariado» (Art. 30.1.). Una vez finalizado los 90 días deberán solicitar o una prórroga o una autorización de residencia. No obstante, según se establece en el artículo 30.4. en aquellos casos en los que se entra sin visado, existen circunstancias excepcionales en los que «podrá autorizarse la estancia de un extranjero en el territorio español más allá de tres meses» siempre que esté justificado.

En relación con la situación de residencia, son definido como aquellos «extranjeros que se encuentran en España y sean titulares de una autorización para residir» (art. 30bis. 1.). Estos residentes podrán tener una situación de residencia temporal o de larga duración (Art. 30bis. 2). Los primeros, residentes temporales, deben permanecer en España más de 90 días y menos de 5 años (Art. 31). Con respecto a los residentes de larga duración, se refiere a la «situación que autoriza a residir y trabajar en España indefinidamente en las mismas condiciones que los españoles» (art. 32.1.).

Atendiendo al caso canadiense, a lo largo de la Ley se habla principalmente de los residentes permanentes y temporales (división 3). En este caso, las personas extranjeras con residencia permanente «debe cumplir con la obligación de residencia con respecto a cada período de cinco años.» (art. 28 (1).). En relación con los residentes temporales está «autorizado a ingresar y permanecer en Canadá de manera temporal como visitante o como titular de un permiso de residencia temporal» (Art. 29. (1).). Existen diferentes clases de residentes temporales, como por ejemplo estudiantes y trabajadores, siendo competencia de los reglamentos determinar otros tipos de residencia temporales (Art. 32).

En relación con los criterios que deben cumplirse para acceder a los diversos tipos de residencias, se observan significativas diferencias entre España y Canadá tal y como se muestra en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 2.
Criterios para acceder a los diferentes tipos de residencia

PAÍS	SITUACIÓN	REQUISITOS
España	Estancia (Art. 30)	- No más de 90 días en España (excepción art. 33). - Posibilidad de prórroga.
	Residencia Temporal (Art. 31)	- Más de 90 días y menos de 5 años en España. - Medios económicos suficientes en aquellos casos en los que la persona interesada no tenga autorización de trabajo. - Visado o arraigo o razones humanitarias o colaboración con la justicia u otras circunstancias. - Carecer de antecedentes penales en España o en los países anteriores de residencia, por delitos existentes en el ordenamiento español y no rechazable en el espacio territorial donde España tenga convenio.
	Residencia Permanente (Art. 32)	Existen diferentes opciones: - Haber tenido residencia temporal en España durante 5 años de manera continuada. - Ser residente de larga duración en otro Estado miembro de la Unión Europea y desarrollar una actividad por cuenta propia o ajena en España. - Las personas que tengan reconocida la protección internacional por parte de España u otro Estado miembro de la UE. - Otros criterios establecidos reglamentariamente. Hay que tener en cuenta que en las diferentes opciones para obtener la residencia permanente se indica la necesidad de atender a las condiciones establecidas reglamentariamente.
	Residencia temporal	- Información biométrica (10.01) - Póliza de seguro médico privado (15.1) - Responder con sinceridad las preguntas que se efectúen por el funcionariado (16 (1)) - Presentarse a un «examen» desarrollado por parte del funcionariado (18 (1))
	Residencia permanente	- Debe cumplir con las condiciones impuestas por las regulaciones o instrucciones dadas bajo la subsección 14.1 (1). - Responder con sinceridad las preguntas que se efectúen por el funcionariado (16 (1)) - Pruebas fotográficas y dactilares (16(2)) - Reconocimiento médico (16(2)) - Obligación de residencia con respecto a cada periodo de 5 años (730 días) (28(2)). Hay que destacar que las provincias pueden tener, «en virtud de un acuerdo federal-provincial, la responsabilidad exclusiva de la selección de un ciudadano extranjero que tiene la intención de residir en esa provincia como residente permanente» (Art. 9 (1)), siendo para ello fundamental considerar los criterios de selección establecidos por la provincia en cuestión

Si bien los requisitos que aparecen en la tabla son los genéricos, a lo largo de ambas leyes, se establecen especificidades donde dichos requisitos varían dependiendo de la Ley. Algunos ejemplos son: aquellos casos donde la estancia se realiza por motivos de

estudios, prácticas no laborales, servicios de voluntariado o en los supuestos donde la persona extranjera ha sido víctima de violencia de género.

3.4. Cuestiones de género

A lo largo de la normativa española se establecen una serie de garantías específicas para las mujeres que puedan encontrarse en situaciones concretas o de especial vulnerabilidad. Desde el artículo 2 bis se asegura que debe existir «la igualdad efectiva entre mujeres y hombres». A su vez, se especifican casos en los que se deben prestar una especial atención. Estos son:

- Mujeres víctimas de violencia de género. En el artículo 31 bis se establecen los principios con los que deben regirse la atención que se preste a las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género o de violencias sexuales. Al igual que a cualquier mujer española se les garantiza los derechos reconocidos en la Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género o Ley Orgánica de garantía integral de la libertad sexual, dependiendo del caso. Asimismo, en aquellas mujeres que se encuentren en situación irregular, no se incoará el expediente sancionador correspondiente o se suspenderá en caso de que se hubiera incoado dicha sanción con anterioridad, evitando la expulsión o devolución en aquellos casos en los que la mujer víctima de violencia de género o sexual se encuentre en situación irregular. En esta línea, también podrán solicitar autorización de residencia y trabajo por circunstancias excepcionales una vez que se haya dictado una orden de protección o el Ministerio Fiscal emita un informe en el que se plantee la existencia de indicios.

Por otro lado, en el artículo 19.2. se garantiza la obtención de la autorización de residencia y trabajo independiente en aquellos casos en los que se haya realizado una reagrupación familiar y el cónyuge reagrupado sea víctima de violencia de género, bajo un dictamen o un informe del Ministerio Fiscal que así lo certifique.

- Mujeres embarazadas. Atendiendo a los artículos 57.6 y 58.4, no se podrá expulsar a una mujer extranjera que esté embarazada cuando esto pueda «suponer un riesgo para la gestación o la salud de la madre».

En el caso canadiense, a lo largo de la normativa no existe ningún artículo que haga alusión a la importancia de atender ciertas especificidades a las que pueden verse expuestas las mujeres migrantes. No obstante, en el apartado 94 se establece la necesidad de presentar anualmente ante el Parlamento un informe sobre el funcionamiento de dicha Ley. Entre los ítems que deben incluirse en el informe, hay que destacar «un análisis de género del impacto de esta Ley» (94(2). f). De este modo, se intenta considerar las cuestiones de género cuando se realiza la revisión de la Ley.

Atendiendo a las diferencias existentes entre ambas normativas se puede afirmar que la Ley española es más garantista de derechos en materia de género que la canadiense, pues atiende a ciertas situaciones específicas de las mujeres asegurando su integridad. No obstante, hay que destacar que ninguna de las dos, según se establece en la Ley, presta una atención íntegra a la situación y especificidades de las mujeres, por lo tanto, no se podría afirmar que las normativas estén diseñadas contemplando el enfoque de género.

3.5. Educación y acceso a derechos educativos

En el caso español, la Ley Orgánica 4/2000 establece de manera explícita en su artículo 9 el derecho a la educación para los extranjeros menores de 18 años, en condiciones equiparables a las de la población nacional. Este reconocimiento normativo garantiza la escolarización obligatoria en las etapas de enseñanza básica, lo que constituye un mecanismo fundamental para promover la inclusión de la infancia y juventud migrante. Además, la ley contempla el acceso de las personas extranjeras adultas a la educación postobligatoria y a la formación profesional, si bien supeditado a determinados requisitos administrativos, como la residencia legal. Este marco legal refuerza la visión de la educación como derecho humano fundamental, constituyéndose en una herramienta para la inclusión y la cohesión social.

Por el contrario, la *Immigration and Refugee Protection Act de Canadá* no incluye en su articulado un tratamiento específico sobre el acceso a la educación de las personas migrantes. Esta omisión normativa desplaza la regulación del ámbito educativo hacia las competencias provinciales y territoriales, lo que genera un mosaico de políticas diferenciadas según la jurisdicción. Si bien en la práctica la mayoría de las provincias aseguran la escolarización de menores migrantes independientemente de su estatus, la ausencia de una disposición explícita a nivel federal introduce un grado de variabilidad que puede derivar en desigualdades en el acceso y disfrute del derecho a la educación. Este enfoque descentralizado, aunque coherente con la estructura política canadiense, revela una menor garantía formal en comparación con el caso español, en el que el derecho a la educación se encuentra asegurado en la propia ley orgánica de extranjería.

La comparación entre ambos marcos normativos pone de relieve dos modelos diferenciados de inclusión educativa. Mientras que España reconoce en la ley de extranjería el derecho a la educación como un componente central de la integración de las personas migrantes, Canadá delega esta cuestión en niveles subnacionales, priorizando en su normativa federal otros aspectos vinculados a la selección y permanencia de los migrantes.

4. Discusión

La finalidad del presente artículo era realizar un análisis comparado sobre la legislación migratoria canadiense y española con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades que tienen ambas normativas para favorecer el proceso de llegada e integración de las personas migrantes. Este estudio, planteado desde el derecho migratorio comparado, no pretendía realizar un análisis exhaustivo a nivel normativo sobre la Ley Migratoria, sino estudiar, desde el ámbito de las ciencias sociales y de la educación, el impacto que tienen ambas leyes en el bienestar y la consecución de los Derechos Humanos de las personas migrantes de ambos contextos. Con base en los resultados obtenidos se puede afirmar que existen significativas diferencias entre ambos contextos.

Tal y como se ha evidenciado en una gran diversidad de estudios (Sidney 2014; Finotelli & Kolb, 2017; Yu *et al.*, 2021; Esses *et al.*, 2021; Scoppio & Winter, 2021), Canadá se ha utilizado como país referente en gestión migratoria. De hecho, en la actualidad siguen existiendo ciertas corrientes que plantean la magnificencia del sistema migratorio canadiense al ser considerado de los países más acogedores y de los que permiten obtener una visa de residencia permanente a los que acaban de llegar (Scoppio & Winter, 2021). Asimismo, se alaba su exitoso sistema de integración (Bauder, 2014), incluso se ha llegado a utilizar como «modelo para Europa» (Finotelli, 2013). Se plantea su capacidad de adaptación ante

el mundo globalizado imperante donde la sociedad canadiense valora como positiva la inmigración, sin existir discursos antiinmigratorios extremos; y las políticas migratorias, en comparación con el resto del mundo, son menos represivas (Piché, 2019).

Sin embargo, tras la comparación realizada, se identifica en la normativa migratoria canadiense significativas carencias, lo que lleva a cuestionar el carácter modélico de esta gestión migratoria (Adserà & Ferrer, 2016; Kaushik & Drolet, 2018; Roberts, 2020; Dilmaghani, 2024). Si atendemos a los resultados obtenidos en el estudio, se observa cómo la Ley de Extranjería española reconoce a lo largo de sus 72 artículos una serie de derechos a los que tienen acceso las personas migrantes, por ejemplo, la educación (art.9), la Seguridad Social (art. 10), los servicios sociales (art. 14), la asistencia jurídica (Art.22), entre otras. Aunque cada uno de estos derechos están delimitados por una serie de requisitos, legalmente, la persona migrante tiene reconocido el acceso a estos.

Por el contrario, en el caso de la normativa canadiense solo en la división 3 se hace alusión a algunos derechos reconocidos a las personas migrantes, sin embargo, estos solo se refieren al derecho de residencia y permanencia en el país. La ley está orientada a determinar los criterios que deben cumplir las personas migrantes para poder acceder al país. Estos requisitos son muy específicos, limitando el acceso y la movilidad de las personas extranjeras.

Coincidiendo con Akhbar (2022), se puede afirmar que en Canadá existe una estricta regulación que genera consecuencias negativas especialmente en la población migrante poco calificada, la cual tiene grandes dificultades en la movilidad espacial y ocupacional exponiéndoles a una mayor situación de subordinación y vulnerabilidad. Además, suelen acceder, cada vez más, al *Temporary Foreign Worker Program* cuyos trabajos se caracterizan por la explotación, el abuso y la falta de derechos (Parizeau, 2024). No obstante, esta situación no se puede hacer extensible al conjunto de la población migrante, ya que tal y como plantea Jenna Hennebry (2021) las personas migrantes calificadas tienen más posibilidades de «abrirse camino». Incluso existe la opción de *Express Entry* exclusivamente para este perfil migratorio. Es una realidad que las personas migrantes calificadas tienen más facilidad para acceder a la residencia permanente y unos acuerdos y condiciones laborales más flexible (Ci, Hou & Morissette, 2018; Akbar, 2022).

Esta distinción entre migrantes calificados y no calificados evidencia las grandes desigualdades que existen con respecto a la población extranjera y cuestiona el sistema de puntos que utiliza en la actualidad, caracterizado por la aceptación de la población migrante en función de las necesidades laborales que tiene el país (Verea, 2020). Esto podría llevarnos a afirmar que el enfoque a partir del cual se abordan las migraciones en Canadá es de carácter funcionalista. Esta idea se corrobora al inicio de la *Immigration and Refugee Protection Act* cuando se establece como principal objetivo de la Ley «permitir que Canadá busque los máximos beneficios sociales, culturales y económicos de la inmigración» (3(1)(a)). De hecho, esto justifica por qué la población migrante en Canadá forma parte de la construcción de la nación canadiense (Samy, Duncan & Palmer, 2021).

Con base en estas premisas, y teniendo en cuenta la finalidad del presente estudio, se podría afirmar que la ley migratoria a partir de la cual se articula el sistema de gestión migratoria en Canadá es clasista y funcionalista. Si bien es cierto que es el primer país defensor del multiculturalismo a través de la *Multiculturalism Act* (Esteban & López-Sala, 2010), el sistema de selección de la población migrante no permite un acceso por igual a todas las personas que desean entrar en el país, ya que se basa en la meritocracia entendida como un sistema social donde las personas reciben una recompensa en

función de su posición social, recursos, talento, habilidades, capacidades demostrables, entre otras (Castilla, 2008 ; Dobos, 2017; Demirbilek, 2023).

Tal y como indica Roberts (2020) por lo general, las restricciones de elegibilidad suelen excluir a las personas que desean entrar en el país con una situación más precaria, más vulnerable y que necesitan más apoyo. Por lo tanto, el impacto de la Ley es negativo en cuanto a que no todas las personas tienen derecho a acceder al país, no obstante, una vez dentro, se le otorga una serie de derechos a los que no se pueden acceder en otros países.

En relación con el marco legislativo español en materia migratoria se ha observado una significativa evolución desde el año 2000 que entró en vigor, lo que justifica las reformas que han ido realizándose en la ley. Uno de los elementos más importante a destacar es la variedad de derechos que son reconocidos, destacando el derecho a la educación de personas extranjeras menores de 18 años (Elorza, 2019). Asimismo, en el año 2009 con la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, se introdujo el artículo 31bis con relación a la atención específica que deben recibir las mujeres víctimas de violencia de género, lo que evidencia la aproximación interseccional que ha intentado, aunque de manera muy superficial, incluir la normativa (Expósito, 2012).

A pesar de ello, existen grandes carencias en la legislación española. Siguiendo a Pajares (2009), se puede afirmar que la forma en la que se encuentra articulada la normativa contribuye en la creación de un mercado de trabajo segmentado en base a la nacionalidad y el género, algo que también sucede en Canadá con el Temporary Foreign Worker Program. Teniendo en cuenta esta realidad, en España y Europa, desde la academia y las instituciones no gubernamentales se han planteado estrategias y recomendaciones que permitan atender estas carencias y favorecer el sistema de gestión migratoria existente en la actualidad (Terrón-Caro *et al.*, 2022).

5. Conclusión

A modo de conclusión se identifica cómo ambos marcos normativos responden a contextos sociohistóricos, políticos e ideológicos diferenciados, configurando racionalidades distintas en la gestión de la migración. En Canadá predomina una lógica selectiva y funcionalista orientada a la atracción de capital humano cualificado y a la satisfacción de necesidades estructurales del mercado laboral. Esta orientación sitúa al sujeto migrante en la figura del profesional cualificado, desvinculado de paradigmas de carencia o vulnerabilidad, lo que favorece su reconocimiento social y explica la relativa estabilidad que adquieren en el país.

En contraste, la normativa española se fundamenta en un enfoque más garantista en cuanto al reconocimiento formal de derechos, especialmente en lo relativo al acceso a la sanidad y a la educación de los menores de edad. Sin embargo, dicho reconocimiento se ve limitado por las condiciones socioeconómicas del país, la segmentación del mercado laboral y la persistencia de discursos públicos que asocian la migración con la precariedad. Esta tensión entre discurso jurídico y experiencia social genera un desfase que restringe el impacto de la ley en términos de inclusión real, evidenciando que el reconocimiento formal no siempre se traduce en prácticas efectivas de igualdad.

Desde una perspectiva comparada, resulta fundamental diferenciar el sujeto extranjero (categoría jurídica vinculada a la nacionalidad) del sujeto migrante (categoría sociohistórica asociada a procesos de movilidad, reconocimiento y alteridad). Esta distinción

permite comprender cómo en España el migrante es concebido como extranjero con derechos limitados y en situación de mayor riesgo, mientras que en Canadá aparece representado como trabajador cualificado. Tal construcción condiciona tanto el diseño normativo como los procesos de integración social y educativa. A partir de este marco, el análisis sugiere que, de recibir España un flujo migratorio con perfiles semejantes a los que predominan en Canadá, o viceversa, se producirían dinámicas distintas. Asimismo, si la legislación canadiense fuera aplicada en España, y a la inversa, el perfil migratorio también diferiría. Todo ello pone en evidencia cómo la legislación y el contexto no actúan de manera aislada, sino en estrecha relación.

Por lo tanto, es fundamental eliminar falsos mitos sobre la excelente gestión migratoria de países como Canadá, siendo fundamental tener en consideración todos los elementos contextuales para comprender la gestión que realizan. Los hallazgos permiten afirmar que la consecución de los Derechos Humanos y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia migratoria depende no solo del marco legislativo, sino también de los procesos sociales, políticos y educativos en los que este se inscribe. Para el campo de la Educación Comparada, este estudio aporta claves relevantes al evidenciar la interacción entre políticas migratorias, reconocimiento jurídico y acceso a derechos educativos, lo que abre futuras líneas de investigación orientadas a la construcción de sistemas más equitativos e inclusivos.

Finalmente, hay que reconocer algunas limitaciones del presente trabajo, destacando la parcialidad del análisis realizado. Sería necesario desarrollar un estudio más complejo en el que se tengan en cuenta otros reglamentos y planes que permitan conocer en profundidad la gestión migratoria de ambos contextos. No obstante, con estos resultados preliminares se han podido obtener conclusiones significativas ya que los documentos analizados son las leyes que se utilizan como marcos de referencia para diseño e implementación del resto de acciones desarrolladas a nivel nacional. En este sentido, podemos afirmar que es necesario seguir trabajando para asegurar una consecución de los Derechos Humanos en todas las etapas del proceso migratorio, incluida la llegada e integración en las sociedades de destinos, pues aún en los países considerados como referentes a nivel mundial se siguen vulnerando muchos de estos derechos.

6. Referencias

- Adamson, F. B., & Tsourapas, G. (2020). The migration state in the global south: Nationalizing, developmental, and neoliberal models of migration management. *International Migration Review*, 54(3), 853-882. <https://doi.org/10.1177/0197918319879057>
- Adserà, A., & Ferrer, A. (2016). Occupational skills and labour market progression of married immigrant women in Canada. *Labour economics*, 39, 88-98. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.02.003>
- Akbar, M. (2022). Temporariness and the production of policy categories in Canada. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(16), 3929-3946. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2028355>
- Akhbar, M. (2022). Temporariness and the production of policy categories in Canada. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(16), 3929-3946. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2028355>

- Arango, J. (2000). Becoming a Country of Immigration at the end of the twentieth century: The case of Spain. En R. King., G. Lazaridis y C. Tsardanidis (Eds.). *Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe* (253-256).. Londres: Macmillan.
- Bartels, H. J. (1982). Methode und Gegenstand intersystemarer Rechtsvergleichung (Vol. 7). Mohr Siebeck.
- Bauder, H. (2014). Re-imagining the nation - lessons from the debates of immigration in a settler society and an ethnic nation. *Comparative Migration Studies*, 2(1), 9–27. <https://doi.org/10.5117/CMS2014.1.BAU2>
- Bellido, M. A. (2023). Inmigración y cooperación hispano-marroquí en búsqueda y salvamento marítimo: perspectivas de una cooperación SAR en la región del Estrecho de Gibraltar. *Revista de Estudios Jurídicos y Criminológicos*, (7), 87-124. <https://doi.org/10.25267/REJUCRIM.2023.i7.05>
- Brosseau, L. & Dewing, M. (2013). *Canadian Multiculturalism*. Ottawa: Library of Parliament.
- Canelón, A. R., & Almansa, A. (2018). Migración: retos y oportunidades desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 18(16), 109-120. <https://doi.org/10.17163/ret.n16.2018.08>
- Castilla, E. J. (2008). Gender, race, and meritocracy in organizational careers. *American Journal of Sociology*, 113(6), 1479–1526.
- Castillo, G. (2019). Migración forzada y procesos de violencia: los migrantes centroamericanos en su paso por México. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 14-33. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25163>
- Castles, S. (2018). Social transformation and human mobility: Reflections on the past, present and future of migration. *Journal of intercultural studies*, 39(2), 238-251. <https://doi.org/10.1080/07256868.2018.1444351>
- Ci, W., Hou, F., & Morissette, R. (2018). Acquisition of Permanent Residence by Temporary Foreign Workers in Canada: A Panel Study of Labour Market Outcomes Before and After the Status Transition. *IZA Journal of Development and Migration* 8(2). <https://doi.org/10.1186/s40176-017-0107-1>
- Collyer, M. (2019). From preventive to repressive: The changing use of development and humanitarianism to control migration. En K. Mitchell, R. Jones & Jennifer L. Fluri (Eds.), *Handbook on critical geographies of migration* (pp. 170–181). Edward Elgar Publishing.
- Cope, K. L. (2023). Methods for comparative migration law: insights from the social sciences. *International Journal of Migration and Border Studies*, 7(2), 166-181. <https://doi.org/10.1504/IJMBS.2023.128603>
- Côté-Boucher, K., & Braedley, S. (2024). Bordering social reproduction: The welfare/immigration regimes of Quebec and Ontario in Canada. *Critical Social Policy*, 0(o). <https://doi.org/10.1177/02610183231219187>

- Demirbilek, N. (2023). Academics looks on the concept of” merit”. *Smart Learning Environments*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00238-w>
- Dilmaghani, M. (2024). Commuting while Black: compensating differentials and Black–White wage gap in Canada. *International Journal of Manpower*. <https://doi.org/10.1108/IJM-01-2023-0042>
- Dobos, N. (2017). Networking, corruption, and subversion. *Journal of Business Ethics*, 144(3), 467–478. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2853-4>
- Duncan, H., & Samy, Y. (2021). Conclusión: Will Canada’s Immigration Policy Take an International Turn? En Y. Samy., & H. W. Duncan (Eds.). *International affairs and canadian migration policy* (247-260). Palgrave Macmillan
- Elorza, F. (2019). *Migration Law in Spain*. Wolters Kluwer
- Esses, V., McRae, J., Alboim, N., Brown, N., Friesen, C., Hamilton, L., Lacassagne, A., Macklin, A., & Walton-Roberts, M. (2021). Supporting Canada’s COVID-19 resilience and recovery through robust immigration policy and programs. *Facets*, 6(1), 686–759. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0014>
- Esteban, V., & López-Sala, A. (2010). En torno al mosaico canadiense. Una reflexión sobre la gestión política de la inmigración en Canadá. *Arbor*, 186(744), 657-669. <https://doi.org/10.3989/arbor.2010.744n1224>
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones feministas*, 3, 203-222. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146
- Finotelli, C. (2013). Change of paradigms? A comparison of Canadian and Spanish labour migration models. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 15(4), 331-348. <https://doi.org/10.1080/13876988.2012.741440>
- Finotelli, C., & Kolb, H. (2017). “The good, the bad and the ugly” reconsidered: A comparison of German, Canadian and Spanish labour migration policies. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 19(1), 72-86. <https://doi.org/10.1080/13876988.2015.1095429>
- García, L. (2014). *Las medidas de integración de los inmigrantes en la Unión Europea. El modelo competencial y los diferentes enfoques territoriales en el sistema español* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- García-Villegas, M. (2006). Comparative sociology of law: Legal fields, legal scholarships, and social sciences in Europe and the United States. *Law & Social Inquiry*, 31(2), 343-382. <https://doi.org/10.1111/j.1747-4469.2006.00014.x>
- Geiger, M., & Pécoud, A. (2010). The politics of international migration management. En M. Geiger & A. Pécoud (Eds.), *The Politics of International Migration Management* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan.
- Ghezelbash, D. (2023). Legal transfers of migration law: the case for an interdisciplinary approach. *International Journal of Migration and Border Studies*, 7(2), 182-196. <https://doi.org/10.1504/IJMBS.2023.128602>

- Glick, N., Basch, L., & Szanton, C. (1995). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological quarterly*, 68(1), 48-63. <https://doi.org/10.2307/3317464>
- Gorsky, M., & Mold, A. (2020). Documentary Analysis En C. Pope & N. Mays (Eds.). *Qualitative Research in Health Care* (83-96). John Wiley & Sons Ltd.
- Hari, A. (2015). Intergenerational and transnational familyhood in Canada's technology triangle. En R. Cohen & G. Man (Eds.). *Engendering transnational voices: studies in family, work, and identity* (53-74). Wilfrid Laurier University Press.
- Hennebry, J. (2021). The road taken: Temporary Labour Migration in Canada's Immigration System. En Y. Samy., & H. W. Duncan (Eds.). *International affairs and canadian migration policy* (183-204). Palgrave Macmillan
- Hernández, Y. C., Ramírez, K. M., & Arredondo, R. N. (2025). Participación juvenil en la gestión migratoria en la Frontera México-EE.UU.: Mexicali y Tijuana (2022-2023). Ciencia y Reflexión. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1), 786-804. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.80>
- Hiebert, D. (2019). *The Canadian express entry system for selecting economic immigrants: Progress and persistent challenges*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Hollifield J. F. (2004). The Emerging Migration State. *International Migration Review* 38(3), 885-912. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00223.x>
- Hübner, W., Phillimore, J., Bradby, H., & Brand, T. (2023). Assessing the contribution of migration related policies to equity in access to healthcare in European countries. A multilevel analysis. *Social Science & Medicine*, 321, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.115766>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2025). Censo. Recuperado el 26 de mayo de 2025 de <https://www.ine.es/>
- Kaushik, V & Drolet, J. (2018). Settlement and Integration Needs of Skilled Immigrants in Canada. *Social Sciences*. 7(5), 76-90. <https://doi.org/10.3390/socsci7050076>
- Kelley, N. & Trebilcock, M. (2010). *The Making of the Mosaic. A History of Canadian Immigration Policy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Khalid, B., & Urbański, M. (2021). Approaches to understanding migration: A multi-country analysis of the push and pull migration trend. *Economics and Sociology*, 14(4), 242-267. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2021/14-4/14>
- Klotz, A. (2023). Imperial migration states. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2269772>
- Krawczyk, N., & Scaff, E. (2024). Brasil y Angola: ¿que revelan las políticas basadas en evidencias? Nuevos desafíos para la investigación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (45), 343-358. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.40024>

- Lesemann, F. (2007). Reflexiones sobre la comparación y la metodología comparativa. En V. Mirta (Ed.). *La co-construcción de políticas públicas* (13-18). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Llorent Bedmar, V., & Terrón Caro, M. T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. *Revista Interuniversitaria* 21, 111-139. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.5
- Marino, R., Schapendonk, J., & Lietaert, I. (2023). Translating EUrope's return migration regime to the Gambia: The incorporation of local CSOs. *Geopolitics*, 28(3), 1033-1056. <https://doi.org/10.1080/14650045.2022.2050700>
- McAuliffe, M. and A. Triandafyllidou (Eds.). (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration.
- Mendizábal, G. (2021). Hacia la construcción de un derecho social comparado. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 54(162), 167-185. <https://doi.org/10.22201/ij.24484873e.2021.162.17073>
- Michaels, R. (2009). Rechtsvergleichung. Handwörterbuch des Europäischen Privatrechts. Recuperado el 23 de noviembre de 2023 de <http://hwb-eup2009.mpipriv.de/index.php/Rechtsvergleichung>
- Migrant Integration Policy Index (MIPEX, s.f.). *Migrant Integration Policy Index*. Recuperado el 16 de enero de 2024 de <https://www.mipex.eu/>
- Ortega, E. (2014). La consolidación histórica de la migración irregular en Europa: leyes y políticas migratorias defectuosas. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 14, 637-689.
- Pagogna, R., & Sakdapolrak, P. (2023). How migration information campaigns shape local perceptions and discourses of migration in Harar city, Ethiopia. *International Migration*, 61(5), 142-155. <https://doi.org/10.1111/imig.13112>
- Pajares, M. (2009). *Mercado de trabajo: Informe 2009*. Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Paquet, M. (2019). *Province Building and the Federalization of Immigration in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Parizeau, K. (2024). The dangers of rationalizing temporary foreign worker programs as a solution to food waste. *Geoforum*, 148, 103911. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2023.103911>
- Piché, V. (2019). Política migratoria canadiense en un contexto global. ¿El modelo canadiense es realmente excepcional? En S. M. Lara., J. Pantaleón., & P. M. Martin (Coord.). *Las nuevas políticas migratorias canadienses. Gobernanza neoliberal y manejo de la otredad* (pp. 23-54). Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.
- Roberts, S. E. (2020). The bureaucratic and political work of immigration classifications: An analysis of the temporary foreign workers program and access to settlement services in Canada. *Journal of International Migration and Integration*, 21, 973-992. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00693-w>

- Rodríguez-Pena, N. (2024). The Continuity of Migration Drivers: A Historical Perspective on Spanish Social Transformations. En R. Zapata-Barrero & I. Awad (eds.). *Migrations in the Mediterranean*. Springer
- Sachs, J.D., Lafortune, G., & Fuller, G. (2024). *The SDGs and the UN Summit of the Future. Sustainable Development Report 2024*. Dublin University Press.
- Sánchez, B. (2011). La política migratoria en España: un análisis de largo plazo. *Revista Internacional de Sociología* 69(1), 243-268.
- Samy, Y., Duncan, H., & Palmer, M. (2021). Introduction. En Y. Samy., & H. W. Duncan (Eds.). *International affairs and canadian migration policy* (1-12). Palgrave Macmillan
- Scoppio, G., & Winter, W. (2021). Immigrants to Canada: Welcomed Citizens or Security Threats? En Y. Samy., & H. W. Duncan (Eds.). *International affairs and canadian migration policy* (87-110). Palgrave Macmillan
- Sebastiani, L. (2017). Visibilizar, medir y evaluar las políticas de integración de inmigrantes. El caso del MIPEX. ANDULI. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (16), 133-155. <https://doi.org/10.12795/anduli.2017.i16.08>
- Sidney, M. (2014). Settling in: A comparison of local immigrant organizations in the United States and Canada. *International Journal of Canadian Studies*, (49), 105-134. <https://doi.org/10.3138/ijcs.49.105>
- StatisticsCanada.(2021).*CensusProfile,2021CensusofPopulation*.Recuperadoel12dediciembre de2023de<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/details/page.GENDERList=1,2,3&STATISTICList=1,4&HEADERList=0&SearchText=Canada>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., Ortega-de-Mora, F., Aleksic, K., Bergano, S., Biligha, P., Chiappelli, T., Di Grigoli, A. R., Díaz, R., Fouskas, T., Frelih, M., Giron, T., Guo, W., Koulirakis, G., Lapov, Z., Lyberopoulou, L., Mancaniello, M. R., Martins, C., Moreira, B.,... Selim, M. (2022). *Libro digital de Recomendaciones Políticas: Migraciones, Género e Inclusión desde una perspectiva internacional*. Voices of Immigrant Women. https://doi.org/10.46661/rio.20220727_1
- Valero, J. A., Mediavilla, J. J., Valero, I., & Coca, J. R. (2015). El pasado vuelve a marcar el presente: la emigración española. *Papeles de población*, 21(83), 41-74.
- Velasco, O. E. (2023). Juventud y migración. La construcción de una categoría para los derechos humanos. *Inter disciplina*, 11(29), 105-126. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2023.29.84482>
- Verea, M. (2020). La política migratoria canadiense en la era de Justin Trudeau y los efectos para los migrantes mexicanos. *Norteamérica*, 15(2), 183-210. <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2020.2.450>
- Yela, M. (2024). Gestión de las políticas de asilo en la Unión Europea: ¿crisis de refugiados o crisis de derechos? *Revista de Estudios Europeos*, (83), 67-91. <https://doi.org/10.24197/reec.83.2024.67-91>

- Yu, S., Sial, M. S., Shabbir, M. S., Moiz, M., Wan, P., & Cherian, J. (2021). Does higher population matter for labour market? Evidence from rapid migration in Canada. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 34(1), 2337-2353. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1863827>
- Zweigert, K., & Kötz, H. (2002). *Introducción al derecho comparado*. México: Oxford University Press.

10



Trabajo colegiado entre docentes de posgrado en el marco de los ODS. El caso de Perú y México

Collegiate work between postgraduate teachers in the framework of the SDGs. The case of Peru and Mexico

**Karin Yovana Quijada Lovatón*;
Antonio Gómez Nashiki****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45289

Recibido: **7 de mayo de 2025**
Aceptado: **22 de julio de 2025**

*KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN: Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (México). **Datos de contacto:** E-mail: kquijada@pucp.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1834-1626>

** ANTONIO GÓMEZ NASHIKI: Universidad de Colima (México). **Datos de contacto:** E-mail: gnashiki@uclm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9411-2422>

Resumen

El objetivo del artículo fue analizar la opinión de docentes de posgrado de dos instituciones de educación superior de Perú y México sobre el trabajo colegiado en las actividades de enseñanza, en el marco de un proyecto internacional que involucró a 21 universidades de América Latina. Se aplicó el Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria en seis campos disciplinares y, posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas para profundizar en los resultados. Si bien las instituciones difieren en tamaño, perfil de los docentes y tipo de sostenimiento, el análisis comparativo demostró varias similitudes, entre las que destacan que: los docentes desarrollan distintas acciones y recursos de manera conjunta para promover la calidad educativa y potenciar sus trayectorias individuales; reconocen que la coordinación de esfuerzos y cordialidad son clave para la coenseñanza e incrementan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes; se obtienen mejores resultados cuando se colabora con colegas de campos de conocimiento afines, objetivos profesionales comunes y existe interés de innovar métodos, estrategias y recursos de enseñanza; las relaciones interpersonales positivas y la libre asociación facilitan el intercambio constante de ideas, hábitos, creencias, saberes prácticos y, en algunos casos, la generación de espacios de aprendizaje colectivo entre docentes y estudiantes; finalmente, el uso del humor, la empatía y la confraternidad contribuyen a mejorar el clima emocional y social en el aula, así como la pertenencia institucional; la coenseñanza y la extensión de los lazos profesionales son alicientes importantes para la internacionalización de los programas de posgrado y la formación de estudiantes altamente competitivos y socialmente responsables.

Palabras clave: docentes; posgrado; práctica; trabajo colegiado; estudio comparativo

Abstract

The objective of the article was to analyse the opinions of postgraduate teachers from two higher education institutions in Peru and Mexico on collegial work in teaching activities, as part of an international project involving 21 universities in Latin America. The questionnaire was used to select indicators of university teaching excellence in six disciplinary areas, and then semi-structured interviews were conducted to explore the results in more depth. Although the institutions differ in size, faculty profile and type of support, the comparative analysis revealed several similarities, among which the following stand out: Teachers jointly develop different actions and resources to promote educational quality and improve their individual development; they recognise that coordination of efforts and cordiality are key to co-teaching and to increasing students' learning opportunities; better results are achieved when working with colleagues from related fields of knowledge and with common professional goals; and there is interest in innovative teaching methods, strategies and resources; positive interpersonal relationships and free association facilitate the constant exchange of ideas, habits, beliefs, practical knowledge and, in some cases, the creation of collective learning spaces between teachers and students; finally, the use of good humour, empathy and camaraderie contribute to improving the emotional and social climate in the classroom as well as institutional belonging; co-teaching and the extension of professional ties are important incentives for the internationalisation of postgraduate programmes and the training of highly competitive and socially responsible students. to analyze the opinions of graduate-level faculty from two higher education institutions in Peru and Mexico regarding collaborative work in teaching activities, within the framework of an international project involving 21 universities from Latin America. The Questionnaire for the Selection of Indicators of University Teaching Excellence was applied in six disciplinary fields, followed by semi-structured interviews to further explore the results. Although the institutions differ in size, faculty profiles, and type of funding, the comparative analysis revealed several similarities, including the following: faculty members engage in various joint actions and resources to promote educational quality and enhance their individual trajectories; they acknowledge that coordinating efforts and fostering cordiality are key to co-teaching, which increases students' learning opportunities; better results are achieved when collaborating with colleagues from related fields of knowledge, with shared professional objectives and an interest in innovating teaching methods, strategies, and resources; positive interpersonal relationships and free association facilitate the continuous exchange of ideas, habits, beliefs, practical knowledge, and, in some cases, the creation of collective learning spaces between faculty and students; finally, the use of humor, empathy, and camaraderie contributes to improving the emotional and social climate in the classroom, as well as institutional belonging; co-teaching and the expansion of professional ties are important incentives for the internationalization of graduate programs and the training of highly competitive and socially responsible students.

Keywords: professors; postgraduate; practice; collegiate work; comparative study

1. Introducción

La calidad educativa ha sido el eje rector de un conjunto de medidas que se implementaron en los sistemas de educación superior de América Latina (AL) desde finales del siglo XX, a través del fortalecimiento de tres áreas estratégicas: ampliación de programas de formación profesional y técnica, democratización en el acceso a la educación terciaria y programas de formación docente (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2013). En respuesta a estos cambios, las Instituciones de Educación Superior (IES) emprendieron la tarea de redefinir sus proyectos internos, recursos y procesos para elevar su competitividad de manera prospectiva. La articulación de estas medidas permitió identificar diferencias asociadas con el tipo de sostenimiento, estructura política y modalidad educativa, que motivaron la necesidad de abordar la calidad desde un enfoque sistémico que tome en consideración la intervención de factores exógenos como el contexto social, el intercambio intercultural, la movilidad estudiantil y la colegialidad (Conferencia Regional de Educación Superior [CRES], 1998).

En cerca de tres décadas, los estándares de calidad se modificaron significativamente y el interés de los sistemas de evaluación no solo se concentró en asegurar el buen funcionamiento de los insumos (infraestructura, materiales educativos, equipo tecnológico, etc.), sino que posibiliten oportunidades de aprendizaje de manera efectiva y a lo largo de toda la vida, a partir de la extensión de los espacios de formación extracurricular, el vínculo de la enseñanza con las actividades culturales y de investigación, el sentido social del conocimiento y el fortalecimiento de la colaboración al interior de las universidades, con el sector empresarial y el gobierno (UNESCO, 2017). De esta manera, la calidad educativa adoptó un carácter multidimensional con indicadores que reflejan las necesidades de los diferentes espacios educativos, sin dejar de reconocer su función indiscutible en la definición de los predictores de éxito susceptibles de ser medidos y aquellos que requieren enfoques más cualitativos, como el trabajo colegiado.

La Agenda 2030 retoma estas disposiciones a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que plantean la innovación de la enseñanza para el desarrollo social, el progreso económico, la protección del medio ambiente, la paz y el fortalecimiento de los gobiernos. En el ODS número 4, se hace hincapié en reforzar el sentido humano de la educación para transformar las maneras de pensar y actuar en favor del bien común, a partir del aseguramiento de la calidad educativa y el acceso igualitario en todos los niveles de enseñanza (Naciones Unidas, 2025). Las IES juegan un rol importante para el cumplimiento de estas metas, a través de la formación de agentes de cambio capaces de hacer ejercer sus derechos y trabajar para que otros puedan alcanzarlos de forma plena, mediante la transversalización de siete competencias en el currículum: pensamiento sistémico, de anticipación, habilidades normativas, acciones estratégicas, pensamiento crítico, autoconsciencia, la resolución de problemas y la colaboración (UNESCO, 2022a).

Estas directrices se han ido integrando de manera paulatina en los planes de estudio de los diferentes programas de pregrado y posgrado, brindando una especial importancia a la colaboración entre los docentes y estudiantes para promover el «respeto a las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); identificarse y ser sensible con otros (liderazgo empático), abordar conflictos en grupo y la resolución de problemas» (UNESCO, 2017, p. 10). Disposiciones socioafectivas que, de acuerdo con los sistemas de evaluación de la calidad educativa a nivel internacional, inciden de manera positiva en el incremento de la productividad académica, el desarrollo de proyectos de alto alcance y el establecimiento de redes de investigación, entre otros criterios, que son altamente valorados por el mercado laboral (Quacquarelli Symonds [QS], 2024).

En las actividades de enseñanza los ODS se materializan a través del intercambio sostenido de saberes teóricos y prácticos en los diferentes espacios educativos y el impulso de metodologías activas que motiven la participación de los estudiantes en su propio proceso formativo, la construcción de comunidades de aprendizaje y el análisis colectivo de los desafíos que suponen la búsqueda de la justicia. Aunado a la práctica de valores y actitudes que desafíen el individualismo e intolerancia en contextos culturalmente diversos como lo son las IES, no solo para incluirlos como contenido, sino para aplicarlos en la vida cotidiana (UNESCO, 2017).

En la III CRES, estos ideales sirvieron de pauta para reflexionar sobre el carácter polisémico de la calidad frente a los complejos retos que presentan los sistemas de educación superior de la región de cara al 2030, así como el desarrollo de políticas de seguimiento y evaluación de los programas educativos que se adapten a las circunstancias de cada país (Henríquez, 2018). En el caso de Perú y México, en cerca de diez años, se renovaron los sistemas de acreditación de las universidades y el perfil de los profesores para promover la interdisciplinariedad, la internacionalización y la sostenibilidad en las actividades de docencia, investigación y gestión, además de acciones estratégicas para la difusión del enfoque de género, la educación inclusiva, la paz y la responsabilidad social universitaria, entre otras acciones que buscan incentivar una visión holística del trabajo académico en donde no existen fronteras para la colaboración (Brunner, Alarcón y Adasme, 2024; UNESCO, 2023). Como consecuencia, se desarrollaron políticas internas para el fortalecimiento del trabajo colegiado, el intercambio disciplinar y la formación de redes de investigación para la innovación educativa y el posicionamiento científico de las principales universidades.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue una de las primeras en AL en implementar lineamientos para la revalorización del trabajo en equipo, con la finalidad de impulsar investigaciones de impacto social-comunitario y la cooperación académica para el desarrollo sostenible. La internacionalización de los planes de estudio de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Universidad de Colima (UdeC) es otro claro ejemplo de la colaboración para la innovación curricular, a través de cursos con metodología de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL, siglas en inglés) y la movilidad virtual que inició como aliciente de la educación a distancia y, actualmente, constituye una de las principales estrategias para el fortalecimiento del intercambio inter-institucional. Al igual que la Red Docente de América Latina y el Caribe, KIPUS, que cuenta con la participación de ambas universidades para la construcción de alternativas grupales que fortalezcan la formación continua de docentes de nivel superior.

Con la finalidad de profundizar en el análisis de estas prácticas, en marzo de 2023, se aplicó el *Cuestionario para la selección de la evaluación de la excelencia docente universitaria* (Fernández-Cruz y Romero, 2010) en 21 IES de AL que forman parte del proyecto *Cambio paradigmático de la profesionalización docente en la universidad. Perspectiva comparada, políticas, agendas y narrativas de la experiencia* (PROFESUP, 2025), en donde uno de los principales propósitos fue conocer las actividades docentes que contribuyen a mejorar la formación de los estudiantes para el cumplimiento de los ODS. Posteriormente, se compararon los resultados relacionados con el trabajo colegiado de los docentes de posgrado en la PUCP y la UdeC, debido a los estrechos vínculos de colaboración que presentan desde el 2014, así como el interés de elevar su calidad educativa en el posgrado mediante la enseñanza centrada en el estudiante y el desarrollo de novedosas estrategias de colaboración que promueven en sus respectivos modelos educativos (PUCP, 2024; UdeC, 2017).

La PUCP es desde 1917 una de las principales instituciones privadas de Lima y, de acuerdo con la compañía británica QS, ocupa el onceavo lugar en América Latina y el segundo en el *ranking* de las mejores universidades del Perú, según el *Informe Biental sobre la Realidad Universitaria*. Por su parte, la UdeC es una institución pública fundada en 1938 y, de acuerdo con el *ranking del International Colleges & Universities* de 2025, presenta el decimotercer lugar en México y el 111vo entre las 200 mejores universidades de AL. Por este motivo, el artículo busca comprender cómo estas dos universidades han logrado sobreponerse a las transformaciones sociales y los rígidos estándares de evaluación que contrastan con el incremento de la desigualdad educativa y el escaso financiamiento que ambos países destinan para garantizar una educación de calidad (UNESCO, 2022a; 2023) y, a su vez, analizar las diferencias, relaciones y semejanzas que presenta el trabajo colegiado entre los docentes como predictor de éxito en la formación integral de los estudiantes de posgrado.

1.1. El trabajo colegiado del profesorado en la educación superior

La educación para el desarrollo sostenible plantea la redefinición de la docencia como una profesión colaborativa, a través de la profesionalización del liderazgo docente, la mejora de las condiciones laborales y espacios de formación continua de calidad (UNESCO, 2022b). En esa medida, el trabajo colegiado en la educación superior busca fortalecer la participación de los docentes para construir conocimiento de manera colaborativa, intercambiar experiencias y unir esfuerzos para elevar la calidad educativa (Almansour, 2015). A diferencia de otras relaciones, los vínculos que promueve son más estables debido a que prevalecen las afinidades intelectuales y el compromiso de incidir en el desarrollo del equipo (Ricci *et al.*, 2017), la reafirmación de la vocación e identidad profesional (Quijada, 2019); entre otras dinámicas que permiten contrarrestar la formación de élites que reducen la eficacia de las conexiones.

De acuerdo con la literatura especializada, el trabajo colegiado presenta diferentes denominaciones que hacen referencia a procesos formativos que requieren de interacciones cotidianas, disposición para compartir tareas, habilidades de comunicación y sensibilidad social, como sucede en las *Comunidades de Práctica* que conforman los docentes para el perfeccionamiento de su actuación profesional en un área específica, el acompañamiento personalizado y la resolución de conflictos (Leavey y Wenger, 1991). Por su parte, en las *Comunidades de Aprendizaje* los intercambios son más estructurados y tienen como propósito la adquisición de experiencias significativas a través del diálogo reflexivo, las discusiones guiadas y el desarrollo de proyectos en común (Tinnell *et al.*, 2019); en contraste con los *grupos o redes de investigación*, en donde las afiliaciones se restringen a la generación exclusiva de nuevos conocimientos en el área científica (Kelly *et al.*, 2019). Estas dinámicas incrementan los lazos de solidaridad que sirven de soporte emocional y empoderamiento académico frente a las adversidades del contexto, como el caso de los movimientos feministas y/o étnico-raciales (Quijada y Gómez-Nashiki, 2023).

En las últimas tres décadas, estas prácticas se han intensificado con el impulso de las políticas de internacionalización y colaboración interdisciplinar, que buscan fortalecer el intercambio académico y la diversificación de la oferta educativa a través de programas duales y de doble titulación, así como una mejor distribución del financiamiento para el desarrollo de actividades de investigación y proyectos de responsabilidad social universitaria, que articulan los ODS con las diferentes funciones que los docentes desarrollan en las universidades (Newman, 2024). Situación que ha contribuido a la creación formal

de redes de trabajo, mediante el establecimiento de condiciones administrativas y materiales que fortalezcan el contacto efectivo y generen un mayor impacto en las actividades académicas (Kelly *et al.*, 2019).

Un ejemplo de ello son los Cuerpos Académicos que se forman en las universidades públicas de México o los grupos de investigación que presentan las universidades más representativas del Perú, los cuales se organizan en función a determinadas líneas de generación del conocimiento y se encuentran integrados por personal capacitado para realizar este tipo de actividades y brindar docencia en el posgrado. En ambos países, su funcionamiento está sujeto al cumplimiento de estándares de productividad que determinan su eficacia y tienen una injerencia remunerativa.

Las recientes investigaciones concuerdan que la colegialidad –en algunos casos emergente–, fue crucial para continuar con el trabajo remoto y las prácticas de telecolaboración durante la pandemia por COVID 19, convirtiéndose en una de las principales estrategias para el desarrollo de las clases en línea, la gestión académica y el soporte emocional frente a circunstancias difíciles (Arango-Vásquez y Manrique-Losada, 2023).

En este contexto, el compromiso compartido entre los docentes de posgrado fue una pieza clave para la transformación de los procesos enseñanza-aprendizaje y atender a las demandas externas. A pesar de ello, el trabajo en equipo en el área de la docencia y tutoría aún se encuentra menos estructurado que en las actividades de investigación y funciona con un menor número de integrantes que se asocian por un tiempo limitado. No obstante, la enseñanza compartida o alternada cuenta con una larga trayectoria, principalmente en cursos que requieren de dos perfiles docentes o el apoyo de un asistente que, con frecuencia, es un profesor con menor rango o en proceso de inducción (Ramos, 2016). En ambos casos, las colaboraciones se restringen a las actividades de planeación, evaluación y/o el diseño de materiales didácticos, mientras que las intervenciones frente al grupo de estudiantes se desarrollan de manera secuencial, asumiendo diferentes funciones y formas de interacción (Castro y Contreras, 2021).

En los últimos quince años, se advierten experiencias educativas exitosas a través de prácticas de coenseñanza, las cuales se caracterizan por el intercambio interdisciplinar entre diferentes programas de posgrado y universidades que tienen como objetivo promover dinámicas de reflexión grupal entre docentes y estudiantes, que no se suscriben a determinadas secuencias, sino que buscan crear vínculos de colaboración de manera permanente para la construcción de conocimiento práctico que sirva de base a futuras innovaciones curriculares. Entre los casos ejemplares destacan el uso de las metodologías COIL, las clases espejo y con enfoque en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM, siglas en inglés), los cuales han demostrado revertir los modelos de enseñanza tradicionales y ampliar las oportunidades de aprendizaje, además de formar en los estudiantes competencias para el desarrollo de tareas conjuntas, pensar de manera interdisciplinar y buscar soluciones que no afecten el desarrollo de otros (UNESCO, 2017).

En el caso específico de las IES de Perú y México, el trabajo colegiado presenta acepciones similares que se concentran en las actividades que los docentes de posgrado realizan de manera conjunta y consensuada con sus compañeros de trabajo y pares académicos en otras instituciones educativas, con quienes comparten intereses intelectuales, personales y/o sociales que convergen en el mejoramiento de su profesión y la formación de sus estudiantes. Aunque, al igual que Hargreaves y O'Connor (2020), los estudios encontrados en ambos países evidencian que no todas las formas de colaboración son

productivas, ni la solución a los diversos problemas que persisten en el nivel superior, pero su práctica es una condición necesaria para la innovación del conocimiento y la formación inter y transdisciplinar que demandan las agencias de acreditación de la calidad educativa. Sin embargo, en las investigaciones y documentos institucionales recopilados sobre el tema en la PUCP y la UdeC prevalece una alta valoración de su empleo en las actividades de investigación y, en contraste, existe una limitada información sobre el estado de las dinámicas de colaboración en el área de la docencia, a pesar de que en sus diferentes programas de posgrado se aplican metodologías COIL y estrategias enseñanza compartida o alternada.

2. Metodología

El estudio tuvo como objetivo principal conocer las percepciones que presentan los docentes de posgrado sobre el trabajo colegiado en las actividades de enseñanza y su influencia en la formación integral de sus estudiantes. El objetivo específico fue identificar las diferencias y similitudes que existen sobre el tema en dos universidades geográficamente distantes, pero que comparten el interés por la coenseñanza y colaboración académica para elevar los indicadores de la calidad educativa en el posgrado.

2.1. Cuestionario de Percepción de la Excelencia Docente Universitaria

El enfoque de la investigación es mixto y se divide en dos fases. La primera fue de tipo descriptivo – correlacional y se desarrolló a través de la aplicación del *Cuestionario para la Selección de los indicadores de Evaluación Docente Universitaria* (Fernández-Cruz y Romero, 2010), que forma parte del proyecto internacional PROFESUP en el que participa la PUCP y la UdeC desde el 2023 (PROFESUP, 2025).

El estudio de la percepción docente sobre la excelencia, por medio de este instrumento, se desarrolló y validó analizando sus propiedades psicométricas desde su primera aplicación en 2010. Posteriormente, se ha contextualizado, traducido a otros idiomas y aplicado en diferentes estudios de países como España, Brasil, Cuba, México y Canadá. El cuestionario está disponible en la página web del proyecto general: <https://profesup.webnode.es/>

Este instrumento incluye 100 preguntas organizadas en 10 dimensiones, que se responden a través de una escala *Likert* de 5 puntos (nada relevante, poco relevante, relevante, muy relevante) (Fernández-Cruz y Romero, 2010)

Las dimensiones en las que se estructuran las preguntas son las siguientes: A. Visión de la docencia en la educación superior; B. Percepción de las necesidades educativas de los estudiantes; C. Conocimiento del contexto; D. Planificación y organización de la asignatura; E. Desarrollo de la docencia; F. Capacidad comunicativa; G. Apoyo individual al aprendizaje; H. Evaluación; I. Innovación educativa y mejora docente; J. Autoevaluación profesional.

Los resultados del cuestionario se sometieron al análisis de fiabilidad, factorial, descriptivo, correlacional y predictivo con la ayuda del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (Fernández-Cruz, et al., 2024).

2.2. Guion de entrevistas

La segunda fase fue de carácter comprensivo y se aplicaron entrevistas semiestructuradas que buscaron profundizar en los aspectos críticos de la colaboración docente para

la enseñanza en el posgrado. Para ello, se elaboró un guion que contenía 10 preguntas semiestructuradas, las cuales se concentraron en tres aspectos críticos que resultaron de la aplicación del cuestionario: dificultades para la organización de actividades colegiadas entre pares, la coenseñanza en el posgrado y su relevancia en la formación integral de los estudiantes. Este guion fue revisado y validado por tres expertos internacionales.

2.3. Muestra

Para la aplicación del cuestionario en cada institución se seleccionó al mayor número de participantes. En la PUCP se invitó a toda la planta de docentes de posgrado en servicio y se obtuvieron 126 (10 %) respuestas: 49 mujeres (38.9 %) y 77 hombres (61.1 %). En la UdeC el cálculo muestral fue de 213 sujetos, de ellos 141 fueron hombres y 72 mujeres, el cual se realizó a partir de una fórmula de poblaciones finitas que obtuvo un nivel de 95 % de confianza y 5 % de margen de error. Se recibieron en total 70 respuestas, es decir, el 32.8 % de la muestra contemplada: 30 mujeres (42.9 %) y 40 hombres (57.1 %).

En la PUCP las edades oscilan entre los 30 y 70 años, aunque existe el predominio del grupo de edad de 51 y 60 años. Los docentes más jóvenes se ubican en el rango de 31 a 40 (15.7 %) y los de mayor edad de 61 a 70 (5.7 %). Por su parte, en la UdeC la edad de los docentes se concentra en los rangos de 41 a 50 años (44.3 %) y de 51 a 60 (34.3 %) y los de mayor edad son de 61 a 70 años, con un porcentaje de 5.7 %.

En la PUCP, el 55.6 % alcanza un rango de antigüedad de 16 a más de 25 años y el 7 % se encuentra en proceso de consolidación. En tanto que la UdeC presenta una planta docente consolidada, pues más de la mitad de los encuestados (64.3 %) se ubica en los rangos de 16 a más de 25 años en servicio, mientras que los docentes de reciente incorporación alcanzan el 5 %.

En ambas universidades, la muestra cuantitativa se organizó en seis campos de conocimiento, entre los que destacan Ciencias Sociales, Jurídicas, Psicología y Ciencias de la Educación con el mayor número de participantes y, por otra parte, Bellas Artes con la representación más baja.

Tabla 1.
Muestra de la primera fase del estudio

Campos de conocimiento	PUCP	UdeC
Bellas Artes	0.8	0
Ingeniería y ciencias	17.5	20
Ciencias de la salud	.8	15.7
Ciencias exactas y experimentales	8.7	12.9
Letras y Humanidades	19	15.7
Ciencias Sociales, Jurídicas, Psicología	53.2	40

Fuente: Elaboración propia

En la segunda fase del estudio se planteó una muestra cualitativa, que estuvo integrada por 10 docentes seleccionados de manera intencional en cada una de las universidades, pues la representatividad estadística no fue una condición, sino su experiencia en actividades de trabajo colegiado en el posgrado y disponibilidad para participar en una entrevista. Como criterio de exclusión no se consideraron a docentes con menos de 5 años de servicio. Si bien la mayor parte colabora en más de un programa de posgrado, para el análisis de

la información se tomó en consideración el campo de conocimiento de adscripción y con mayor número de horas/clase, tipo de contratación, antigüedad, edad y género.

Tabla 2.
Muestra de la segunda fase

Características		PUCP	UdeC
Campo	Ingeniería y ciencias	1	1
	Ciencias de la salud	0	0
	Letras y Humanidades	2	2
	Ciencias Sociales, Jurídicas, Psicología	2	2
Contratación	Tiempo completo	4	5
	Tiempo parcial	1	0
Género	Femenino	2	3
	Masculino	3	2
Antigüedad	Menos de 15 años	1	1
	Mayores de 16 años	4	4

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Aplicación de los instrumentos

En la primera fase del estudio se aplicó el cuestionario del proyecto PROFESUP, en esta entrega se seleccionaron seis indicadores que forman parte de la dimensión C (1 y 2), E (2 y 6), I (6) y J (7), los cuales hacen referencia de manera directa al trabajo colegiado en la enseñanza y se describen en la Tabla 3. Este proceso contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación para Ciencias Sociales, Humanas y Artes (CEI-CCSSHAA) de la PUCP y de la Dirección General de Posgrado de la UdeC.

El cuestionario se administró de manera simultánea en ambas universidades en los meses de mayo a julio de 2023, a partir de un correo que se envió a las cuentas institucionales de los docentes, en el que se adjuntó el Protocolo de Consentimiento Informado (PCI) con los objetivos del estudio, sus alcances y límites, además del compromiso de guardar absoluta reserva de los datos personales de los participantes. La difusión de este instrumento contó con el apoyo de los coordinadores de posgrado de ambas instituciones y, en el caso particular de la PUCP, de la Dirección Académica del Profesorado (DAP). Es importante mencionar que la recopilación de la información y posterior análisis se realizó en coordinación con el director general del proyecto PROFESUP.

En la segunda fase, se aplicaron las entrevistas a 10 de docentes en ambas instituciones de estudio. Previamente, se enviaron cartas de invitación a sus correos institucionales, con el PCI del estudio y la solicitud del permiso para grabar los testimonios. Los encuentros con los entrevistados se desarrollaron durante el segundo semestre de 2023 y los tres primeros meses de 2024, mediante las plataformas de *Zoom* y *Google Meet*.

Los resultados obtenidos se sistematizaron a partir de una codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). En la primera, se rotularon frase por frase las transcripciones de las entrevistas con la finalidad de identificar y codificar partes del texto relacionados con el tema. A cada concepto identificado se le asignó un color en correspondencia con la categoría o subcategoría concreta; de igual manera, se procedió

con los memorandos, con el propósito de facilitar la descripción de las categorías y subcategorías de cada unidad de estudio. En cuanto a la codificación axial, se llevó a cabo una integración y depuración de los temas clave obtenidos en la codificación abierta. A partir de la recurrencia de significados identificados en cada frase de los testimonios de los participantes, se logró la descripción de cada una de las categorías y subcategorías.

La codificación selectiva se realizó a partir de la reconstrucción teórica entre las categorías encontradas durante el proceso de investigación. La formulación de la categoría central se propuso como resultado de un proceso de reflexión permanente de los hallazgos e interpretaciones, la transcripción de entrevistas, codificación, revisión y contrastación de los testimonios, así como de la revisión de la literatura (Strauss y Corbin, 2002).

2.5. Análisis de datos

La triangulación de la información obtenida en las dos fases del estudio permitió identificar dos categorías centrales: enseñanza colegiada y relaciones interpersonales. La primera hace referencia a las actividades que realizan los docentes de manera conjunta con sus compañeros de trabajo para la planeación y el desarrollo de sus clases, así como las ventajas y dificultades que representan estas asociaciones para la formación de sus estudiantes. La segunda categoría retoma los aspectos actitudinales e institucionales que influyen – de manera positiva o negativa- en los vínculos de afinidad y colaboración que conforman en la práctica docente.

Tabla 3.
Categorías de estudio

Categorías	Indicadores del cuestionario	PUCP	UDEC Medias
Enseñanza colegiada	C3. Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas.	3.10	3.44
	E2. Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnado.	3.21	3.37
	I6. Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza.	3.14	3.51
Relaciones interpersonales	J7. Analiza sus relaciones con los colegas	2.76	3.12
	E6. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor, sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente.	3.57	3.61
	C5. Se crece ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones, faltas de apoyo).	3.33	3.41

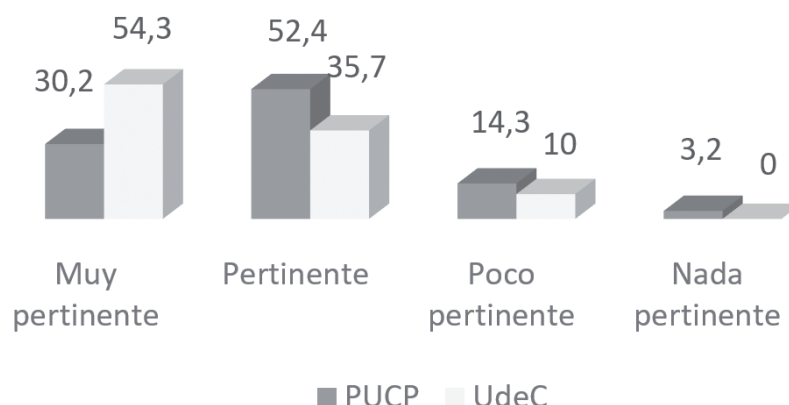
Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

El ejercicio comparativo de este estudio buscó «explicación de un fenómeno dado, establecer un nexo causal entre los estados de una o varias propiedades» (Morlino, 2010, p. 27-28), es decir, identificar relaciones, tendencias y patrones que ayudan a comprender situaciones similares en contextos diferentes (Sánchez y Murillo, 2021), en este caso, se focaliza la atención en los docentes de posgrado, la manera de llevar a cabo el trabajo colegiado en las actividades de enseñanza, las diferentes relaciones académicas y personales que se establecen y su influencia en la formación integral de sus estudiantes.

3. Resultados

3.1 Enseñanza colegiada

C3. Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

En las respuestas obtenidas en el cuestionario, la coordinación entre los docentes sobre temas relativos a la enseñanza presenta una valoración positiva. Aunque con algunas diferencias, ya que en la UdeC más de la mitad de los encuestados consideraron que es Muy pertinente (el 54.3 %), mientras que en la PUCP solo el 30.2 %, sin embargo, en el criterio Pertinente estos resultados se invirtieron, ya que la PUCP alcanzó el 52.4 % y la UdeC el 35.7 %. Las opciones de Poco pertinente y Nada pertinente presentaron los puntajes más bajos, reforzando su inclinación por este indicador.

Una de las estrategias de coenseñanza que se desarrolla en los posgrados de la UdeC y la PUCP son los cursos con enfoque en el «Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea» (COIL, siglas en inglés), cuyo uso se intensificó a raíz de la educación a distancia durante la pandemia por COVID 19. Sin embargo, su práctica ha cobrado relevancia en el marco de los ODS, debido a que permite fortalecer el intercambio interdisciplinar y la internacionalización del curriculum para una formación de calidad. En el caso de la PUCP, a partir de capacitaciones e incentivos económicos a los docentes coenseñantes. Por su parte, en la UdeC se cuenta con el respaldo de la Oficina de Internacionalización y Cooperación Académica y, desde el 2023, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) concede becas a estudiantes y docentes de instituciones extranjeras que presentan proyectos COIL en universidades mexicanas.

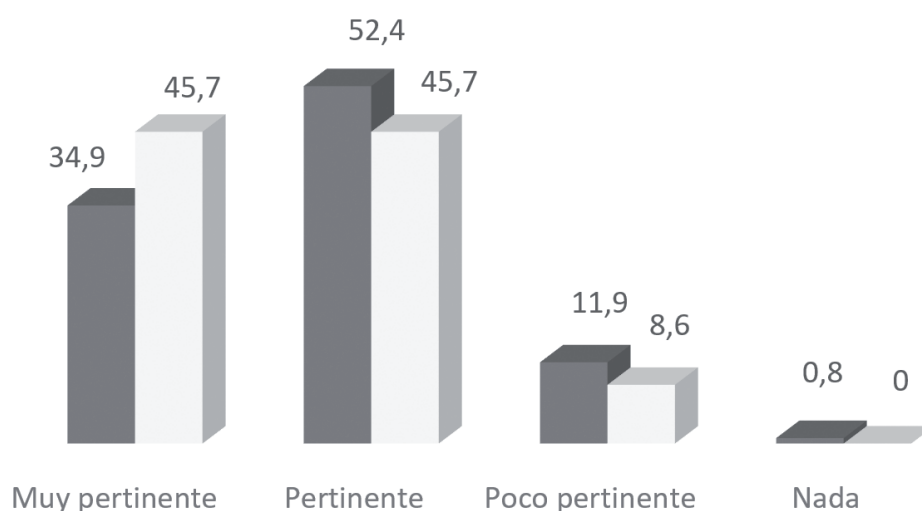
De acuerdo con los informes institucionales de ambas universidades, existe una buena impresión de la enseñanza colegiada mediante la metodología COIL, aunque en la PUCP se observa un balance más detallado del funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en los dos casos predomina un discurso positivo que se concentra en el número de intercambios y presta escasa atención en las áreas de oportunidad, como el tiempo de dedicación, el perfil de los docentes, la conectividad y la evaluación de su impacto. El testimonio de un docente de la PUCP señala lo siguiente:

«Para mí ha sido una buena experiencia, por el proyecto que hay que construir con tu *partner*, sobre todo en la licenciatura, requiere dedicación desde la planificación. En el posgrado es complicado, no todos somos de tiempo completo».

Al margen de las dificultades técnicas que reportaron buena parte de los entrevistados de la PUCP y UdeC derivado del uso de la tecnología en los cursos COIL, la mayoría concuerda que las estrategias de coenseñanza en general enriquecen la práctica docente, pues refuerzan las redes de colaboración y la formación integral de sus estudiantes. Sin embargo, presentan inconvenientes debido a la inversión significativa de tiempo que requiere frente a las diferentes funciones que realizan en el posgrado, como «la gestión administrativa», «las asesorías de tesis», «las actividades de investigación», entre otras. Así lo menciona una docente de la UdeC:

«El programa ha tenido éxito, pero detrás hay muchas reuniones colegiadas, muy demandante, porque son más actividades a las que ya tengo. Todos participamos por igual, eso ayudó mucho y evitó problemas».

E2. Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnado



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

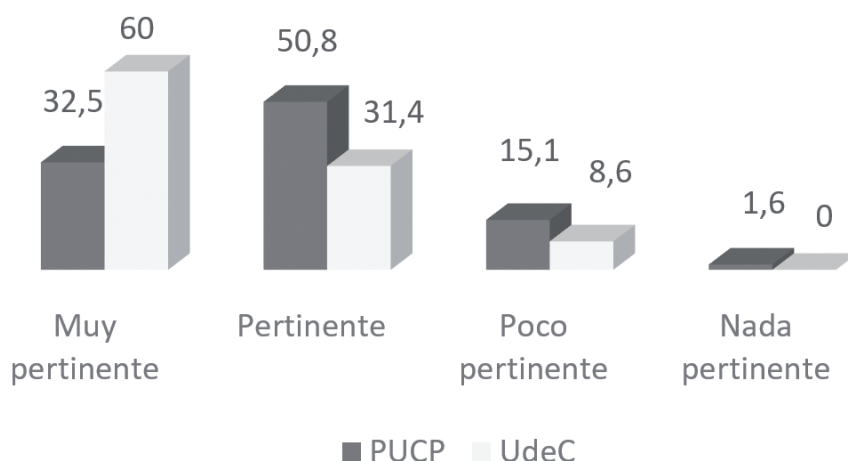
El cuestionamiento de las metodologías de enseñanza y la búsqueda de alternativas señaladas por los entrevistados coinciden en puntuaciones altas en la opción Pertinente (PUCP el 52.4 % y UdeC 45.7 %) y Muy pertinente (UdeC 45.7 % y PUCP 34.9 %), respectivamente. Si bien en las dos instituciones se advierten diferencias en la colaboración para la mejora continua de la enseñanza, existe el consenso de que la productividad de las actividades compartidas depende del nivel de flexibilidad cognitiva, la apertura para el cambio y espacios de convivencia para la «discusión de ideas», «conocer otras culturas de trabajo» y «maneras de enseñar». Un docente de Medicina de la UdeC comentó al respecto:

«En mis proyectos de investigación colaboran colegas y estudiantes, pasamos mucho tiempo juntos en el laboratorio, algunos son mis alumnos, otros hacen el servicio social, hay mucho intercambio y eso me ha ayudado a generar buenas ideas, revisar nuevos trabajos, estar al día».

A pesar de que en el discurso institucional la coenseñanza ocupa un lugar central para la innovación educativa, la administración de su funcionamiento mantiene una visión lineal que no favorece a la sinergia de grupo y la complicidad en el proceso creativo. Una docente de la PUCP señaló lo siguiente:

«La verdad, no conozco a todos los profesores del programa, aunque sí tenemos reuniones. También tenemos un sílabo que tiene estos aspectos metodológicos. Pero no, que recuerde, estos temas los abordo con el coordinador. Claro, a veces uno pide algunas sugerencias a compañeros más cercanos, ¿no?»

I6. Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

Con ligeras diferencias entre las dos universidades, los encuestados manifestaron que colaboran con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza, pues en el criterio Muy pertinente la UdeC ocupó la primera posición con el 60 % de respuestas a favor, mientras que la PUCP lo hizo en la opción Pertinente, con el 50.8 %.

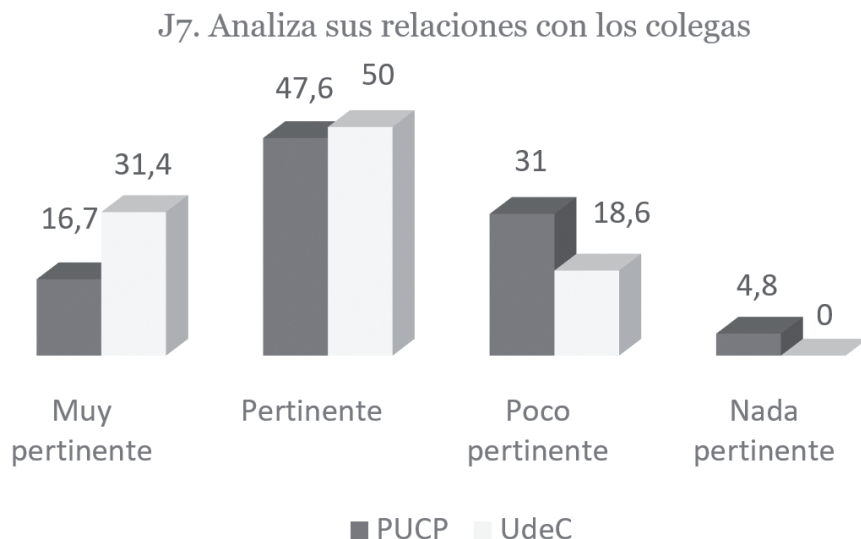
En el caso de la UdeC, se tiene previsto la conformación de academias entre los docentes de posgrado, que operan como un consejo consultivo mediante reuniones periódicas para la atención de asuntos de la docencia y el seguimiento de los estudiantes, principalmente en los cuarenta programas de maestría y doctorado que forman parte del Sistema Nacional de Posgrados de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), en donde la eficiencia terminal es un criterio de evaluación para la continuidad de las becas que reciben los estudiantes de parte del Gobierno Federal. Sobre este tema, una docente de Pedagogía señaló:

«El CONAHCYT marca lineamientos muy estrictos, nos reunimos y comentamos los programas, quién va a dar la materia y cómo la piensa trabajar, el enfoque, hay buen ambiente, se hacen sugerencias y aprobamos los programas, pero también comentamos sobre ¿cómo van los muchachos?, porque de eso depende que siga su beca, el programa se mantenga».

Por su parte, los docentes de la PUCP remarcan que el diálogo con otros docentes en espacios menos restringidos o suscritos al cumplimiento de determinadas tareas cobran mayor relevancia en su desempeño profesional, debido al predominio de la confianza y la cercanía entre los participantes. Si bien la sistematicidad y el orden son vitales para la colegialidad, al igual que Salokangas y Ainscow (2017), los entrevistados señalan que también se necesita espontaneidad, autogestión y camaradería para que las interacciones sean más fluidas y duraderas, como sucede en las «reuniones de café», «comer juntos», «congresos», «capacitaciones», entre otros. Un docente de la PUCP refiere lo siguiente:

«He tenido la oportunidad de colaborar en el diseño del programa, lo hicimos en colaboración con los profesores [cita nombres]. En la universidad se realizan diferentes cursos para mejorar las habilidades para la docencia y, en este contexto, sí he tenido la oportunidad de conocer experiencias de otros colegas que me han sido de utilidad».

3.2. Relaciones interpersonales



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

Cerca de la mitad de los encuestados en las dos instituciones de estudio considera que es Pertinente analizar la relación con los colegas. No obstante, se evidencia un incremento significativo en la opción Poco Pertinente, 31 % en la PUCP y el 18.6 % en la UdeC, así como un descenso en la opción Muy Pertinente (UdeC 31.4 % y la PUCP 16.7 %). Al respecto, los entrevistados de ambas instituciones señalan que si bien las colaboraciones en el ámbito académico se fortalecen cuando existe «buena comunicación», «relaciones

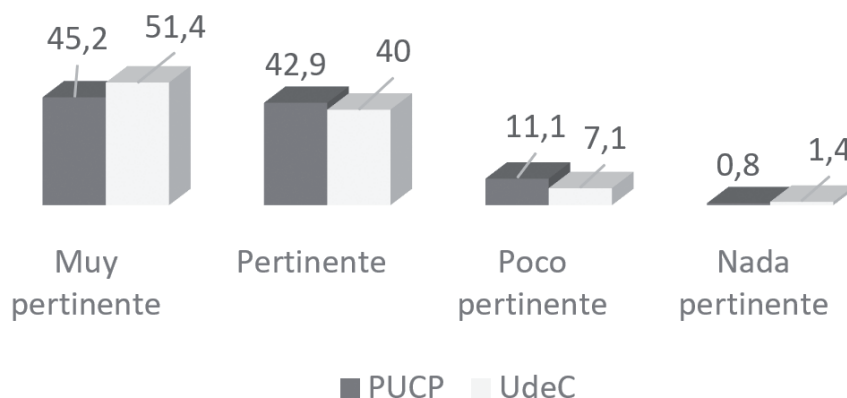
sanas» y «líderes empáticos», existen pocos espacios para meditar sobre estos temas de manera colegiada, ya que la mayor parte de las sesiones de trabajo se reservan para el desarrollo de actividades de gestión. Un docente de Ciencias de la Educación de la UdeC señaló lo siguiente:

«No siempre se puede por la cantidad de actividad que tenemos, trato de compartir con algunos colegas, los problemas que veo con algunos estudiantes, es muy sano pedir opinión, les otra mirada!, pero no siempre se puede, en las reuniones de profesores se revisa, pero es más a nivel general».

Aunque en menor grado, otro grupo de docentes concuerda en que los relaciones que sostienen con sus compañeros son estrictamente laborales y se restringen al cumplimiento de fines institucionales, que escasamente trascienden el terreno personal o no guardan conexión. Un docente de la PUCP manifiesta lo siguiente:

«De manera formal creo que no he tenido la oportunidad de compartir mis reflexiones sobre mis relaciones con mis colegas, no lo considero prioritario para mi trabajo. Tienes que aprender a no mezclar los temas personales. En mi grupo de investigación quizá revisamos cómo están nuestros vínculos para el trabajo en colegiado».

C5. Se crece ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones interdepartamentales)



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

En relación con la actitud de los docentes para encarar diversos obstáculos, el 51.4 % de encuestados en la UdeC y el 45.2 % en la PUCP coinciden en que es Muy pertinente «crecer ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional». Esta adhesión se invierte por poco margen en la opción Pertinente, en donde la PUCP presenta el 42.9 % de adhesiones y la UdeC el 40 %.

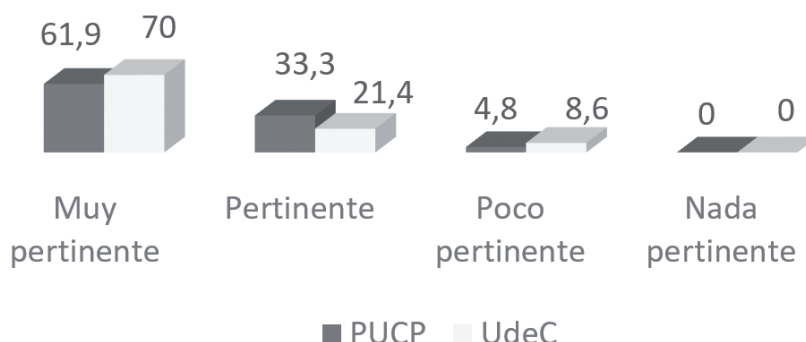
En los resultados reportados en las entrevistas aplicadas en ambas universidades existe un consenso general sobre la importancia de los círculos de ayuda, la presencia de «líderes positivos», los programas de soporte económico, «las guarderías», «seguros de vida», entre otros beneficios institucionales que permiten hacer frente a las vicisitudes propias del trabajo académico y las de carácter personal que requieren una atención más integral y centrada en el sujeto. Una docente de la UdeC narra una experiencia personal:

«El trabajo con las colegas del cuerpo académico, eso ha sido muy importante porque cada una de nosotras ha pasado por etapas difíciles, hemos tenido una compañera que recientemente ya va saliendo de una enfermedad complicada, por ejemplo, otra compañera que también enfrentó un problema familiar. Yo también he tenido mis altibajos y el trabajo colaborativo te da muchos ánimos, ayuda».

De manera similar, con autores como Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar (2021), algunos entrevistados también señalan que la satisfacción personal por la actividad cumplida es un aliciente que va más allá de la contraprestación económica y ayuda a explicar por qué a pesar de las adversidades, los docentes permanecen, se sobreponen y logran desarrollarse. Un docente de la PUCP comparte una reflexión al respecto:

«A mí gusta enseñar, es retador a veces, hay muchas dificultades que se presentan con los estudiantes, luego al finalizar el semestre todo se junta. No sé cómo explicar, a pesar del estrés que puedo sentir en esos momentos, me siento satisfecho porque hago lo que me gusta.»

E6. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

Los encuestados de las dos instituciones concuerdan con establecer relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor, aunque con un ligero margen de diferencia, pues en la UdeC un 70 % estimó de Muy pertinente estos vínculos «sin dejar de lado la seriedad y exigencia de la función docente»; mientras que en la PUCP lo hizo el 61.9 %. La relación se invirtió en la opción Pertinente, en donde la PUCP se posicionó con el 33.3 % y la UdeC alcanzó el 21.4 %. Una docente de la PUCP brinda una reflexión al respecto:

«Tenemos una buena relación, de mucho respeto entre los docentes del programa, aunque no convivimos muchos, nos vemos en las reuniones generalmente. Tengo una buena colega, con ella hemos escrito algunos artículos y también dialogamos sobre el diseño de nuestras clases, nos juntamos a comer, es como una pausa después de las preocupaciones».

Por otra parte, los entrevistados señalaron que la «cordialidad», la «paciencia» y el «buen ánimo» son actitudes que generan un espacio de confianza en aula, haciendo que las experiencias de aprendizaje que construyen junto a sus estudiantes sean más amenas

y perduren con el tiempo. En ese sentido, remarcan en la importancia de que los cursos de perfeccionamiento docente se enfoquen en brindar estrategias para el bienestar personal, la autoestima y competencias socioemocionales para relacionarse de manera asertiva con sus estudiantes, hacer que sus clases sean más atractivas y atender posibles conflictos en el aula. Como lo señala una docente de Psicología de la UdeC:

«A los docentes cuando empezamos nos hacen falta muchas herramientas, no somos pedagogos, por ejemplo, pero igual de importante es que se les enseñen a manejar sus emociones, habilidades socioemocionales que les ayude a vivir mejor en y con la docencia».

4. Discusión

4.1. Enseñanza colegiada

Los datos obtenidos en la investigación concuerdan con las investigaciones de Idris (2023) y Sánchez y Coronil (2019), acerca de cómo la organización entre los docentes repercute de manera favorable en el aprendizaje de los estudiantes, incluso aun cuando no comparten las mismas asignaturas, pues permite la identificación de necesidades educativas, la optimización del tiempo y la planificación de intervenciones conjuntas.

El interés por elevar la calidad educativa en el posgrado ha motivado a que buena parte de las universidades promuevan entre sus docentes el desarrollo de actividades de coenseñanza y docencia alternada, para el fortalecimiento del intercambio de conocimientos y recursos educativos que contribuyan a la formación de competencias clave para la vida laboral y el desarrollo personal de sus estudiantes, a partir del codiseño de espacios aprendizaje colaborativo que refuercen el pensamiento crítico, el liderazgo compartido y la resolución de problemas para una Educación para el Desarrollo Sostenible.

Si bien la coparticipación de más de un docente en un mismo curso o seminario de investigación presenta una larga trayectoria en el nivel superior, su práctica en los últimos diez años ha buscado fortalecer las relaciones interculturales y la cooperación con universidades extranjeras, a partir del trabajo recíproco entre docentes y estudiantes de diferentes disciplinas e instituciones educativas.

Silva y Aparício (2023), documentaron cómo los acuerdos y las tensiones se convierten en oportunidades para aprender a colaborar, movilizando saberes y actitudes para el perfeccionamiento de la profesión docente, aspectos que concuerdan plenamente con lo manifestado por los sujetos participantes en este estudio.

La enseñanza colegiada es una invitación a innovar la práctica docente tradicional e institucionalmente normada, mediante la co-construcción creativa de experiencias educativas que fomentan la organización, el diálogo sistémico y el cuestionamiento «de nuestras creencias pedagógicas sobre lo que consideramos adecuado, nos hace revisar nuestras formas de pensar y actuar en el aula mediante la interacción cotidiana con otros docentes» (Castro y Contreras, 2021, p. 36).

Las respuestas obtenidas en las preguntas sobre la colaboración para evaluar la utilidad de las metodologías o las acciones para actualizar la enseñanza, corroboran la conveniencia de llevar a cabo trabajo conjunto, tal como lo documentaron Shavard (2022) y Schön (1992 y 1998), porque se pone en práctica una reflexión dialógica sobre la manera de hacer y ser docente que brinda la posibilidad de encontrarse con las experiencias del

otro, formando un conjunto de relaciones intersubjetivas que confrontan a los docentes con lo cotidiano e institucionalmente establecido, desestabilizando así su práctica y creencias para configurar un nuevo yo-docente, que no es más que la extensión de sus otros compañeros de trabajo.

La colegialidad ocupa un lugar importante en la gestión de los contenidos y metodologías de enseñanza, sin embargo, aún persiste cierto individualismo que se refuerza en el trabajo desarticulado entre docentes de diferentes disciplinas y tipos de contratación, así como escasos lugares de encuentro y tiempo para el codiseño, como lo manifestaron algunos de los entrevistados.

El intercambio de experiencias docentes es el conducto por el que regularmente se adquieren saberes prácticos y éticos que contribuyen al perfeccionamiento de la enseñanza, pues en esta área el dominio de la teoría no es suficiente, se requiere de pericia, competencia comunicativa, gestión del tiempo y destreza para modificar esquemas de pensamiento y formas de actuación en los aprendices. Las comunidades de práctica forman parte de estas iniciativas, al igual que la libre colaboración entre colegas para la actualización y mejora de la docencia en el posgrado, cuya importancia queda manifiesta en los altos puntajes que los encuestados le atribuyen a su práctica.

4.2. Relaciones interpersonales

Branco y Pinto (2022), documentaron sobre las múltiples actividades que los docentes de posgrado desarrollan en las universidades, mostrando que requieren participar en más de un equipo de trabajo, en donde pongan a prueba sus habilidades para adaptarse a diferentes dinámicas de socialización, la atención oportuna del conflicto y la formación de redes de apoyo para afrontar las demandas del contexto y problemas personales que influyen en su desempeño profesional, tal como se advierte en las entrevistas, así como los porcentajes reportados acerca de la actitud de crecerse ante los diversos problemas cotidianos.

Es por esta razón que en las IES se han implementado programas para la gestión del estrés y el bienestar de los docentes, que se concentran en la conformación de vínculos positivos para la creación de un buen clima laboral, a partir de la identificación de patrones de comunicación inadecuados, liderazgos autocráticos y problemas actitudinales, que invitan a un proceso autorreflexivo de las relaciones que establecen con sus colegas, directivos y estudiantes.

Los datos obtenidos en esta investigación confirman que el éxito del trabajo colegiado en la docencia se encuentra determinado por los lazos de confraternidad que conforman los docentes en el posgrado a través de las interacciones cotidianas, la formalización de los equipos de trabajo y la creación de estrategias acompañamiento o semilleros de investigación que promueven las afinidades intelectuales, los sentimientos de pertenencia institucional y el desarrollo profesional señalado por Newman (2024). De ahí que las buenas relaciones interpersonales permiten incrementar las oportunidades de colaboración, sin restar importancia al trabajo individual, pues la clave reside en conjugar ambos aprendizajes para el impulso de la calidad educativa (Hargreaves y O'Connor, 2020).

La resiliencia docente es un tema de investigación emergente, que ha cobrado notoriedad en los últimos años y se define como aquella habilidad que presentan los docentes para sortear situaciones que ponen en riesgo su bienestar personal, como el estrés, los problemas de salud, la insatisfacción laboral y las dificultades económicas (Castro, Kelly y Shih, 2010). Para afrontar estos periodos de cambio o conflicto, los sujetos gestionan diversos mecanismos de defensa que se caracterizan por la formación de redes de apoyo y el fortalecimiento de competencias socioemocionales (Quijada, 2019).

Nuestros resultados concuerdan con investigaciones como la de Razeto (2017) y Khan, (2019), en donde si bien existen diversos factores que influyen en el clima laboral, la sinergia de grupo y las relaciones positivas son una fuente importante de soluciones creativas y experiencias motivadoras, que influyen en el buen estado de ánimo y permite continuar con la rutina. De igual manera, Fernández (2012), ha documentado que el uso del buen humor y la cordialidad mejoran el clima emocional y social en el posgrado, fortalece los lazos de amistad entre los compañeros de trabajo y promueve la generación de sentimientos de adhesión institucional.

Los datos obtenidos destacan que los docentes enfrentan diversas presiones para cumplir con los estándares de calidad que establece su perfil profesional, aspectos que ya han sido documentados por Li *et al.* (2024), los cuales exigen saber conjugar las múltiples actividades que desarrollan en las universidades y las que poseen en el plano personal.

Lo expresado por los docentes en las entrevistas, coincide con trabajos como los de Nimet *et al.* (2021), acerca de la manera de enfrentar las altas expectativas por medio del buen humor, como un estímulo positivo que ayuda a mitigar las jornadas de trabajo extenuantes, previene el estrés y el agotamiento que pueden llegar a experimentar junto con sus propios estudiantes en un contexto académicamente desafiante.

5. Conclusiones

La calidad educativa es una meta central en ambas universidades y ha dado pie al fortalecimiento de la colaboración en los diferentes procesos académicos, con la finalidad de innovar la práctica docente para ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes de cara al 2030. La enseñanza colegiada en el posgrado forma parte de estas acciones, al igual que la flexibilidad pedagógica y la proyección internacional del currículum mediante los cursos COIL. Sin embargo, aún son escasas las condiciones de tiempo y espacio que presentan los docentes de la PUCP y la UdeC para reflexionar de manera conjunta y compartir tareas docentes que traspasen lo cotidiano, lo que ha incidido en la formación de relaciones instrumentales que están sujetas al cumplimiento de las demandas institucionales.

La percepción mostrada por los docentes de ambas instituciones, a través de sus opiniones, conocimientos, experiencias, ideas, expectativas y juicios, en torno a la enseñanza colegiada y las relaciones interpersonales es muy positiva, en tanto que reconocen la importancia del trabajo en conjunto como una alternativa para enfrentar los diversos retos institucionales, incluso catalogado por ellos, como una estrategia de supervivencia que solo se puede enfrentar de manera colectiva.

A la luz de los resultados obtenidos a través de la enseñanza colegiada, los docentes concuerdan que su práctica presenta un valor importante como predictor de éxito en la formación de los estudiantes de posgrado, pues no solo potencia el conocimiento especializado, sino también las experiencias de intercambio cultural y las habilidades socioemocionales para trabajar en equipo, plantear soluciones grupales y respetar otras maneras de pensar. Así pues, estos aprendizajes de colaboración se convierten en plataformas ideales para reflexionar sobre su actuación en futuros escenarios laborales y poner a prueba la creatividad para afrontar los problemas cotidianos de la profesión.

Las acciones vinculadas con la enseñanza colegiada se apoyan en estrategias de coordinación entre pares que coinciden en la misma asignatura y el uso crítico de las metodologías de participación activa para la mejora de la enseñanza. Sin embargo, los

entrevistados destacan otros aspectos actitudinales que refuerzan el trabajo con sus compañeros, por ejemplo, la colaboración mediada por relaciones de amistad, camaradería, empatía y buen humor, condiciones que fortalecen la sinergia de grupo para responder a las distintas demandas de la profesión.

El trabajo colegiado no solo mejora la práctica docente, mediante el intercambio de saberes interdisciplinarios y la co-construcción de estrategias pedagógicas, sino que también tiene repercusiones favorables en la gestión y el clima institucional, lo que genera condiciones propicias para el fortalecimiento de las competencias críticas, éticas y profesionales en los estudiantes, pues se convierte en un espacio de mediación pedagógica que fortalece la formación integral y el pensamiento crítico para una educación para el desarrollo sostenible.

Las buenas relaciones interpersonales en el posgrado requieren de la colaboración permanente de directivos, docentes y estudiantes para construir espacios de contención que permitan hacer frente a los cambios, las exigencias del entorno institucional y las necesidades de carácter personal, que influyen de manera positiva o negativa en la percepción que se tiene del problema y los mecanismos con los que cuentan para superarlos.

Si bien en las dos instituciones analizadas existen programas para el bienestar y atención psicológica, con frecuencia funcionan de manera desarticulada con las diferentes dependencias académicas, lo cual no permite llevar un adecuado seguimiento de los casos y generar mejoras en las estrategias de acompañamiento docente y tutoría, además de reflexionar sobre los vínculos que se conforman entre pares académicos y los posibles conflictos de grupo que reducen la calidad del trabajo colegiado.

El trabajo docente en el nivel de posgrado se configura como un proceso complejo, dinámico y estratégico que va más allá de la transmisión de contenidos. En ese sentido, la enseñanza colegiada presenta el potencial para incorporar los ODS, pues se vincula la formación académica con la transformación social, a través de la integración curricular, así como los principios de equidad, sostenibilidad y justicia. Desde esta perspectiva, las acciones de colaboración analizadas muestran avances significativos que se caracterizan por compartir y diseñar experiencias de aprendizaje que promueven la reflexión crítica, la colaboración interdisciplinaria y el compromiso ético, competencias relevantes para formar profesionales capaces de incidir en contextos complejos.

La vida cotidiana en las instituciones educativas implica un aprendizaje constante, tanto a nivel individual como grupal, sin embargo, los participantes en esta investigación mostraron, por medio de los datos aportados en la encuesta y las entrevistas, que la trayectoria académica es un proceso de formación grupal constante y que no necesariamente se relaciona con lo académico, de ahí que valoraron muy positivamente las relaciones de cordialidad y buen humor; aspectos que muestran hasta qué punto el trato amable, la disposición a la escucha mutua y la capacidad de cuestionar esquemas intelectuales preestablecidos, permiten transformar maneras de pensar, actuar y provocar efectos formativos en el colectivo, al grado de mostrar una actitud proactiva para hacer frente la burocracia y las relaciones interdepartamentales.

De manera general, la implementación de los ODS en las universidades analizadas presenta desafíos importantes que se derivan de la escasa implicación que presentan los docentes y estudiantes en el diseño de propuestas que benefician su articulación en las actividades de enseñanza, así como la incipiente capacitación docente en estos temas. Si bien los cursos COIL y los grupos de investigación han contribuido a la innovación pedagógica y la vinculación del curriculum con las metas globales, estos programas se

desprenden de disposiciones institucionales que se concentran en un grupo específico de docentes, los cuales trabajan preferentemente de tiempo completo y en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Por lo que resulta necesario continuar analizando otras acciones que amplíen la participación de los diferentes actores educativos en procesos de enseñanza y aprendizaje potencialmente interactivos, que promuevan la generación de soluciones argumentadas sobre los diferentes temas de la profesión y factores socioambientales que inciden en el desarrollo sostenible de la sociedad.

6. Referencias

- Ainscow, M., Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Almansour, S. (2015). The challenges of international collaboration: Perspectives from Princess Nourah Bint Abdulrahman University. *Cogent Education*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1118201>
- Arango-Vásquez, S. I., y Manrique-Losada, B. (2023). Interacciones comunicativas y colaboración mediada por entornos virtuales de aprendizaje universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76), 1-23. <https://doi.org/10.6018/red.544981>
- Branco, G. B.; Pinto, M. M. (2022). Internal organizational communication as a determining factor in work performance. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 17(4), 2931-2947, <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.17497>
- Brunner, J.J., Alarcón, M. y Adasme, B. (2024). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Cambio paradigmático de la profesionalización docente en la universidad. Perspectiva comparada, políticas, agendas y narrativas de la experiencia [PROFESUP]. (2025, 15 de febrero). *Inicio*. <https://profesup.webnode.es/>
- Castro, R. y Contreras, P. (2021). *Con-enseñanza y relaciones de alteridad en educación*. Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience Strategies for New Teachers in High-Needs Areas. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 622-629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Conferencia Regional de Educación Superior [CRES] (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALAC
- Enríquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, L. (2012). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Grupo e Instituciones.

- Fernández-Cruz, M.; Fernández, V. B.; Munoz, L. y López, S. (2024). Transformation of Higher Education: Discussion of the Dimensions, Trends and Scenarios of Change in Ibero-America. *Educ. Sci.*, 14, 523. <https://doi.org/10.3390/educsci14050523>
- Fernández Cruz, M., y Romero López, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (44-1), p. 83-117. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar supone el aprendizaje de todos* (Trad. P. Carvajal y B. García). Ediciones Morata.
- Henríquez, P. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC
- Hurts, B. y Reding, G. (2002). *Teachers mentoring teachers*, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Idris, K. M. (2023). Tensions of Embedding Reflective Teaching Practices in Teacher Education in Eritrea: A Self-Study on Facilitation Experiences. *Studying Teacher Education*, 19(3), 251–270. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2202012>
- Kelly, N., Doyle, J. & Parker, M. (2019): Methods for assessing higher education research team collaboration: comparing research outputs and participant perceptions across four collaborative research teams. *Higher Education Research & Development*, 39 (2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1676199>
- Khan, N. (2019). The Impact of Organizational Climate on Teachers Commitment, *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 327-342. <https://www.proquest.com/docview/2320930845?sourcetype=Scholarly%20Journal>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, H., Chen, X, Chen X. & Shan, C. (2024) Exploring relationship between teacher humor and online learning burnout. *Educational Psychology*, 44(9-10), 1073-1091. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2438710>
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Alianza Editorial.
- Naciones Unidas (2025, julio 14). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Newman, J. (2024) Incentivising interdisciplinary research collaboration: evidence from Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46(2), 146-165. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2267719>
- Nimet, C. A., Cihat, A. y Eteve, W. (2021) Humour as a pedagogical tool in teacher-initiated repair sequences: the case of extreme case formulations and candidate hearing, *Classroom Discourse*, 12(3), 280-294. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1910051>

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC] (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. OREALC/UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés] (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés]. (2022a). *Contribuciones de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: marco analítico*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés]. (2022b). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés] (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP] (2024). *Modelo educativo PUCP*. <https://www.pucp.edu.pe/documento/modelo-educativo-pucp/>
- Pujol-Cols, L., & Lazzaro-Salazar, M. (2021). Vocación de carrera en académicos de una universidad pública en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 72–86. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.34.979>
- Quacquarelli Symonds [QS] (2025, 21 de abril). *Lenses and indicators*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/sections/360005689220-Lenses-and-Indicators>
- Quijada, K. Y. (2019). El Mentoring en la academia: experiencias y avatares de los profesores de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana de México*, 34(96), 239-273. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/%20article/view/1504>
- Quijada, K. Y. y Gómez-Nashiki, A. (2023). El mentoring y las redes de apoyo en la formación de las investigadoras de una universidad mexicana. En M.C. Fernández, G. Mora y C. Briceño (Eds.), *Género y educación: reflexiones para la igualdad en tiempos de crisis* (211-246). Universidad Católica de Temuco.
- Ramos, A.M. (2016). La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (23), 267-279. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/63dc629736479d3e033d2651?lang=en>
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 8(1), 61–76. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>

- Ricci, L., Zetlin, A. y Osipova, A. (2017). Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: implications for personnel preparation. *Teacher Development*, 21(5), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>
- Sánchez, A. A., y Murillo, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>
- Salokangas, M. & Ainscow, M. (2017). *Inside the autonomous school: making sense of a global educational trend*. Routledge.
- Sánchez, M.A., y Coronil, A. (2019). Desarrollo de un equipo docente en la coordinación del profesorado en el ámbito universitario, *Alteridad* 14(1), 98-108. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.08>.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shavard, G. (2022). From school improvement to student cases: teacher collaborative work as a context for professional development, *Professional Development in Education*, (48)3, 493-505. DOI: 10.1080/19415257.2021.1879216
- Silva, A. M. C., & Aparício, M. (2023). Biographical narratives in teaching: a study of professors on postgraduate courses. *European Journal of Education*, 6(2), 108–118. <https://revistia.org/index.php/ejed/article/view/6117>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (Trabajo original Publicado en 1998).
- Tinnell, T., Tretter, T., Thornburg, W. & Ralston P. (2019) Successful Interdisciplinary Collaboration: Supporting Science Teachers with a Systematic, Ongoing, Intentional Collaboration Between University Engineering and Science Teacher Education Faculty. *Journal of Science Teacher Education*, 30(6), 621-638. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1593086>
- Universidad de Colima [UdeC] (2016). *Modelo educativo. Plan institucional de desarrollo 2014-2017*. <https://www.ucol.mx/documentos-normateca/ver/v2/modelos/Modelo-educativo-2014-2017/>
- Vescio, V., Ross, D., and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.

11



La Cultura Moldea la Educación Superior. Estudio Comparativo de los Sistemas Universitarios de China y España[†]

*Culture Shapes Higher Education. A Comparative
Study of the University Systems of China and Spain*

**Xiaotong Zhang*;
Isabel Maria Gomez Barreto****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45775

Recibido: **14 de julio de 2025**
Aceptado: **20 de septiembre de 2025**

[†] Este artículo forma parte de la tesis doctoral de Xiaotong Zhang en la Universidad de Castilla- La Mancha.

*XIAOTONG ZHANG: Universidad de Castilla-La Mancha. **Datos de contacto:** e-mail: xiaotong.zhang@alu.uclm.es

ISABEL MARIA GOMEZ BARRETO: Universidad de Castilla la Mancha. **Datos de contacto: e-mail: isabelmaria.gomez@uclm.es

Resumen

La cultura, entendida como un programa mental dentro del entorno social, influye profundamente en el modelo de gestión universitaria, el diseño curricular y los principios educativos. Partiendo de este hecho, el estudio describe y compara las raíces culturales de los sistemas universitarios de China y España, incluyendo sus tradiciones filosóficas, antecedentes históricos, estructuras sociales, políticas lingüísticas y educación moral. Analiza mediante un enfoque de comparación multinivel cómo estos factores condicionan los métodos de enseñanza y la equidad educativa en las universidades. Los hallazgos indican que el sistema de educación superior chino está profundamente influenciado por el pensamiento confuciano, una estructura social con alta distancia de poder y valores colectivistas. En contraste, el sistema universitario español se configura principalmente a partir de la autonomía regional y la coexistencia multicultural, mientras que la herencia católica persiste en el plano simbólico y cultural. Asimismo, se observan diferencias significativas en la gobernanza, la distribución de recursos y la construcción del currículo. Mientras que China prioriza la unidad nacional y la estandarización institucional (como el uso obligatorio del mandarín y el examen de acceso unificado), España promueve la diversidad cultural a través del multilingüismo y la descentralización. El estudio concluye que la convergencia institucional no implica convergencia cultural, y propone recomendaciones para fomentar la sensibilidad intercultural y mejorar la equidad en la gobernanza universitaria.

Palabras clave: Educación superior; cultura; educación comparada; sistemas universitarios

Abstract

Culture, understood as a mental program embedded within the social environment, profoundly shapes university governance models, curriculum design, and educational principles. Based on this premise, the present study compares the cultural foundations of the Chinese and Spanish higher education systems, including their philosophical traditions, historical backgrounds, social structures, language policies, and moral education. It analyzes, through a multilevel comparative approach, how these factors shape teaching methods and educational equity in universities. The findings reveal that China's higher education is deeply influenced by Confucian thought, a social hierarchy characterized by high power distance, and collectivist values. In contrast, the Spanish university system is mainly shaped by regional autonomy and multicultural coexistence, while the Catholic heritage endures at the symbolic and cultural level. Significant differences are also observed in governance structures, resource distribution, and curriculum development. While China prioritizes national unity and institutional standardization—evident in the nationwide promotion of Mandarin and the unified entrance examination—Spain fosters cultural diversity through multilingualism and decentralized governance. The study concludes that institutional convergence does not imply cultural convergence, as deeply rooted cultural values continue to shape how universities operate and evolve. It offers several policy recommendations to enhance intercultural sensitivity and promote equity in higher education governance, providing useful insights for mutual learning between different national systems.

Keywords: Higher education; culture; comparative education; university systems

1. Introducción

En el contexto de la globalización, los sistemas de educación superior de diversos países se han ido renovando y fusionando con el objetivo de construir modelos educativos más eficientes. La educación superior se ha convertido en un pilar clave para impulsar la competitividad nacional, el progreso social y el intercambio cultural, fortaleciendo la cooperación global y la integración educativa (Julián & Ávila, 2018). A pesar de la convergencia de los sistemas educativos a nivel mundial, los factores culturales continúan desempeñando un papel determinante en la gestión universitaria, la configuración curricular y las filosofías educativas (Gopinathan & Lee, 2018; Gopinathan & Lee, 2018; Hofstede, 2001). Las tradiciones culturales, estructuras sociales, políticas lingüísticas y valores éticos de cada país modelan profundamente sus sistemas de educación superior, lo que genera tanto oportunidades como desafíos en la cooperación educativa transnacional (Araceli, 2010).

La teoría de dimensiones culturales de Hofstede (2001) ofrece un marco analítico eficaz para comprender las características culturales de distintos países y su impacto en los sistemas universitarios. Según Hofstede, la cultura actúa como un «software mental» que influye en la gestión educativa, la estructura curricular y los modelos pedagógicos. Además, hace más de tres décadas, Weber (1978) argumentaba que el sistema educativo no solo refleja la cultura, sino también el sistema político, generando diferencias sustanciales en las filosofías y valores educativos entre distintos regímenes políticos. Sadler (1900) sostuvo que la adaptación de políticas educativas de otros países debe fundamentarse en la compatibilidad cultural, de lo contrario, su efectividad sería limitada. Así, el impacto de la cultura en los sistemas universitarios es un fenómeno complejo y multidimensional que requiere un análisis profundo desde la perspectiva de la filosofía educativa, el contexto histórico, la estructura social, la política lingüística y la educación moral (You, Rud & Hu, 2018).

2. Marco teórico

2.1. las dimensiones culturales de Hofstede

En el presente estudio, la teoría de las dimensiones culturales de Geert Hofstede se adopta como uno de los marcos analíticos centrales, con el objetivo de comprender y comparar de manera sistemática cómo la cultura se encuentra profundamente incrustada en los sistemas de educación superior, afectando su estructura institucional, los modelos de gobernanza, las interacciones pedagógicas y los valores educativos fundamentales. Esta teoría se originó a partir de una amplia encuesta realizada entre empleados de IBM en distintos países, y sostiene que la cultura constituye un «programa mental colectivo»: un conjunto de patrones de comportamiento aprendidos en contextos sociales compartidos a lo largo del tiempo (Hofstede, 2001).

Hofstede identificó seis dimensiones culturales principales: (1) Distancia al poder, que mide el grado de aceptación de la desigualdad jerárquica en una sociedad; (2) Individualismo versus colectivismo, que distingue si las relaciones sociales se centran en el individuo o en el grupo; (3) Evitación de la incertidumbre, relacionada con el nivel de tolerancia ante la ambigüedad y el cambio; (4) Masculinidad versus feminidad, que indica si se priorizan valores como la competencia y el éxito o el cuidado y la cooperación; (5) Orientación a largo plazo versus a corto plazo, que se refiere a la importancia

de la planificación futura frente a la gratificación inmediata; y (6) Indulgencia versus restricción, que refleja el grado de permisividad hacia el disfrute y la satisfacción de los deseos (Hofstede, 2010).

Estas dimensiones han sido ampliamente aplicadas en investigaciones comparadas en los ámbitos de la educación, la gestión organizacional y la comunicación intercultural, incluyendo estudios sobre la participación estudiantil (Zhang & Dai, 2021), la autoridad del profesorado en el aula (Sun, 2023) y la gobernanza educativa (Liu, 2021). En este caso, la elección de este marco se fundamenta en su capacidad no solo para ofrecer una tipología clara de comparación cultural, sino también para explicar cómo los valores culturales profundos se traducen en los fundamentos filosóficos y las prácticas institucionales de la educación. Por ejemplo, la dimensión de «distancia al poder» permite interpretar la alta autoridad del profesorado en China frente al fomento del diálogo autónomo en las aulas universitarias españolas; la de «evitación de la incertidumbre» ayuda a explicar por qué el sistema español presenta una mayor apertura curricular, mientras que el chino tiende a estandarizar y controlar sus programas; y la de «individualismo-colectivismo» resulta clave para comprender diferencias en la motivación estudiantil, los modelos de colaboración y los criterios de evaluación. Al aplicar esta teoría, es posible traducir valores culturales abstractos en variables observables, fortaleciendo tanto la estructuración como el poder explicativo del presente análisis comparado.

Aunque el modelo de Hofstede ofrece un marco comparativo claro, no está exento de críticas. Se le ha reprochado cierta rigidez metodológica, eurocentrismo y simplificación cultural (McSweeney, 2002; Williamson, 2002). Más recientemente, Beugelsdijk y Welzel (2018) sugieren complementarlo con el enfoque dinámico de Inglehart, capaz de captar los cambios generacionales que Hofstede tiende a descuidar. Aun reconociendo estas limitaciones, este estudio mantiene el uso de las dimensiones de Hofstede por su capacidad de traducir valores culturales abstractos en variables observables y comparables, sin pretender homogeneizar culturas, sino como herramienta operativa para analizar cómo las diferencias culturales estructurales influyen en la educación superior.

Además, este estudio introduce el concepto de «acoplamiento cultura-institución», entendido como la interacción dinámica mediante la cual los valores culturales configuran, legitiman y condicionan las estructuras institucionales, mientras que estas refuerzan o transforman las prácticas culturales. Este planteamiento se ancla en la tradición del institucionalismo organizacional, que subraya cómo las normas culturales confieren legitimidad a las estructuras formales y moldean su capacidad de adaptación en entornos cambiantes (Scott, 2014). Asimismo, dialoga con la teoría del isomorfismo institucional propuesta por DiMaggio y Powell (1983), que explica cómo los marcos culturales impulsan la homogeneización organizativa a través de mecanismos coercitivos, miméticos y normativos. En conjunto, estas perspectivas dotan al concepto de una sólida base teórica y un alto valor analítico, lo que permite comprender mejor las trayectorias diferenciadas de los sistemas universitarios de China y España.

2.2. Influencia de la cultura en los sistemas universitarios

Según Hofstede (2001), la cultura, como proceso psicológico del entorno social influye profundamente en el modo de gobierno, el plan de estudios y la filosofía educativa de la enseñanza universitaria. La influencia de la cultura en el sistema educativo universitario es un tema complejo y multidimensional, por lo que, debatir cómo influyen la cultura y la sociedad en el sistema educativo universitario, requiere reconocer en primer lugar que la

situación cultural y social de cada país es única. No obstante, en las últimas dos décadas, la investigación comparada en educación ha revelado tres convergencias clave:

a) todas las universidades están sometidas a la presión de los rankings internacionales y de los marcos de calidad transfronterizos (Garrocho Salcedo, 2022); b) todas están adaptando sus metodologías docentes en respuesta a la sociedad digital y a las demandas de aprendizaje permanente (Arias-Valle *et al.*, 2021); c) todas están llamadas a asumir responsabilidades públicas en ciencia abierta, justicia social y movilidad intergeneracional (Medina-García *et al.*, 2021).

En este contexto global, Weber (1978) señalaba que, el sistema educativo es un sistema político que refleja los diferentes puntos de vista sobre la filosofía y los valores de la educación en los distintos sistemas políticos. Sarkar y Al Mamun (2023) subrayan que los principios filosóficos fundamentales de una sociedad impregnan sus objetivos educativos: por ejemplo, las sociedades de tradición idealista tienden a priorizar el cultivo intelectual y moral en la educación superior.

El componente histórico tampoco puede ser ignorado en los estudios comparados en educación. Tal como señaló Sadler (1964), todo sistema educativo se halla profundamente enraizado en la historia nacional de cada país y se transforma según las demandas sociales emergentes. En el caso de España, desde la implementación de la Declaración de Bolonia en 1999, el sistema universitario ha experimentado una transformación estructural significativa. La expansión de los indicadores de calidad y los acuerdos de gobernanza ha reconfigurado profundamente tanto la organización interna como las prioridades estratégicas de las universidades (Garrocho Salcedo, 2022). Así, las reformas educativas y los movimientos sociales han incidido de forma directa en la estructura actual del sistema universitario y en su agenda institucional.

Al mismo tiempo, las oportunidades educativas están condicionadas por la estructura de clases sociales. Se espera que la universidad actúe como un «ascensor social» que favorezca la movilidad y equidad, manteniendo una tensión permanente entre el interés colectivo y la excelencia académica (Garrocho Salcedo, 2022). No obstante, la persistente estratificación y las restricciones en la movilidad social continúan influyendo profundamente en la distribución de recursos y en el acceso igualitario a la educación superior (Medina-García *et al.*, 2021).

Por otra parte, la lengua constituye un componente esencial de la identidad cultural y desempeña un papel relevante en el ámbito educativo. Las políticas lingüísticas inciden directamente en la preservación de la diversidad cultural, la accesibilidad y la inclusión de las minorías. En las universidades españolas, incluso el estudio de lenguas con baja demanda, como el siríaco o el acadio, se considera una forma de expresar compromiso con la diversidad cultural (Garrocho Salcedo, 2022). En cambio, en el contexto chino, la promoción sistemática del mandarín ha facilitado la unificación lingüística a nivel nacional, pero también ha reducido notablemente la presencia y uso de las lenguas minoritarias dentro de los entornos universitarios (Wang & Mo, 2024).

Por último, la educación moral es otra dimensión en la que se refleja la influencia cultural. La universidad está concebida como una institución que mantiene un «compromiso ilimitado con la verdad» (Garrocho Salcedo, 2022). Además de transmitir conocimientos, debe fomentar la formación ética y el sentido de responsabilidad social mediante el espíritu crítico y la racionalidad pública. La tercera misión de la universidad es la transmisión de valores y virtudes que sostienen el bien público en una sociedad democrática (Medina-García *et al.*, 2021). En coherencia con este marco teórico, en los siguientes apartados se analizará el trasfondo cultural de los sistemas universitarios de China y España.

3. Contextos culturales de los sistemas de educación universitaria en China y España

Antes de examinar comparativamente los sistemas universitarios de China y España, conviene subrayar la relevancia del contexto cultural en la configuración de sus estructuras de educación superior. Este análisis se apoya en la teoría de las dimensiones culturales de Hofstede (2001) y en el enfoque weberiano de la educación como sistema portador de sentido (Weber, 1978), integrando a su vez aportes de investigaciones empíricas recientes, incluye el análisis de la evolución del sistema educativo chino y de sus orientaciones culturales (Cai, 2023; Liu, 2021; Sun, 2023; Wang & Mo, 2024; Zhang & Dai, 2021; Zhu, 2023), así como un examen sistemático de la gobernanza universitaria, las políticas lingüísticas y la influencia cultural religiosa en el contexto español (Arias-Valle *et al.*, 2021; de la Torre *et al.*, 2021; Garrocho Salcedo, 2022; Medina-García *et al.*, 2021; Pérez-Agote, 2012). Además, se han consultado fuentes históricas fundamentales como la Historia de la Educación en China y la Historia de la Educación en España, complementadas con estudios de caso representativos desde una perspectiva de sociología cultural, centrados en la responsabilidad social universitaria, la equidad educativa y la transformación institucional (Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020; Cai, 2023; Del Espino, 2018; López-Rupérez *et al.*, 2019; Pérez Gallego, 2021; Revesado Carballares, 2022; You *et al.*, 2018), con el fin de fortalecer la profundidad histórica y la relevancia empírica del análisis. Así, el contexto cultural de los sistemas universitarios en China y España se analiza a partir de cinco ejes: tradición filosófica, historia política, equidad educativa, política lingüística y educación moral.

3.1. Contexto cultural del sistema educativo universitario chino

3.1.1. Fundamento filosófico

El confucianismo, núcleo de la tradición cultural china, ha ejercido una influencia duradera sobre la configuración del sistema educativo (Zhu, 2021). Este pensamiento enfatiza la formación moral, el respeto al maestro y la responsabilidad colectiva, concibiendo la educación como vía para el desarrollo integral del individuo (Zhu, 2021). En la actualidad, los valores modernos se orientan hacia la equidad, la eficiencia y la innovación (Liu, 2021; Zheng, 2023), tal como lo reflejan las reformas del examen nacional y el programa «doble primera clase» (Liu, 2021). En la actualidad, las universidades chinas encarnan tanto los valores morales confucianos como la eficiencia y la innovación educativas modernas en sus planes de estudio y su gobernanza (Li & Zhang, 2023). No obstante, persiste una tensión entre los principios jerárquicos y de obediencia propios del confucianismo y los valores contemporáneos de libertad individual e igualdad (Sun, 2023), lo cual plantea desafíos en la conciliación entre tradición y modernización.

3.1.2. Influencia del contexto histórico y el sistema político

La larga tradición de centralismo político y de homogeneización cultural ha configurado el actual sistema de acceso a la universidad, caracterizado por la unificación de exámenes y criterios de admisión. Esta lógica responde tanto a una visión meritocrática tradicional de selección justa como a las necesidades contemporáneas de gobernabilidad y cohesión nacional (Cai, 2023; Liu, 2021). La Ley de Educación Superior (reformada en

2018) establece de forma explícita que la universidad debe servir a la modernización del país y a sus objetivos políticos, lo cual refleja un alto grado de expectativas estatales y una marcada orientación colectivista (Cai, 2023). Desde la reforma de descentralización universitaria iniciada en 1985, se han impulsado procesos de modernización institucional y autonomía universitaria (Ministerio de Educación de China, 2024; Xu, 2023). No obstante, sigue siendo un reto compaginar la autonomía académica con la primacía de las directrices ideológicas del Estado.

3.1.3. Equidad educativa y estructura de clases sociales

A pesar de que el sistema de examen nacional busca asegurar la meritocracia, la desigualdad en la distribución de recursos educativos produce una notable brecha entre zonas urbanas y rurales (Ministerio de Educación de China, 2024; Cai, 2023). Los estudiantes de áreas empobrecidas tienen un acceso mucho más limitado a instituciones de alta calidad, lo que contribuye a la reproducción estructural de las clases sociales (Zhang, Song & Luo, 2024). Aunque el Estado ha implementado políticas como la «doble reducción» y programas de enseñanza digital asistida para mitigar estas disparidades, los desequilibrios territoriales siguen siendo significativos y requieren sistemas más eficaces de redistribución (Liu, 2021).

3.1.4. Política lingüística e identidad cultural

A través de la Constitución y la Ley de la Lengua Común Nacional, China ha promovido la enseñanza del mandarín con el fin de reforzar la unidad nacional y facilitar la movilidad social (Constitución de la R.P. China, 2018; Ministerio de Educación, 2021). Sin embargo, esta política ha generado tensiones respecto a la preservación de las lenguas y culturas de las minorías étnicas (Wang & Mo, 2024). Aunque en los últimos años se han adoptado medidas a favor de la protección lingüística, como la creación de plataformas bilingües de enseñanza a distancia (Ministerio de Educación, 2022), la conciliación entre unidad lingüística y diversidad cultural sigue siendo un desafío central para las políticas educativas futuras.

3.1.5. Educación moral y programas ideológicos y políticos

Las universidades chinas incorporan de manera sistemática cursos de pensamiento político que promueven los valores fundamentales del socialismo y el espíritu colectivista, reforzando la identidad nacional mediante contenidos curriculares y actividades extra-curriculares (Zhu, 2021; Cai, 2023). Este modelo ha demostrado ser eficaz para fortalecer el sentido de responsabilidad colectiva y la cohesión ideológica, aunque también genera tensiones con respecto a la autonomía individual y la pluralidad de valores (Sun, 2023). En los últimos años, algunas universidades han introducido módulos de educación para la ciudadanía global, con el objetivo de ampliar la visión internacional del alumnado sin comprometer la primacía de los valores socialistas (Zhu, 2023).

3.2. Características culturales del sistema educativo universitario español

3.2.1. Tradición católica y filosofía educativa

La historia de las universidades españolas está estrechamente vinculada a la tradición católica, como lo muestran los orígenes eclesiásticos de instituciones fundacionales como

la Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá (Universidad de Salamanca, 2024). No obstante, este carácter confesional pertenece sobre todo al plano histórico y patrimonial, sin constituir la base del sistema universitario actual.

Hoy en día, la universidad española se organiza sobre fundamentos laicos y democráticos, reforzados por la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023), que incorpora principios como la dignidad, la equidad y la justicia social como pilares de un renovado compromiso con la responsabilidad pública. No obstante, la herencia católica pervive en el plano simbólico: Pérez Gallego (2021) identifica su presencia en ceremonias y lemas en latín, y su estudio posterior confirma la continuidad histórica de estos elementos entre los siglos XV y XVIII (Pérez Gallego, 2023). Así, más que estructural, la tradición católica se configura hoy como un legado cultural y ético que convive con un marco plenamente secular y democrático..

3.2.2. Evolución histórica y autonomía regional

La Constitución Española de 1978 estableció un modelo de gobernanza multinivel que combina un marco estatal con la autonomía de las comunidades autónomas, lo cual ha permitido la descentralización progresiva de la gestión de la educación superior (Revesado *et al.*, 2023). Sobre la base de estándares nacionales, las comunidades autónomas han adaptado de manera flexible los sistemas de acceso, las estructuras organizativas y los modelos de gobernanza universitaria (Revesado & Monarca, 2023), consolidando así una gobernanza diversificada. No obstante, esta descentralización también ha dado lugar a desigualdades en la distribución de recursos y a divergencias en la eficiencia de gestión, lo que exige una constante negociación intergubernamental entre los niveles central y autonómico (Medina-García *et al.*, 2021).

3.2.3. Movilidad social y equidad educativa

Aunque el sistema universitario español promueve la igualdad de oportunidades y la cohesión social en el plano normativo (LOSU), en la práctica persisten importantes desafíos en materia de equidad. El sistema de admisión, basado en las calificaciones del bachillerato y la EBAU, tiende a favorecer al estudiantado de clase media, que dispone de mayores recursos educativos y apoyo familiar (López-Rupérez *et al.*, 2019). En contraste, los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos enfrentan desventajas significativas en el acceso a información, la elección de estudios y el apoyo financiero, lo que limita su competitividad en titulaciones de alta demanda (Revesado *et al.*, 2023). A ello se suma la persistencia de prácticas de endogamia académica, que restringen la movilidad del talento y perpetúan estructuras jerárquicas internas, especialmente en regiones periféricas con menor dinamismo económico (de la Torre *et al.*, 2021). A pesar de las políticas de becas y la expansión de la oferta digital como herramientas compensatorias (LOSU, 2023), el origen social sigue siendo uno de los principales determinantes del acceso y éxito en la educación superior (López-Rupérez *et al.*, 2019).

3.2.4. Política de plurilingüismo y diversidad cultural

La Constitución reconoce el estatus oficial de las lenguas propias de las comunidades autónomas, lo que ha configurado un entorno de convivencia multilingüe en el sistema universitario español (Constitución Española, 1978; Garrocho Salcedo, 2022). Las políticas lingüísticas impulsadas por los gobiernos autonómicos fomentan tanto la docencia

en lenguas cooficiales como la protección activa del patrimonio lingüístico, reflejando un alto grado de reconocimiento institucional hacia la diversidad cultural y la identidad territorial (Ley Orgánica 2/2023). Si bien la implementación de programas multilingües supone un aumento de costes logísticos y operativos, estas políticas son ampliamente valoradas como mecanismos clave de gobernanza intercultural y cohesión social (Pérez Serrano & Sarrate Capdevila, 2013).

3.2.5. Educación moral y valores cívicos

El sistema universitario español combina elementos éticos del humanismo cristiano con principios de ciudadanía democrática. Las universidades integran en sus estructuras órganos de participación como los consejos sociales para garantizar la transparencia en la gestión y promueven la responsabilidad social y la sostenibilidad mediante su inclusión en el currículo académico (LOSU, 2023; Arias-Valle *et al.*, 2021). A pesar de enfrentar fenómenos como la endogamia académica (de la Torre *et al.*, 2021), las instituciones han comenzado a adoptar mecanismos de contratación abierta y programas de internacionalización, orientados a equilibrar la formación ética con el desarrollo del pensamiento crítico (Medina-García *et al.*, 2021).

Este análisis comparado de los sistemas universitarios chino y español, articulado en torno a los ejes de tradición filosófica, historia política, equidad educativa, política lingüística y formación en valores, permite destacar el papel determinante del contexto cultural en las lógicas de gobernanza universitaria. A partir de esta base, se configura un marco teórico-práctico indispensable para futuras investigaciones en el ámbito de la educación comparada.

4. Objetivos y diseño de investigación

4.1. Objetivos de la investigación

El objetivo de este estudio es comparar sistemáticamente los sistemas universitarios de China y España desde un enfoque teórico basado en las dimensiones culturales de Hofstede (Hofstede, 2001) y el modelo comparativo de educación de Bereday (Bereday, 1964). A través del análisis de cinco dimensiones clave —identidad cultural, estructura de gobernanza, equidad educativa, política lingüística y educación en valores— se pretende revelar cómo la cultura se encuentra profundamente imbricada en las lógicas institucionales y en las prácticas políticas que configuran la educación superior (Sarkar & Al Mamun, 2023; Zhu, 2021; Cai, 2023).

Sobre esta base, se exploran posibles rutas de reforma para las universidades chinas que, en el contexto de la globalización, respondan a las demandas contemporáneas de modernización de la gobernanza, equidad educativa e integración internacional. Estas propuestas se orientan por los principios de sensibilidad cultural y viabilidad institucional, tomando como referencia las experiencias del sistema universitario español.

Finalmente, este estudio también tiene como propósito evaluar la capacidad explicativa del enfoque dual cultura–institución, argumentando que la convergencia institucional no implica necesariamente una convergencia cultural, ya que las estructuras culturales siguen condicionando de forma determinante la evolución profunda de los sistemas de educación superior.

4.2. Tipos de fuentes de información

La investigación adopta un enfoque cualitativo, basándose en una variedad de fuentes documentales que incluyen marcos legislativos nacionales en ambos países (por ejemplo, la Ley de Educación Superior de la República Popular China y la Ley Orgánica del Sistema Universitario de España), informes de organismos internacionales OCDE (2023), estadísticas oficiales gubernamentales (por ejemplo, el Boletín Estadístico sobre el Desarrollo de la Educación Nacional publicado por el Ministerio de Educación de China (2024), el informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español publicado por el Ministerio de Universidades de España (2023), así como investigaciones empíricas de académicos chinos (Liu, 2021; Zhang & Dai, 2021) y españoles (Garrocho Salcedo, 2022; de la Torre *et al.*, 2021; Medina-García *et al.*, 2021). Además, se incorporan referencias históricas como Historia de la Educación en China (Chen, 2009) y Historia de la Educación en España (Negrín Fajardo, 2011), así como estudios teóricos fundamentales de Hofstede (2010), Pérez-Agote (2012), Bereday (1964) □ Weber (1978), y estudios de caso recientes (Arias-Valle *et al.*, 2021; Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020; Cai, 2023; Del Espino, 2018; Díez de Velasco, 2016; López-Rupérez *et al.*, 2019; Pérez Gallego, 2021; Revesado Carballares, 2022; Sun, 2023; Wang & Mo, 2024; You *et al.*, 2018; Zhang Q. *et al.*, 2024; Zhu S. J., 2023), garantizando así la rigurosidad y coherencia de la base analítica. La revisión bibliográfica se realizó mediante las bases de datos Scopus, Web of Science, Dialnet y CNKI.

4.3. Metodología de investigación comparativa y descripción de las fases de análisis

La presente investigación combina el modelo de «descripción – explicación – yuxtaposición – comparación» de Bereday (1964) con el enfoque de comparación multinivel propuesto por Bartlett y Vavrus (2017), estableciendo tres niveles de análisis verticales: macro (instituciones nacionales o supranacionales), meso (gobernanza universitaria) y micro (docencia e interacción entre docentes y estudiantes).

En el eje horizontal, se seleccionan cuatro dimensiones culturales de Hofstede (2001) relevantes para la educación superior: distancia al poder (PDI), individualismo (IDV), evasión de incertidumbre (UAI) y masculinidad (MAS). En la descripción de los análisis se indican los valores respectivos establecidos por Hofstede¹ (2001) a cada una de las dimensiones según el nivel. Por ejemplo, alta distancia del poder (PDI = 80) y fuerte colectivismo (IDV = 20).

La correspondencia entre dimensiones culturales, niveles de análisis y temas tratados se presenta a continuación en la tabla 1:

¹ Puede consultarse en Base de datos oficial y más accesible: <https://geerthofstede.com/hofstedes-globe>.

Tabla 1.
Relación entre las dimensiones culturales, los niveles de análisis y los temas comparativos

Combinación de dimensiones culturales	Nivel de análisis	Tema correspondiente
PDI + IDV	Micro + Meso	5.1 Uniformidad cultural vs. diversidad
PDI	Macro + Meso	5.2 Sistema histórico-político
UAI + MAS	Macro + Meso	5.3 Estratificación social y equidad educativa
IDV + UAI	Macro + Micro	5.4 Política lingüística y transmisión cultural
MAS + UAI	Micro	5.5 Religión y educación moral

Nota. PDI = distancia al poder; IDV = individualismo; UAI = evasión de incertidumbre; MAS = masculinidad. Elaboración propia basada en el marco teórico de Hofstede (2010) y el diseño metodológico multiescalar.

- Para garantizar la coherencia metodológica, el estudio se estructura en cuatro fases:
1. Delimitación del problema: se identifican las principales diferencias entre los sistemas universitarios chino y español desde la intersección cultura–institución;
 2. Mapeo de variables: el cruce entre cuatro dimensiones culturales y tres niveles analíticos da lugar a cinco ejes temáticos que organizan el capítulo 5;
 3. Comparación temática: mediante el modelo de Bereday, se desarrollan análisis comparativos que revelan cómo las estructuras culturales se integran en los diseños institucionales;
 4. Síntesis y proyección teórica: la matriz del apartado 5.6 permite integrar resultados y genera dos tareas clave:
 - a) Capítulo 6: recomendaciones en gobernanza, equidad y cooperación intercultural;
 - b) Capítulo 7: evaluación del marco teórico desde la tensión «unidad–eficiencia» vs. «diversidad–inclusión».

5. Análisis de la información

5.1. Unidad cultural frente a pluralismo

Esta sección se fundamenta en las dimensiones culturales de Hofstede sobre la «distancia del poder (PDI)» y el «individualismo/colectivismo (IDV)» para analizar, desde los niveles micro (prácticas lingüísticas en el aula) y meso (políticas de gobernanza universitaria), las orientaciones institucionales y culturales que adoptan los sistemas universitarios de China y España en relación con la uniformidad cultural y la diversidad.

El sistema de educación superior chino manifiesta una clara inclinación hacia la homogeneización cultural. A través de la promoción intensiva del mandarín, la aplicación de un examen nacional unificado de acceso y la integración obligatoria de asignaturas de educación ideológica y política, se ha configurado un modelo educativo altamente centralizado cuyo objetivo es fortalecer la identidad nacional y la cohesión ideológica (Wang & Mo, 2024). Esta lógica de gobernanza refleja una combinación de alta distancia

del poder (PDI = 80) y fuerte colectivismo (IDV = 20), donde el estudiantado tiende a someterse a las estructuras institucionales y los contenidos curriculares están marcadamente estandarizados. Si bien este modelo prioriza la eficiencia educativa y la integración estatal, también restringe el espacio de expresión de las culturas locales y tiende a marginar las lenguas minoritarias (Consejo Nacional de Trabajo Lingüístico, 2023).

En contraste, el sistema universitario español se orienta hacia la diversidad cultural y la protección de los derechos lingüísticos. De acuerdo con lo establecido por la Constitución Española (1978), las comunidades autónomas poseen competencias para implementar políticas lingüísticas propias, lo cual se traduce en la oferta de programas educativos en lenguas cooficiales como el catalán, el euskera o el gallego, especialmente en universidades ubicadas en dichas regiones. Esta configuración institucional responde a un patrón cultural de distancia del poder moderada (PDI = 57) y un individualismo relativamente alto (IDV = 51), lo que favorece la expresión individual y el reconocimiento de las identidades culturales regionales. Sin embargo, esta descentralización también conlleva riesgos de fragmentación en la coordinación del sistema y en la homogeneidad curricular (Del Espino, 2018).

China y España muestran modelos claramente diferenciados en la configuración cultural e institucional de sus universidades. El primero responde a una lógica de «uniformidad-eficiencia» sustentada en la intervención estatal y la estandarización, mientras que el segundo se orienta hacia la «diversidad-negociación», apoyada en la autonomía regional y la pluralidad cultural. Estas diferencias no solo reflejan estructuras culturales arraigadas, sino también modos distintos de organizar currículos, políticas lingüísticas y procesos de identidad en la educación superior.

5.2. Comparación de la historia y el sistema político

Este apartado se centra en la dimensión cultural de la «distancia del poder (PDI)» según Hofstede, con el fin de analizar su manifestación concreta tanto en el sistema jurídico nacional (nivel macro) como en la estructura de gobernanza universitaria (nivel meso). Las diferencias en la distribución del poder dentro de las tradiciones político-culturales de China y España han influido de manera profunda en la evolución de sus respectivos sistemas de educación superior.

En China, el modelo universitario se configura bajo un sistema fuertemente centralizado, con una clara dominancia del Estado. La Ley de Educación Superior (2018) define explícitamente a las universidades como instituciones clave al servicio de la estrategia nacional de desarrollo. Su modelo de gobernanza se caracteriza por jerarquías bien definidas y una gestión predominantemente administrativa. Mecanismos como el examen nacional unificado de acceso (gaokao) y la planificación de disciplinas estratégicas reflejan una cultura de alta distancia del poder (PDI = 80), en la cual se acepta ampliamente la toma de decisiones centralizada y las relaciones verticales entre niveles jerárquicos (Cai, 2023). En este marco, las universidades no solo producen conocimiento, sino que actúan como plataformas ejecutoras de los objetivos estatales.

Por el contrario, desde la Constitución de 1978 que establece el modelo de «unidad con autonomía», España ha avanzado hacia una gobernanza universitaria descentralizada. La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) otorga a las comunidades autónomas amplias competencias en materia de admisión, diseño curricular y organización institucional, promoviendo así una articulación estrecha entre universidad, cultura regional y desarrollo económico (Revesado *et al.*, 2023). En un contexto cultural

de distancia del poder moderada (PDI = 57), el modelo español valora la participación local y los mecanismos de concertación, lo que permite estructuras de gobernanza más flexibles y diversas (Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020). No obstante, esta descentralización ha generado desigualdades en la calidad educativa y en la distribución de recursos entre regiones, configurando un riesgo de fragmentación institucional.

El modelo universitario chino privilegia la centralización y la orientación política, optimizando la eficiencia y la capacidad de ejecución. El español, en cambio, descansa en la autonomía territorial y la diversidad regional, lo que favorece la flexibilidad y la adaptación cultural. Este contraste ilustra las trayectorias divergentes que adopta la educación superior al insertarse en sistemas de valores distintos.

5.3. Comparación de clase social y equidad educativa

Este apartado analiza las diferencias culturales y estructurales entre China y España en las vías para alcanzar la equidad educativa, desde las dimensiones culturales de «masculinidad (MAS)» y «evasión de la incertidumbre (UAI)». El análisis se desarrolla tanto en el plano macro (sistemas de admisión y políticas de ayuda financiera) como en el plano meso (becas universitarias y mecanismos de apoyo institucional).

En China, la equidad en términos de igualdad formal de oportunidades se garantiza principalmente mediante un sistema unificado de examen de acceso a la universidad (gaokao). Este mecanismo de selección altamente estandarizado refleja una cultura fuertemente orientada al rendimiento (MAS = 66), que valora la competitividad, el logro académico y la meritocracia como vía de movilidad social (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2024; Zhang, Song & Luo, 2024). No obstante, la profunda desigualdad en la distribución de los recursos educativos entre zonas urbanas y rurales limita significativamente las posibilidades de acceso a universidades de élite para estudiantes de origen rural o con bajos ingresos, evidenciando una clara segmentación por clase social (Liu, 2021; Cai, 2023).

Por el contrario, España presenta una configuración cultural con menor orientación a la masculinidad (MAS = 42) y una alta evasión de la incertidumbre (UAI = 86). En consecuencia, su política de educación superior enfatiza la equidad estructural y la cohesión social. A través de un sistema de tasas universitarias reducidas, múltiples vías de acceso y una red consolidada de becas y ayudas, se han reducido las barreras de entrada y se ha promovido la accesibilidad para colectivos vulnerables (Arias-Valle *et al.*, 2021; de la Torre *et al.*, 2021). Las universidades tienden a priorizar la estabilidad normativa y la previsibilidad del sistema como garantía de equidad, ofreciendo condiciones institucionales más sólidas para la participación equitativa.

China apuesta por un modelo de equidad basado en la competencia individual y el mérito como motor de movilidad, articulado mediante mecanismos de alto rendimiento. España opta por un enfoque que prioriza la equidad de partida con una arquitectura institucional que regula el acceso y la permanencia. Se configuran así dos lógicas culturales distintas en torno al concepto y la práctica de la justicia educativa.

5.4. Política lingüística frente a patrimonio cultural

Este apartado compara las diferencias entre China y España en materia de política lingüística y construcción de identidad cultural, a partir de los indicadores culturales de «individualismo (IDV)» y «evasión de la incertidumbre (UAI)» propuestos por Hofstede. El análisis se desarrolla en dos niveles: el régimen lingüístico estatal (macro) y la formación de la identidad cultural del estudiantado (micro).

En el caso de China, el sistema de educación superior adopta el mandarín como lengua oficial de enseñanza, utilizando la unificación lingüística como herramienta de integración nacional y de movilidad del capital humano (Wang & Mo, 2024). Si bien el país presenta un bajo nivel de evasión de la incertidumbre (UAI = 30), lo que sugiere una aparente flexibilidad hacia la diversidad lingüística, en la práctica este margen es restringido por un modelo de centralismo político y unificación ideológica. Como resultado, las lenguas minoritarias y las culturas locales tienden a ser marginadas, lo que limita el potencial de transmisión cultural.

En contraste, España exhibe un perfil cultural de alta evasión de la incertidumbre (UAI = 86), lo que favorece la institucionalización de la diversidad lingüística dentro del marco normativo. Tanto la Constitución Española como la Ley Orgánica del Sistema Universitario (Ley Orgánica 2/2023, arts. 2 y 32) reconocen explícitamente el derecho de las comunidades autónomas a emplear sus lenguas cooficiales en la educación superior. En consecuencia, universidades en regiones como Cataluña, el País Vasco o Galicia imparten docencia en catalán, euskera y gallego, promoviendo así la reproducción lingüística y el fortalecimiento de identidades culturales regionales (Garrocho Salcedo, 2022; OECD, 2023). El nivel medio-alto de individualismo (IDV = 51) refleja una orientación cultural que valora la expresión individual y la convivencia de múltiples identidades.

Las políticas lingüísticas de China y España representan dos enfoques opuestos de gobernanza cultural. El modelo chino se orienta hacia la «integración homogénea», centrada en la unificación lingüística como vía de cohesión nacional. El español adopta una lógica de «coexistencia heterogénea», sustentada en la garantía de derechos lingüísticos y la pluralidad cultural. Estas opciones no solo condicionan la transmisión educativa, sino también las formas de construcción de identidad colectiva.

5.5. Religión frente a educación moral

Este apartado adopta como marco teórico las dimensiones de «masculinidad (MAS)» y «evitación de la incertidumbre (UAI)» de Hofstede, con el objetivo de analizar las diferencias culturales en las concepciones y prácticas de la educación moral en la educación superior de China y España, poniendo especial atención al nivel micro de transmisión de valores en el aula y la experiencia formativa del estudiantado.

En el caso de China, la educación moral se estructura en torno a la asignatura de pensamiento político e ideológico, la cual enfatiza los valores fundamentales del socialismo, la identidad nacional y el espíritu colectivista. Este enfoque refleja una puntuación relativamente alta en la dimensión de masculinidad (MAS = 66), lo cual pone de relieve objetivos educativos orientados a la responsabilidad social, la obediencia colectiva y la lealtad al Estado (Sun, 2023; Cai, 2023). A pesar de que el país presenta un bajo nivel de UAI (30), lo que sugiere cierta flexibilidad en las formas pedagógicas, los contenidos ideológicos están altamente estandarizados. En este sentido, la educación moral se configura principalmente como un mecanismo de socialización política (You, Rud & Hu, 2018).

Por contraste, la educación moral en España tiene raíces en la tradición humanista del catolicismo, pero ha evolucionado hacia un modelo más secular que privilegia la reflexión ética, la responsabilidad ciudadana y el servicio comunitario (Arias-Valle *et al.*, 2021; Medina-García *et al.*, 2021). En este contexto, una puntuación baja en MAS (42) favorece una educación centrada en el cuidado humanista, el pensamiento crítico y la inclusión social. A su vez, el alto nivel de UAI (86) se traduce en una estructura curricular y normativa bien definida para la educación en valores, la cual se implementa mediante

asignaturas específicas, actividades de voluntariado y programas de ciudadanía en el ámbito universitario (Díez de Velasco, 2016).

Los modelos de educación moral en China y España encarnan concepciones culturales diferentes. El primero se centra en la uniformidad normativa y la funcionalidad estatal, mientras que el segundo apuesta por la diversidad valorativa y la formación ética plural. Así, el sistema chino prioriza la identidad política y la responsabilidad colectiva, en tanto que el español favorece la convivencia de valores seculares y religiosos en un entorno inclusivo.

5.6. Resumen de similitudes y diferencias

A través de una comparación sistemática de cinco dimensiones —uniformidad cultural, estructura de gobernanza, equidad educativa, política lingüística y educación moral— se constata que, aunque los sistemas universitarios de China y España comparten objetivos comunes como el fortalecimiento de la calidad educativa, la competitividad nacional y la cohesión social, las trayectorias adoptadas para alcanzarlos difieren notablemente. Estas divergencias están profundamente arraigadas en las respectivas estructuras culturales y en las inercias institucionales de cada país.

El sistema de educación superior chino se caracteriza por una fuerte orientación hacia la lógica de «uniformidad–eficiencia». Esta se sustenta en una configuración cultural marcada por un alto índice de distancia al poder (PDI = 80), alta masculinidad (MAS = 66), fuerte colectivismo (IDV = 20) y baja evasión de la incertidumbre (UAI = 30). En este contexto, China ha desarrollado un modelo de gobernanza centralizado, basado en la unificación institucional y la coherencia ideológica, priorizando la eficacia en la ejecución de políticas y la asignación concentrada de recursos.

En contraste, España refleja una preferencia estructural por la lógica de «diversidad–inclusión». Su perfil cultural combina una distancia al poder moderada (PDI = 57), un individualismo medio-alto (IDV = 51), una alta evasión de la incertidumbre (UAI = 86) y baja masculinidad (MAS = 42). Esta configuración favorece un modelo educativo centrado en la autonomía territorial, la diversidad cultural y la integración social. Las comunidades autónomas diseñan políticas educativas adaptadas a sus contextos lingüísticos y socioculturales, lo cual refuerza la capacidad de respuesta del sistema a nivel regional, aunque también plantea retos relacionados con la fragmentación institucional y la coordinación de políticas.

Las diferencias estructurales derivadas del acoplamiento cultura–institución explican los mecanismos divergentes de gobernanza en ambos países y aportan referencias útiles para la modernización de las universidades chinas. En un contexto de internacionalización acelerada, comprender los fundamentos culturales de cada modelo resulta esencial para valorar la viabilidad y sostenibilidad de cualquier intento de transferencia institucional o aprendizaje político.

6. Sugerencias o prospectivas de la investigación

El análisis comparativo desarrollado en el capítulo 5 ha puesto de manifiesto diferencias significativas entre las universidades de China y España en cuanto a las lógicas de gobernanza, los valores culturales y los mecanismos de equidad. Estas diferencias no solo

reflejan estructuras institucionales divergentes, sino que están profundamente enraizadas en contextos culturales y trayectorias normativas específicas. A partir de esta constatación, el presente apartado propone recomendaciones concretas desde tres ejes estratégicos: la reforma institucional, el giro cultural y la cooperación internacional, con el objetivo de ofrecer referencias útiles para el desarrollo futuro del sistema universitario chino.

6.1. Evolución institucional: superar la dependencia del trayecto e impulsar la gobernanza participativa

Tal como se analiza en el apartado 5.6 sobre «centralización vs. desburocratización», desde la consolidación de su sistema constitucional en 1978, España ha transitado hacia un modelo de gobernanza dual Estado–comunidades autónomas. Este proceso no fue inmediato, sino que se articuló a través de una serie de reformas legislativas sucesivas, como la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que permitió a las universidades liberarse gradualmente de estructuras burocráticas tradicionales e incorporar mecanismos de supervisión y deliberación participativa (Gobierno de España, 2023). Garrocho Salcedo (2022) atribuye esta transformación a una reflexión prolongada sobre la «sedimentación institucional» y el «mandato público», más que a simples ajustes técnicos. Esto explicaría la estabilidad y flexibilidad que caracterizan al sistema de gobernanza universitaria español.

Desde una perspectiva comparada, este estudio sostiene que la modernización de las universidades chinas requiere romper con la dependencia de modelos administrativos centralizados y priorizar el diseño institucional orientado a la participación. Para ello, sería pertinente considerar las disposiciones de la LOSU como referencia, estableciendo jurídicamente la participación de comités académicos, representantes estudiantiles y actores sociales en la toma de decisiones. Asimismo, la incorporación de mecanismos de auditoría externa y transparencia institucional resultaría esencial para consolidar una cultura interna de rendición de cuentas y acción colectiva.

6.2. Reflexión cultural: construir una narrativa institucional basada en la libertad académica y los valores humanistas

Frente a la tensión entre «valores unificados» y «valores plurales», el sistema universitario español ha mostrado una notable capacidad de introspección institucional. Las reformas no se limitaron a la reestructuración organizativa, sino que establecieron la libertad académica, la justicia social y la dignidad humana como misiones centrales del quehacer universitario, institucionalizando la educación ética, el pensamiento crítico y la participación social (Medina-García *et al.*, 2021). Garrocho Salcedo (2022) subraya que la misión cultural y el estatuto legal de la universidad no se oponen, sino que se construyen mutuamente a través de prácticas institucionales continuas. Este modelo de interacción entre estructura y cultura ha permitido a las universidades españolas mantener una orientación de valores en contextos sociales crecientemente diversos.

En contraste, la educación en valores en las universidades chinas sigue vinculada predominantemente a la transmisión de la ideología estatal, con escasa apertura hacia una reflexión crítica en contextos multiculturales. Para proyectar una identidad académica distintiva y universalmente reconocida, las universidades chinas deben trascender el enfoque de «valor instrumental» y reintegrar la educación cívica, la sensibilidad humanista y la responsabilidad social como componentes estructurales de su misión institucional. A nivel operativo, ello implica incluir objetivos explícitos de formación ética en los

estatutos universitarios, así como reformar los cursos de educación ideológica mediante la incorporación de debates públicos y prácticas sociales significativas, fortaleciendo así la comprensión estudiantil de los valores públicos y la pluralidad cultural.

6.3. Apoyo intercultural: reducir las brechas normativas y reforzar la capacidad de adaptación del estudiantado

Tal como se analizó en el apartado 5.6, las diferencias normativas y las barreras culturales continúan siendo obstáculos sustantivos para la internacionalización del sistema universitario chino. España, tras su adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha avanzado en la armonización académica mediante el sistema de créditos ECTS, la enseñanza orientada a resultados de aprendizaje y los mecanismos de aseguramiento de calidad (Arias-Valle *et al.*, 2021). No obstante, como también advierte Arias-Valle (2021), esta estandarización formal no ha eliminado los desafíos que enfrentan los estudiantes, tales como la escasa orientación docente, las dificultades de adaptación cultural y la inseguridad psicológica, que limitan la calidad de su experiencia internacional.

En el contexto de la Iniciativa «La Franja y la Ruta», las universidades chinas han intensificado su proyección exterior, pero aún carecen de mecanismos sistemáticos de apoyo intercultural. Este estudio propone que el apoyo intercultural sea concebido como una dimensión esencial de la reforma institucional. Para ello, se recomienda establecer programas formativos sobre normativas académicas internacionales, cursos sobre comunicación intercultural y ética científica, así como sistemas de tutoría mixta —entre pares y docentes— que acompañen a los estudiantes en su proceso de adaptación. A su vez, deben promoverse acuerdos bilaterales de reconocimiento de créditos y marcos éticos compartidos en la investigación, con el fin de reducir las fricciones institucionales y culturales, y fortalecer la competencia global del estudiantado.

6.4. Gobernanza territorial y equidad educativa: construir un mecanismo dual de «gobierno diferenciado + apoyo equitativo»

En cuanto a la dimensión de equidad regional y social, el modelo español ha logrado articular diversidad local con coherencia institucional: bajo un marco normativo común, las comunidades autónomas diseñan políticas universitarias según sus necesidades socioeconómicas, mientras que el Estado central regula los desequilibrios regionales mediante transferencias financieras y mecanismos de evaluación (Garrocho Salcedo, 2022). Esta estructura de «flexibilidad local + regulación estatal» ha contribuido a prevenir la concentración desigual de recursos y a garantizar estándares mínimos de calidad.

A ello se suma un sistema de apoyo socioeconómico basado en tasas de matrícula reducidas y un régimen robusto de becas y ayudas, que ha demostrado ser eficaz para mitigar el impacto de la desigualdad de origen familiar en el acceso a la educación superior (LOSU, 2023; Medina-García *et al.*, 2021).

Desde la perspectiva china, el sistema de examen nacional ha logrado establecer una igualdad formal en el acceso, pero persisten grandes disparidades en los procesos formativos entre regiones, especialmente en el interior y el oeste del país (Zhang, Song, & Luo, 2024). Este estudio recomienda prestar mayor atención a la equidad durante el proceso formativo, ampliando la autonomía financiera de las universidades regionales bajo un marco de supervisión central. Asimismo, se propone establecer plataformas interprovinciales de transferencia de créditos y ampliar la oferta de titulaciones en línea, a fin de garantizar trayectorias formativas equitativas y estándares educativos homogéneos para todos los estudiantes.

6.5. Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible: avanzar hacia un modelo integrado de «docencia–investigación–servicio»

Las universidades españolas han adoptado de manera generalizada los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de su estrategia institucional. Según el informe *La Universidad como Propósito Público*, 35 universidades han implementado sistemas de informes periódicos de responsabilidad social y han incorporado entre 25 y 50 horas de aprendizaje-servicio como requisito de graduación (Garrocho Salcedo, 2019; Arias-Valle *et al.*, 2021). Estas prácticas evidencian la integración sistémica del compromiso social en la arquitectura curricular.

A la luz de esta experiencia, las universidades chinas podrían avanzar en la institucionalización de la sostenibilidad a través de múltiples vías. En el plano formativo, se recomienda la incorporación de asignaturas como «Introducción al Desarrollo Sostenible» o «Sociología Ambiental»; en el ámbito investigativo, se propone incluir indicadores de impacto social en la evaluación de proyectos. Además, se debería fomentar activamente la participación estudiantil en programas de revitalización rural, construcción de comunidades verdes y servicios a grupos vulnerables.

Solo cuando la misión universitaria evolucione desde la producción de conocimiento hacia la co-creación social, y cuando la responsabilidad social se internalice como motor de transformación institucional, será posible una transición real desde un modelo de desempeño hacia una gobernanza basada en valores.

7. Discusión y conclusiones

Este estudio adopta como marco teórico las dimensiones culturales de Hofstede (Hofstede, 2001) y el modelo comparativo de Bereday (Bereday, 1964), para realizar un análisis sistemático de los sistemas universitarios de China y España desde cinco dimensiones clave: identidad cultural, estructura de gobernanza, equidad educativa, política lingüística y educación en valores. A partir del análisis comparativo, se derivan las siguientes conclusiones principales:

En primer lugar, la cultura está profundamente incrustada en la lógica institucional de la educación superior, constituyendo la base estructural de las diferencias entre China y España. La cultura no actúa como un simple componente decorativo de las estructuras institucionales, sino que participa activamente en la construcción normativa y la orientación política. En el caso chino, el sistema universitario refleja una lógica de «unidad–eficiencia» vinculada al colectivismo institucional, en la que la promoción del mandarín, el examen nacional unificado y los cursos de ideología política funcionan como mecanismos de reproducción de la identidad nacional (Wang & Mo, 2024; Zhu, 2021). Por el contrario, el sistema español manifiesta una mayor pluralidad cultural, orientada hacia la «diversidad–inclusión», donde la herencia de la tradición católica, entendida como un legado cultural y ético, junto con el régimen autonómico, han contribuido históricamente a configurar un ecosistema institucional basado en el multilingüismo, la autonomía regional y la libertad académica.

Este estudio sostiene que estas estructuras culturales contrapuestas no solo producen estilos normativos divergentes, sino que definen la forma organizativa, los contenidos curriculares y los modos de distribución del poder universitario, estableciendo así los fundamentos culturales de sus respectivas lógicas institucionales.

En segundo lugar, la convergencia institucional no implica convergencia cultural: la estructura cultural sigue determinando las trayectorias de gobernanza y los modelos de equidad. En los últimos años, China ha promovido la modernización de la gobernanza universitaria a través del proyecto «Doble Primera Clase», fortaleciendo formalmente la autonomía institucional y los mecanismos de evaluación diferenciada. Sin embargo, las estructuras culturales profundamente jerárquicas y de centralización administrativa continúan limitando la participación efectiva en la toma de decisiones (Cai, 2023). Por su parte, España ha establecido, mediante la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), comités sociales y mecanismos de supervisión externa, avanzando hacia una gobernanza participativa y menos burocrática (Gobierno de España, 2023).

En términos de equidad educativa, el sistema chino, aunque garantiza la igualdad formal en el acceso a través del examen nacional unificado, revela desigualdades estructurales ocultas relacionadas con el origen territorial y la clase social (Liu, 2021; Zhang *et al.*, 2024). En contraste, el sistema español aplica políticas de matrícula reducida, becas y educación en línea para compensar las desigualdades regionales, aunque enfrenta desafíos persistentes como la endogamia académica y las barreras estructurales internas (Medina-García *et al.*, 2021).

A partir de este análisis, se concluye que la apariencia de convergencia institucional es insuficiente si no se transforman las estructuras culturales subyacentes. Ignorar la dimensión cultural en el diseño institucional conlleva el riesgo de reformas ineficaces o simbólicas. La cultura no es un mero trasfondo, sino el sustrato generador de los mecanismos operativos del sistema.

En tercer lugar, la transferencia de experiencias españolas a las universidades chinas debe basarse en la sensibilidad cultural y la viabilidad institucional. Como se indica en el capítulo 5, China puede beneficiarse de la experiencia española en aspectos como la gobernanza participativa, la formación en valores, la equidad educativa y la internacionalización. No obstante, cualquier proceso de adaptación debe considerar el contexto cultural local y evitar trasplantes institucionales mecánicos. Por ejemplo, la introducción de estructuras participativas exige mecanismos paralelos de supervisión social y transparencia; la reforma de la educación en valores requiere articular la educación ideológica local con principios humanistas globales; y el apoyo intercultural debe expandirse desde las condiciones materiales hasta la seguridad psicológica y la construcción de la identidad estudiantil.

Estas vías de reforma subrayan que la innovación en la gobernanza universitaria solo es posible mediante un acoplamiento dinámico entre tecnología institucional y realidades culturales.

En cuarto lugar, el acoplamiento entre cultura e institución proporciona un marco explicativo teórico y una orientación práctica para la reforma de la educación superior. Tal como se evidenció en el capítulo 4, la estructura cultural no solo se refleja en la lógica organizativa de los sistemas educativos, sino que condiciona profundamente las estrategias de gobernanza y los principios de equidad. En consecuencia, cualquier intento de transferencia de modelos debe partir de un enfoque dual cultura–institución, donde la adaptabilidad cultural se convierta en un criterio fundamental de reforma.

Este estudio corrobora los planteamientos de Weber (1978) y Garrocho Salcedo (2022), al demostrar que la convergencia normativa no conlleva necesariamente convergencia cultural, y que las diferencias estructurales de fondo siguen condicionando los caminos de evolución institucional. Por lo tanto, se enfatiza que las universidades chinas,

al incorporar experiencias externas, deben evaluar cuidadosamente las limitaciones y posibilidades de su propia estructura cultural, evitando imitaciones formales y promoviendo innovaciones institucionales culturalmente compatibles.

En quinto lugar, se destacan la contribución teórica y el valor práctico del estudio. Desde una perspectiva teórica, este trabajo propone un marco analítico basado en el acoplamiento cultura–institución, que permite interpretar los resultados de las reformas universitarias desde su base cultural. Este enfoque contribuye al desarrollo de la investigación comparada en educación superior y amplía los marcos explicativos de los procesos de gobernanza.

En el plano práctico, las recomendaciones formuladas en el capítulo 5 ofrecen rutas viables para gestores universitarios y responsables de políticas en China. Estas abarcan la optimización de las estructuras de gobernanza, la reconstrucción de los valores institucionales, el diseño de políticas de apoyo intercultural y la redistribución de recursos, configurando un marco político de múltiples niveles con alto valor aplicable para la reforma del sistema universitario y su articulación internacional.

8. Limitaciones y líneas futuras de investigación

El estudio se basa principalmente en el análisis documental y bibliográfico, lo que si bien asegura un contraste a nivel institucional, limita la incorporación de datos empíricos directos. En investigaciones futuras se recomienda emplear encuestas, entrevistas en profundidad y observación participante para recoger percepciones de docentes y estudiantes sobre la interacción entre cultura e institución. Asimismo, al centrarse en el análisis macro de sistemas y políticas, se ha dejado al margen el papel activo de los actores individuales en los procesos de ajuste cultural.

Se sugiere, por tanto, incorporar enfoques como la teoría del reconocimiento social o los marcos de negociación identitaria, con el fin de comprender mejor los mecanismos de seguridad psicológica y legitimación institucional en contextos de adaptación intercultural.

9. Referencias bibliográficas

- Andrés Cabello, S., & Giró Miranda, J. (2020). *Diversidad religiosa y cultural en la educación española*. En Enciclopedia de Investigación de la Educación de Oxford. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Araceli Vázquez Trejo. (2010). *¿Modelo educativo o modelo pedagógico?* [Archivo PDF]. Recuperado de <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedagogicos.pdf>
- Arias-Valle, M. B., Berbegal-Mirabent, J., & Marimon, F. (2021). How do socially responsible universities perform? The case of Spanish universities. *TEC Empresarial*, 15(3), 64–82. <https://doi.org/10.18845/te.v15i3.5816>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Beugelsdijk, S., & Welzel, C. (2018). Dimensions and dynamics of national culture: Synthesizing Hofstede with Inglehart. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1469–1505. <https://doi.org/10.1177/0022022118798505>

- Cai, X. (2023). The differences and social influencing factors between contemporary Chinese and Western education systems: Discussion based on teacher-student interaction. *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*, 5(1), 281. <https://doi.org/10.56028/aehtsr.5.1.281.2023>
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). Comparative and International Research In Education: Globalisation, Context and Difference. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203452745>
- De la Torre, E. M., Perez-Esparrells, C., & Romero-Madrid, T. (2021). Academic inbreeding in the Spanish public university system: A review of its institutional and context determinants. *Culture and Education*, 33(2), 229–258. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904658>
- Del Espino, L. (2018). Un análisis comparativo de la educación religiosa en Europa y las directrices educativas en el marco del diálogo interreligioso y una cultura de paz. *Revista Mediterránea de Ciencias Sociales*, 9(1), 47–55. <https://doi.org/10.2478/mjss-2018-0004>
- Díez de Velasco, F. (2016). La enseñanza de las religiones en la escuela en España: Avatares del modelo de aula segregada. *Historia y Memoria de la Educación*, 4, 277–306. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/viewFile/15484/14442>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Garrocho Salcedo, D. S. (2022). La universidad como propósito: Una misión para nuestra institución. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 43–61. <https://doi.org/10.14201/teri.28333>
- Gobierno de España. (2020, 29 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), n.º 340, pp. 122868–122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Gobierno de España. (2023). *Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU)*, Boletín Oficial del Estado (BOE), n.º 64, pp. 115278–115349. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-6808>
- Gopinathan, A., & Lee, M. (2018). Educación y cultura en Asia: Tensiones y posibilidades. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 41(2), 203–247. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043>
- Guttek, G. L. (2011). *Historical and philosophical foundations of education: A biographical introduction* (5.ª ed.). Pearson Education.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hofstede Insights. (2010). *Hofstede's Globe: Cultural dimensions by country*. Recuperado el 11 de marzo de 2025 de <https://geerthofstede.com/hofstedes-globe/>

- International Journal of Social Research and Analysis. (2024). Education policy and social change: Examining the impact of reform initiatives on equity and access. *International Journal of Social Research and Analysis*, 3(2), 45-58.
- Jefatura del Estado. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. Boletín Oficial del Estado (BOE), n.º 70, pp. 31588–31662. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500.pdf>
- Liu, W. (2021). Realidad y perspectivas de la equidad institucional durante el período de profundización de la reforma del gaokao: Un análisis basado en datos de la Encuesta Nacional de Condiciones Sociales de China. *Ciencia de la Educación Universitaria*, (5), 42–48, 59.
- López-Rupérez, F., Expósito-Casas, E., & García-García, I. (2019). Equal opportunities and educational inclusion in Spain. *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2), 1–31. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14351>
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith—a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89–118. <https://doi.org/10.1177/0018726702551004>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L., & García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55–72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- OCDE. (2023). *Equidad e Inclusión en la Educación: Encontrar fuerza a través de la diversidad*. Publicación de la OCDE, París. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2019). *Política educativa: Qué es, definición y concepto*. Definición.de.
- Pérez Gallego, C. P. (2021). Elementos religiosos católicos en el ceremonial universitario. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 11(1), 10–42. <https://doi.org/10.24197/jstr.o.2021.10-42>
- Revesado Carballares, D. (2022). Democratización de las políticas de acceso a la universidad en el sistema educativo español. Un análisis en perspectiva histórica. *Revista TRANCES*, 14 (1), 52-70. <https://revistatrances.wixsite.com/website-1/copia-de-14-01-03>
- Sarkar, S., & Al Mamun, F. (2023). Idealism and education: Exploring the philosophical foundations of teaching and learning. *International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 5(8), 1052-1060. https://www.irjmets.com/uploadedfiles/paper/issue_8_august_2023/44001/final/fin_irjmets1692207621.pdf
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4th ed.). SAGE Publications.
- Sun, Y. (2023). Exploración de los caminos para llevar el pensamiento confuciano a las aulas de ideología política universitaria desde la perspectiva de la transmisión cultural. *Investigación Comparativa en Innovación Cultural*, 7(32), 150–154.

- Universidad de Salamanca. (2024). *Historia de la Universidad de Salamanca*. USAL. <https://www.usal.es/historia>
- Wang, Y., & Mo, F. (2024). Efectos posteriores de la prueba de nivel de mandarín en las universidades y la mejora de la competencia en el idioma nacional. *Revista de la Universidad Normal de Qijing*, 43(04), 116-122.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An Outline of Interpretive Sociology*. University of California Press.
- Williamson, D. (2002). Forward from a critique of Hofstede's model of national culture. *Human Relations*, 55(11), 1373-1395. <https://doi.org/10.1177/00187267025511006>
- You, Z., Rud, A. G., & Hu, Y. (2018). The Philosophy of Chinese Moral Education for the Twenty-First Century: Challenges, Regeneration, and Significance. *The Philosophy of Chinese Moral Education*, 273-291. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56434-4_12
- Zhang, Q., & Dai, X. (2021). Construcción de gestión por objetivos de indicadores clave de desempeño en el contexto de la construcción de "Doble Alto". *Ciencia y Tecnología de la Industria Ligera*, (5), 138-139, 166. <https://doi.org/CNKI:SUN:GXQG.0.2021-05-060>
- Zhang, Q., Song, H., & Luo, J. (2024). Equidad educativa y acumulación de capital humano: Un estudio empírico basado en el plan especial de admisión al Gaokao. *Economía (Trimestral)*, 24(05), 1444-1459. <https://doi.org/10.13821/j.cnki.ceq.2024.05.05>
- Zhu, S. J.. (2023). Comprendiendo la triple orientación del colectivismo en la China contemporánea. *Estudios en las Disciplinas de la Teoría Marxista*, (02), 122-127.
- Zhu, Q. (2021). Exploración de la integración del pensamiento confuciano sobre el cultivo moral en el curso "Cultivo moral y fundamentos legales". *Investigación Educativa*, (7), 122-126.

12



La inclusión de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad: comparación entre España y Francia

The inclusion of Education for Sustainable Development at university: a comparative between Spain and France

Carolina Blanco Fontao*; **Camino Ferreira-Villa****;
Ana Rosa Arias-Gago***; **Aramis Marin******;
Anna Maria Berardi*****; **Javier Vidal*******

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45168

Recibido: 19 de abril de 2025
Aceptado: 1 de septiembre de 2025

*CAROLINA BLANCO FONTAO: Profesora Contratada Doctora en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de León (España). Premio extraordinario de doctorado. Sus principales líneas de investigación están centradas en la determinación de los distintos niveles alfabetización científica en distintos grupos demográficos, la inclusión curricular de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en diferentes niveles educativos, la formación del profesorado de ciencias, así como en metodologías de innovación docente para la adquisición de competencias científicas. Actualmente es Secretaria del Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación de la Ule. **Datos de contacto:** E-mail: cblaf@unileon.es

CAMINO FERREIRA VILLA: Profesora Titular de Universidad del área MIDE de la Universidad de León. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación, cuenta con tres premios extraordinarios de fin de carrera, máster y doctorado. Sus principales líneas de trabajo se centran en el ámbito de la Educación Superior y la atención a la diversidad. Actualmente es la coordinadora del Máster Universitario en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación. Ha sido Secretaria de la Facultad de Educación y Coordinadora del Grado en Educación Primaria. Además, ha participado en varios proyectos financiados por la Comisión Europea y colaborado como consultora con el Banco Mundial. **Datos de contacto: E-mail: cferv@unileon.es

***ANA ROSA ARIAS-GAGO: Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León. Su labor docente y de investigación se centra en la Innovación Educativa, abarcando áreas como Organización Escolar, Calidad Educativa, TIC, Educación Especial e Inclusiva, e Introducción a la Docencia. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales y es autora de más de 40 estudios científicos en revistas indexadas, además de libros y capítulos relacionados con la Innovación en Educación. **Datos de contacto:** E-mail: ana.arias@unileon.es

****ARAMIS MARIN: Profesor-investigador de tiempo completo en la Université de Lorraine (Francia), contratado en el Instituto de Administración de Empresas de Metz (IAE Metz) y en el Centro Europeo de Investigación en Economía Financiera y Gestión de Empresas. Sus investigaciones se centran en el emprendimiento y la innovación para el desarrollo local sostenible, con un enfoque particular en el desarrollo de competencias emprendedoras y de sostenibilidad. Movilizando métodos de investigación-acción, sus estudios abordan las nociones de experiencia, afectividad, acompañamiento y creación de valor. **Datos de contacto:** E-mail: aramis.marin@univ-lorraine.fr

*****ANNA MARÍA BERNARDI: Profesora Titular de Universidad en la Université de Lorraine (Francia). Doctora en neurociencia cognitiva y neuropsicología. Sus líneas principales de investigación abarcan las funciones cognitivas en participantes jóvenes y mayores (memoria, atención, percepción visual e imaginaria mental) y los rasgos de personalidad, así como los temas interculturales (comparar dos o más países en sus similitudes y diferencias culturales. Trabajó durante 12 años en Estados Unidos, primero en los Institutos Nacionales de Salud (NIH) y luego en la Universidad de Harvard, antes de incorporarse durante un año a un laboratorio del INSERM en Grenoble (Francia). **Datos de contacto:** E-mail: berardi5@univ-lorraine.fr

*****JAVIER VIDAL: Catedrático de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad de León. Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca. A lo largo de su carrera ha desempeñado diversos roles de gestión educativa, entre ellos Vicerrector de Planificación y Evaluación (2004-2006) y Director General de Universidades en el Ministerio de Educación y Ciencia. Ha realizado trabajos para la Comisión Europea, el Banco Mundial o la OEI. Ha liderado importantes proyectos internacionales, como TEAVET (Erasmus+) para el desarrollo de competencias docentes en Albania. En la actualidad, dirige el proyecto ARISES, que aplica Inteligencia Artificial para analizar preocupaciones estudiantiles en redes sociales informales. **Datos de contacto:** E-mail: fjvid@unileon.es

Resumen

La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) destacan la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como herramienta transformadora en el ámbito educativo. Este estudio comparado analiza el grado de conocimiento, percepción y necesidades del profesorado universitario respecto a los ODS, con el objetivo de identificar barreras y oportunidades para mejorar su inclusión en la enseñanza universitaria. Mediante un cuestionario adaptado a docentes de la Universidad de León (ULE-España) y la Universidad de Lorraine (UL-Francia), se recopilaron datos sobre conocimientos, metodologías pedagógicas, predisposición y formación en EDS. De las 124 respuestas obtenidas (89 procedentes de la Universidad de León-ULE y 35 de la Universidad de Lorraine-UL), el 94,4 % del profesorado de la ULE declaró conocer los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), frente al 37,1 % del profesorado de la UL. No obstante, menos de la mitad de quienes afirmaron tener conocimiento sobre los ODS indicaron conocer metodologías para su integración en el aula. Además, un 66 % del total manifestó la necesidad de recibir formación específica en este ámbito. Entre las principales barreras identificadas destacan la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional, mientras que se señala la formación como necesidad prioritaria. Los docentes muestran una predisposición positiva hacia la integración de los ODS, pero aún enfrentan desafíos significativos para implementarlos de manera efectiva. Además, el estudio revela que no existen diferencias relevantes en la percepción de los ODS según años de experiencia o rama de conocimiento, pero sí en función del sexo, donde las mujeres presentan mayor sensibilidad hacia aspectos sociales. Este trabajo concluye que las instituciones deben implementar estrategias integrales para capacitar al profesorado, flexibilizar los currículos y promover la interdisciplinariedad en la enseñanza de los ODS, garantizando así un impacto educativo alineado con los objetivos de la Agenda 2030.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS); Agenda 2030; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Formación docente; Enseñanza universitaria

Abstract

The 2030 Agenda and its Sustainable Development Goals (SDGs) highlight the importance of Education for Sustainable Development (ESD) as a transformative tool in the educational field. This exploratory study analyzes the level of knowledge, perceptions, and needs of university faculty regarding the SDGs, with the aim of identifying barriers and opportunities to enhance their inclusion in higher education. Using a questionnaire adapted for faculty members at the University of León (Spain) and the University of Lorraine (France), data were collected on knowledge, pedagogical methodologies, willingness, and training in ESD. Of the 124 responses (89 from the University of Leon and 35 from the University of Lorraine), 94.4% of the teachers at the University of Leon showed knowledge of the SDGs, compared to 37.1% at the University of Lorraine who showed knowledge of the SDGs. However, less than half of those who showed knowledge about them, knew methodologies to integrate the SDGs in the classroom, and 66% highlighted the need for specific training. The main barriers identified include lack of time, resources, and institutional support, while training emerged as a top priority. Faculty members showed a positive disposition toward integrating the SDGs, but still face significant challenges to implement them effectively. Moreover, the study reveals no significant differences in SDG perception based on years of experience or academic discipline, but it does find differences by gender, with women showing greater sensitivity to social issues. The study concludes that institutions must implement comprehensive strategies to train faculty, provide curricular flexibility, and promote interdisciplinarity in SDG teaching, thereby ensuring an educational impact aligned with the goals of the 2030 Agenda.

Keywords: Education for Sustainable Development (ESD); 2030 Agenda; Sustainable Development Goals (SDGs); Teacher training; Higher education teaching

1. Introducción

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, establecen un marco ambicioso para abordar los desafíos globales contemporáneos relacionados con la sostenibilidad ambiental, el desarrollo social y el progreso económico (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015) a nivel global. En este contexto, la educación se erige como un factor indispensable para alcanzar estos objetivos, así, esta debe involucrar a todos los individuos para garantizar que nadie quede rezagado. Esta idea ha sido promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y requiere la colaboración de todos los implicados, para construir un mundo mejor, en consonancia con los ODS.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se posiciona como un pilar fundamental para alcanzar los ODS, al fomentar competencias que permitan a las personas tomar decisiones informadas y responsables en favor de la sostenibilidad. Se trata de una educación integral y transformadora que no solo abarca contenidos académicos, sino que también incorpora el cuidado del medioambiente y el impacto del aprendizaje. Su propósito es contribuir al logro de los ODS mediante la integración de la EDS en los sistemas educativos (UNESCO, 2017a). La EDS busca empoderar a los estudiantes como agentes de cambio, proporcionándoles conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan contribuir activamente al desarrollo sostenible. La UNESCO (2017b) subraya su papel como herramienta transformadora, capaz de fomentar la adopción de prácticas sostenibles y generar un impacto positivo tanto a nivel local como global. Para ello, es esencial el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa —docentes, estudiantes, familias y expertos—, así como la participación activa de la sociedad en general, a fin de promover una verdadera ciudadanía global (Pinedo Pardo, 2018; Ozaki & Shaw, 2022).

En este contexto, las instituciones de Educación Superior desempeñan un papel clave como motores de cambio, no solo al formar a las generaciones futuras, sino también al generar conocimiento y liderar iniciativas sostenibles. Sin embargo, la integración de los ODS en la educación universitaria enfrenta desafíos significativos. Entre ellos, destacan la falta de formación específica del profesorado, la necesidad de recursos adecuados, y la escasa coordinación institucional para fomentar enfoques transversales e interdisciplinarios (Blanco Fontao & Lozano, 2024; Cabello & Blanco Fontao, 2022; Risco & Cebrián, 2018).

En esta misma línea, Murga-Menoyo (2017) subraya la necesidad de impulsar una transformación institucional profunda en las universidades, orientada al logro de la sostenibilidad. No se trata únicamente de incorporar contenidos relacionados con los ODS, sino de revisar de forma crítica las estructuras, culturas y prácticas universitarias para avanzar hacia una educación comprometida con el cambio ecosocial. La autora defiende una visión integral de la EDS promoviendo entornos educativos coherentes con los valores que se desean transmitir y fomentando la participación activa de toda la comunidad universitaria. Esta perspectiva refuerza la idea de que las universidades deben posicionarse como actores clave en la transición hacia sociedades más sostenibles, desde una lógica de coherencia institucional y responsabilidad colectiva.

Debido a esto, el rol del profesorado como agente de cambio es fundamental para alcanzar las metas de inclusión y sostenibilidad en las aulas. No obstante, aunque existen investigaciones sobre innovaciones pedagógicas para trabajar la sostenibilidad en la Educación Secundaria (Benito, 2022; De Rivas *et al.*, 2022; Lozano *et al.*, 2022b), los estudios en el ámbito universitario son más limitados y se centran en dos enfoques: por un lado, estudios

de caso en los que se llevan a cabo actividades específicas en el aula y, por otro, estudios sobre las percepciones del profesorado sobre la sostenibilidad. En cuanto a los estudios de caso, trabajos como los de Martínez y Gómez (2020) y Pérez *et al.*, (2021) evidencian que la incorporación de metodologías participativas, basadas en proyectos y contextualizadas a realidades locales y globales, favorece no solo la conexión entre teoría y práctica, sino también la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

Por otro lado, investigaciones sobre percepciones, como el de Cabello y Blanco Fontao (2022) han evidenciado que existe una desconexión significativa entre ciertas disciplinas y los ODS, lo que limita su incorporación transversal. Zúñiga *et al.* (2022) muestran que las áreas del conocimiento influyen notablemente en la concepción que los docentes tienen sobre la EDS; mientras que los profesores de ciencias experimentales la asocian con problemas ambientales, aquellos de ciencias sociales y humanidades la relacionan con la justicia social y el empoderamiento comunitario. García *et al.* (2021) complementan esta visión al señalar que la integración efectiva de la EDS requiere superar la fragmentación académica y promover la interdisciplinariedad, condición indispensable para responder a los desafíos de la Agenda 2030. En estudios recientes, López-Sánchez *et al.* (2023) han demostrado que la formación continua y la actualización pedagógica son determinantes para mejorar la adopción de la EDS en diversas instituciones, lo que refuerza la idea de que una estrategia formativa integral puede transformar la percepción y la práctica docente.

A pesar de los esfuerzos documentados en diversas instituciones (Carballo-Delgado, 2018; Mundo Hernández, 2020), los estudios existentes ofrecen una visión fragmentada y carecen de un análisis sistemático sobre el grado de inclusión de la EDS y la predisposición del profesorado universitario para adoptarla en su práctica docente. Factores como las barreras institucionales y los contextos culturales específicos (Herrera-Seda *et al.*, 2016) complican la generalización de los hallazgos y la implementación de estrategias universales. Además, persiste un vacío en la literatura en cuanto a estudios comparativos que evalúen de manera sistemática la incorporación de estos principios en los programas académicos de distintas regiones (Bell Rodríguez, 2017).

Por lo tanto, es imperativo desarrollar investigaciones que analicen el conocimiento e interés por la Agenda 2030 y los ODS, así como identificar las necesidades del profesorado universitario en relación con la integración de la EDS en sus asignaturas. En este marco, es fundamental considerar también el papel normativo que desempeñan las legislaciones nacionales en la promoción de la sostenibilidad en la educación superior. En el caso de España, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), subraya en su artículo 3.2 que las universidades deben fomentar el desarrollo sostenible, la equidad social y la cohesión territorial mediante su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento (BOE, 2023). Esta norma otorga a las universidades un papel estratégico como agentes del cambio en la Agenda 2030, reforzando su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Por su parte, en Francia, la educación superior se regula a través de la *Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*, promulgada en 2013, antes de la aprobación de la Agenda 2030 (République Française, 2013). Esta ley establece la autonomía universitaria y la responsabilidad de las instituciones en la formación ciudadana y científica. Posteriormente, el *Code de l'éducation*, y en particular su artículo L.123-2, incorporó de forma explícita la necesidad de que las instituciones de educación superior integren los principios del desarrollo sostenible en sus misiones de formación e investigación (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2023). Asimismo,

la *Loi relative à la transition énergétique pour la croissance verte* (2015) impulsó la participación activa de las universidades en la transición ecológica y social (République Française, 2015).

En este estudio nos centramos en la Universidad de León (España) y la Universidad de Lorraine (Francia). Además de pertenecer a la misma alianza universitaria (EURECA-PRO), la inclusión de la Universidad de Lorraine responde al interés específico de explorar diferencias y similitudes en torno a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en dos contextos nacionales europeos con marcos normativos, trayectorias institucionales y culturas educativas distintas. Mientras España cuenta con una legislación reciente (LOSU, 2023) que explicita el compromiso con los ODS, Francia lo hace a través de otras normativas previas y específicas (Code de l'éducation, Loi pour la transition énergétique, etc.), lo que brinda una oportunidad valiosa para comparar cómo se concreta la EDS en dos sistemas universitarios con estructuras y ritmos diferentes.

Estas referencias normativas evidencian el compromiso institucional de ambos países con la sostenibilidad, pero también muestran enfoques y ritmos distintos en la integración de la EDS en el ámbito universitario. Esta diferencia normativa y contextual justifica la necesidad de un análisis comparativo que permita comprender cómo se están materializando dichos compromisos en las prácticas formativas e investigadoras de las universidades. Este trabajo busca llenar dicho vacío, el objetivo general del trabajo se centra en analizar el grado de conocimiento, percepción y necesidades del profesorado universitario respecto a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), incorporando una perspectiva comparativa entre dos universidades europeas de la Alianza Eureka-Pro: Universidad de León (España) y la Universidad de Lorraine (Francia). Más específicamente, este objetivo general se puede desglosar en los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo 1: Estudiar el grado de conocimiento de La Agenda 2030 y sus ODS por parte de los docentes universitarios, así como su interés y su percepción sobre la puesta en práctica en la labor docente siguiendo los principios pedagógicos que establece la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- Objetivo 2: Estudiar los factores que afectan a estas percepciones, concretamente el sexo, rama del conocimiento y años de experiencia en la docencia universitaria.
- Objetivo 3: Explorar las necesidades que detectan los docentes para incluir la EDS en sus asignaturas.

2. Metodología

2.1. Diseño metodológico

Para abordar los objetivos planteados se realizó un estudio de tipo descriptivo y comparativo, con enfoque metodológico propio de la educación comparada, estructurado en las fases de descripción, interpretación, yuxtaposición, comparación y conclusión, mediante la administración de un cuestionario a docentes de dos de las universidades que componen la Alianza EURECA-PRO: la Universidad de León (España) y la Universidad de Lorraine (Francia). El cuestionario es una de las técnicas de investigación más utilizadas en el campo de las ciencias sociales, ya que permite recopilar y analizar información sobre aspectos sociales y alcanzar un alto grado de validez externa al utilizar muestras representativas de la población (López-Roldán & Fachelli, 2016). El instrumento de

investigación suministrado en el presente estudio ha sido el previamente desarrollado y validado en la investigación de Cabello y Blanco Fontao (2022). Este instrumento fue elaborado para administrarlo a docentes de Educación Secundaria, por lo que, teniendo en cuenta que en el presente trabajo se desarrolló con docentes universitarios, algunas de las cuestiones fueron reelaboradas para adaptarse a la población objeto de estudio de la presente investigación.

De este modo, el instrumento se conforma de 21 preguntas. Comienza con seis preguntas descriptivas de los participantes: sexo, edad, años de ejercicio docente universitario, Universidad de pertenencia y rama de conocimiento. Además, se incluyó una pregunta eliminatoria sobre el conocimiento de la Agenda 2030 y los ODS, teniendo en cuenta que los individuos que mostraron no conocer esta estrategia, no se tuvieron en cuenta para el posterior análisis estadístico. Posteriormente, en cuanto al cuerpo del estudio, de las 14 preguntas restantes, 13 fueron formuladas utilizando escala Likert con cinco niveles de respuesta (de «Totalmente de acuerdo» a «Totalmente en desacuerdo») y una final abierta, no obligatoria, que indaga sobre las necesidades que percibe este tipo de profesorado para incluir la EDS en su enseñanza. Las 13 preguntas tipo Likert se clasificaron en ocho categorías de estudio detalladas en la Tabla 1.

Tabla 1.

Clasificación cuestiones en categorías de estudio (Cabello y Blanco (2022))

Categoría	Ítems
A. Nivel general de conocimiento de los ODS y Agenda 2030.	3
B. Conocimiento sobre los principios pedagógicos para la inclusión en las aulas universitarias.	8
C. Participación previa en proyectos educativos relacionados con los ODS y La Agenda 2030.	10
D. Grado de formación académica de estrategias relacionadas con La Agenda 2030 y los ODS.	11
E. Percepción sobre la importancia socioambiental de la Educación para la Sostenibilidad.	2, 9
F. Percepción sobre el enfoque interdisciplinar.	5, 7
G. Predisposición para incluir la EDS en la práctica docente.	1, 4, 12, 13
H. Percepción sobre la necesidad de recibir formación específica sobre los ODS y La Agenda 2030 como herramientas educativas.	6

2.2. Participantes

Los participantes del estudio fueron los docentes universitarios de las universidades de León y de Lorraine, enmarcadas en la Alianza Europea EURECA-Pro, durante el curso académico 2024/2025. La selección de las universidades participantes responde tanto a criterios de accesibilidad como a criterios de pertinencia institucional en relación con los objetivos del estudio. En concreto, se ha optado por comparar la Universidad de León (España) y la Universidad de Lorraine (Francia) debido a su presencia en la Alianza Europea de Universidades EURECA-PRO (European University on Responsible Consumption and Production), una iniciativa financiada por la Comisión Europea cuyo eje vertebrador es precisamente la promoción de los ODS en la educación superior. Esta alianza proporciona un marco institucional compartido que favorece la implementación

conjunta de acciones vinculadas a la sostenibilidad, al tiempo que permite explorar similitudes y diferencias en contextos nacionales diversos. Además, el equipo investigador contaba con acceso directo al profesorado de ambas instituciones, lo que facilitó la recogida de datos y garantizó la viabilidad del estudio.

El cuestionario se distribuyó de forma masiva por correo electrónico a todo el personal docente de ambas universidades. Se obtuvieron un total de 124 respuestas, con una media de edad de 47,2 años ($sd = 11,53$), de las cuales 89 correspondieron a la Universidad de León y 35 a la Universidad de Lorraine. En la Universidad de León, el 94,4 % del profesorado encuestado declaró tener conocimiento previo sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, mientras que en la Universidad de Lorraine esta proporción fue del 37,1 %. Para el análisis estadístico cuantitativo se tomaron únicamente los datos del profesorado que afirmó tener conocimiento previo sobre la temática ($n = 97$; 84 de la ULE y 13 de la UL); las respuestas de quienes manifestaron desconocimiento fueron excluidas del análisis posterior.

2.3. Análisis estadístico de los datos

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el cuestionario, se utilizó el software SPSS (versión 27). Inicialmente, las respuestas recabadas a través de la escala Likert fueron convertidas a valores cuantitativos de 1 a 5, realizando el ajuste correspondiente para las preguntas formuladas en sentido negativo (las preguntas 3, 6, 7 y 11, ítems numéricamente invertidos). A continuación, se obtuvieron las frecuencias de respuesta de cada pregunta, las cuales se expresan en forma de porcentajes para su posterior discusión. Estas se han agrupado de forma que el porcentaje de respuestas «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo» se han sumado, del mismo modo que el «totalmente de acuerdo» y «de acuerdo»; de esta manera, se observan los datos con mayor claridad hacía lo negativo o positivo de la afirmación correspondiente.

Se utilizó la prueba «U de Mann-Whitney» para muestras independientes con el objetivo de comparar las diferencias entre las percepciones del profesorado de ambas instituciones. Además, se realizó una comparativa entre las siguientes variables independientes: sexo, años de experiencia y la rama de conocimiento. (Tabla 2). En el caso de la rama de conocimiento, se establecieron dos grupos para hacer la comparativa; por una parte, el de ciencias que englobó al profesorado de ciencias, ingenierías, ciencias de la salud y agropecuaria, suponiendo un porcentaje de 47,4 % y por otra, se agruparon los docentes de ciencias sociales y humanidades, que supusieron un 52,6 % del total.

Tabla 2.

Variables independientes objeto de estudio y porcentaje de muestra obtenido de los agrupamientos

Variable	Agrupamientos
Universidad	León (71.7 %)
	Lorraine (27.4 %)
Sexo	Mujer (51.5 %)
	Hombre (47.4 %)
	Prefiero no decirlo (1.0 %)
Años de experiencia en la docencia universitaria	Junior (igual o menos de 10 años) (35.0 %)
	Senior (más de 10 años) (65.0 %)
Rama de conocimiento	Ciencias (47.4 %)*
	Ciencias Sociales y Humanidades (52.6 %)

*Ciencias incluye al profesorado de ciencias, ingenierías, ciencias de la salud y agropecuaria.

Para la pregunta abierta número 14 del cuestionario: «¿Qué necesitaría para incluir este tipo de educación en su enseñanza?», se ha realizado un análisis de categorías con el software MAXQDA 2024. En total, se han obtenido 46 respuestas de la Universidad de León y 6 de la Universidad de Lorraine (aproximadamente el 42 % de los participantes). Del análisis realizado de estas respuestas han resultado siete categorías de necesidades: apoyo institucional, interdisciplinariedad, coordinación, recursos, contenidos/competencias, formación, disponibilidad de tiempo. Se ha identificado otra categoría para aquellos participantes que han indicado que no es necesario nada a mayores para incluir este tipo de educación en su enseñanza, y una última categoría para aquellos que señalan que ya lo incluyen, no sugiriendo necesidades e indicando que funcionan de la forma en la que lo incluyen. Se han codificado 74 segmentos, sumando los tres códigos de «necesidades», «no es necesario» y «lo incluyen».

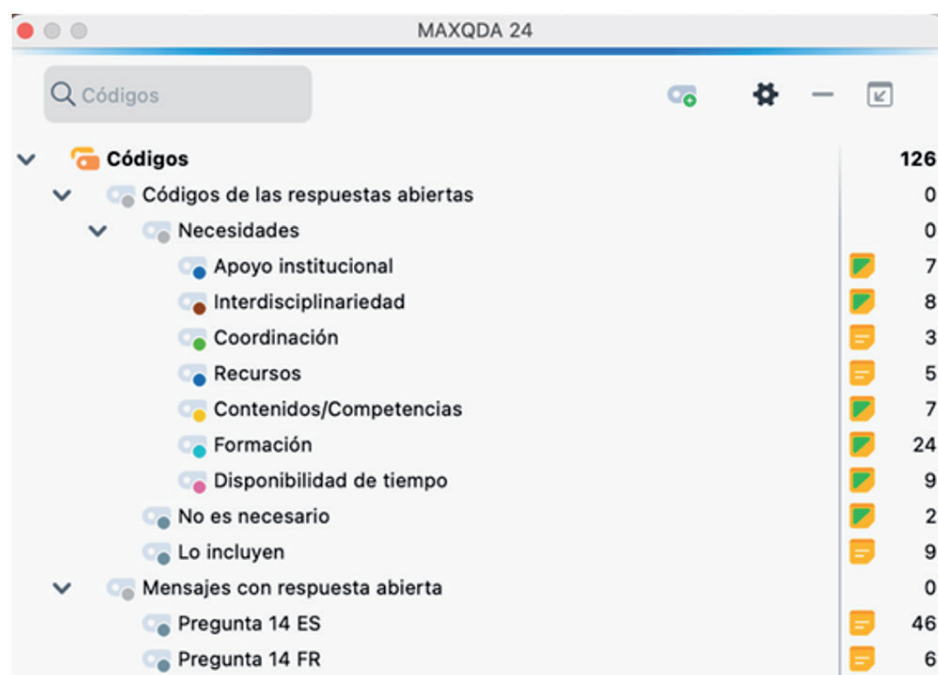


Figura 1. Sistema de códigos

2.4. Enfoque comparado y fases metodológicas

Este estudio adopta el método comparado como enfoque de análisis, en coherencia con la naturaleza de la investigación y el objetivo de explorar similitudes y diferencias en la inclusión de la EDS en dos universidades europeas. La elección de este enfoque responde tanto al interés investigativo como a la pertenencia de ambas universidades a la Alianza EURECA-PRO, que proporciona un marco institucional común, pero operando en contextos nacionales diferentes (España y Francia), con culturas académicas y normativas distintas. Se han seguido las fases clásicas del método comparado tal como se definen en la literatura especializada (Bereday, 1964; Bray *et al.*, 2007), adaptadas al contexto del presente estudio:

- Descripción: se caracterizan los contextos institucionales, normativos y de pertenencia a la Alianza EURECA-PRO de las universidades de León y de Lorraine, así como las características sociodemográficas del profesorado participante.

- Interpretación: se interpretan las condiciones estructurales y políticas educativas que enmarcan la integración de la EDS en ambos sistemas universitarios, incluyendo referencias legales recientes en España (BOE, 2023) y Francia (*Code de l'éducation, Loi pour la transition énergétique*, 2015).
- Yuxtaposición: se presentan de forma paralela los resultados obtenidos en ambas universidades, permitiendo una visualización inicial de tendencias y contrastes.
- Comparación: se analizan las similitudes y diferencias entre las percepciones, conocimientos y necesidades del profesorado en los dos contextos institucionales. Además, se analizan comparativamente variables independientes como el sexo, años de experiencia y la rama de conocimiento de los docentes, consideradas relevantes en relación con los objetivos del trabajo.
- Conclusión: se extraen implicaciones comparadas y recomendaciones específicas para la mejora de la inclusión de la EDS en la educación universitaria en ambos países.

3. Resultados

Antes de presentar los resultados del análisis, es necesario clarificar la composición de la muestra. Aunque el total de respuestas obtenidas fue de 124 docentes (89 de la Universidad de León y 35 de la Universidad de Lorraine), el análisis cuantitativo se realizó únicamente sobre quienes afirmaron tener conocimiento previo de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esta decisión metodológica se fundamenta en el diseño del cuestionario, que incluía una pregunta eliminatoria al inicio: dado que los ítems posteriores abordaban percepciones, formación, metodologías y predisposición docente hacia la EDS, resultaba impropio continuar con personas que declaraban desconocer la temática objeto de estudio.

Como consecuencia de esta criba, la muestra efectiva quedó compuesta por 84 docentes en la Universidad de León y 13 en la Universidad de Lorraine ($n=97$). Esta diferencia notable en el conocimiento declarado —94,4 % en León frente a 37,1 % en Lorraine— pone de manifiesto un contraste significativo entre ambas instituciones (Figura 2). Tal disparidad condiciona las posibilidades de comparación directa en determinadas categorías, debido a la reducida representatividad del grupo francés.

Pese a esta limitación, el enfoque comparado del estudio se ha preservado mediante dos estrategias: por un lado, se han mantenido las comparaciones entre universidades; por otro, el análisis global se ha realizado considerando la totalidad de docentes con conocimiento previo, evitando así sesgos y manteniendo la coherencia analítica del estudio.

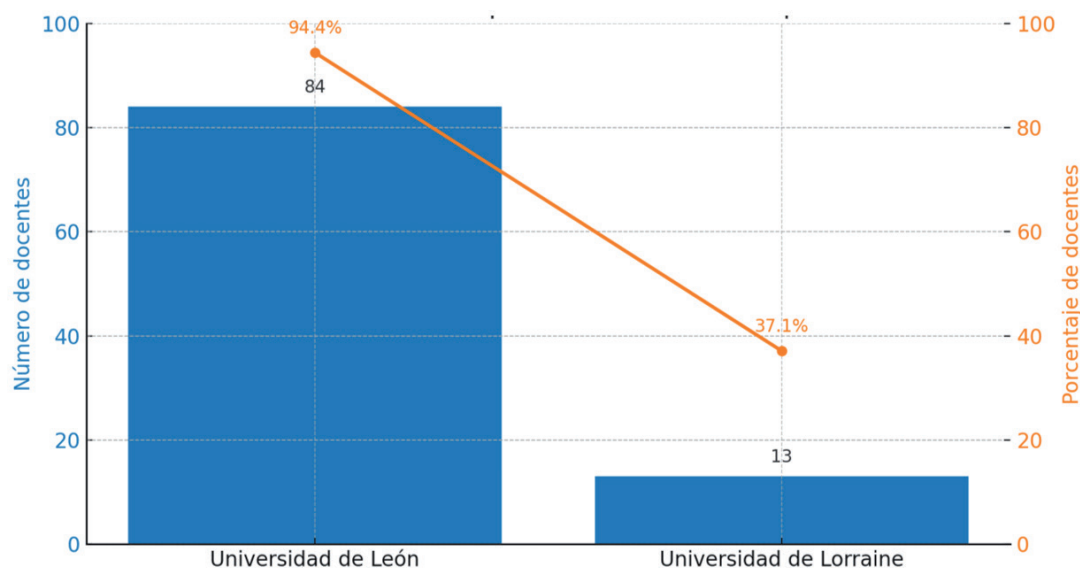


Figura 2. Docentes con conocimiento previo sobre los ODS por universidad

Dado que la muestra se obtuvo mediante un procedimiento no probabilístico, basado en la respuesta voluntaria del profesorado de ambas universidades, los datos deben interpretarse con cautela. Las comparaciones entre instituciones responden a un enfoque comparado, exploratorio y contextualizado, por lo que no se pretende la generalización estadística a otras universidades ni a los sistemas educativos nacionales. El análisis se centra en identificar tendencias y diferencias relevantes entre ambos contextos institucionales, reconociendo que los resultados ofrecen una visión parcial y situada que puede servir como base para futuras investigaciones con muestras más amplias y representativas.

De modo global, en la Figura 3 se muestran los resultados porcentuales obtenidos en las preguntas tipo Likert de los diferentes apartados del estudio del conjunto de la muestra ($n=97$). Observando la primera de las categorías (categoría A: nivel general de conocimiento de la Agenda 2030 y ODS), una vez mostrado su conocimiento en la pregunta eliminatoria, cuando se cuestiona directamente sobre los 17 ODS, el 58,8 % de ellos manifiesta tener conocimiento general sobre más de la mitad de los ODS, mostrándose alrededor de un cuarto (24,7 %) de la muestra neutral al respecto. En la segunda categoría (categoría B), que evalúa el conocimiento sobre los principios pedagógicos para abordar su inclusión en las aulas universitarias, se observó que menos de la mitad de los encuestados han manifestarlo conocerlos (42,3 %). Sin embargo, alrededor de la mitad de los docentes manifiesta haber participado en algún proyecto educativo relacionado con ellos (47,4 %), mostrando un pequeño sesgo entre conocimiento de metodologías y utilización de la EDS. La gran mayoría de los docentes no ha recibido formación específica sobre conceptos relacionados con educación y sostenibilidad (62,9 %, pregunta 11), a pesar de estar totalmente de acuerdo en que la educación es un instrumento esencial para formar ciudadanos comprometidos con este tipo de desarrollo (98 %, pregunta 2) y considerando mayoritariamente que los enfoques pedagógicos en sostenibilidad son necesarios para sus asignaturas (58,7 %, pregunta 9).

Se observó un amplio acuerdo en relación con la importancia de la parte social (95,9 %, pregunta 5) y de la transversalidad de la EDS en la docencia universitaria implicando a la totalidad de las ramas del conocimiento (92,8 %, pregunta 7).

En relación con la predisposición hacia la inclusión de este tipo de educación en la docencia, el 62,9 % considera eficaz la estrategia de los ODS y la Agenda 2030 para educar en sostenibilidad (pregunta 1), mientras que un 26,8 % se mantuvo neutral y un 10,3 % no consideró eficaz la inclusión de la EDS en su docencia. Esta percepción está alineada con las respuestas de si consideran su materia un instrumento útil para la consecución de estos Objetivos, siendo el patrón de repuestas el mismo (pregunta 4).

Aproximadamente la mitad de los docentes encuestados se sienten capaces de llevar a cabo actividades relacionadas con estos objetivos (53,6 %), mientras que el 33 % se mantuvo neutral y el 13,4 % no se siente capacitado para hacerlo (pregunta 12). Además, el 75 % del profesorado considera que podría elaborar un tema centrado en esta temática dentro de sus asignaturas (pregunta 13).

Finalmente, el 66 % de los encuestados considera necesario recibir formación específica en esta temática para desarrollarlo en su labor docente (pregunta 6).

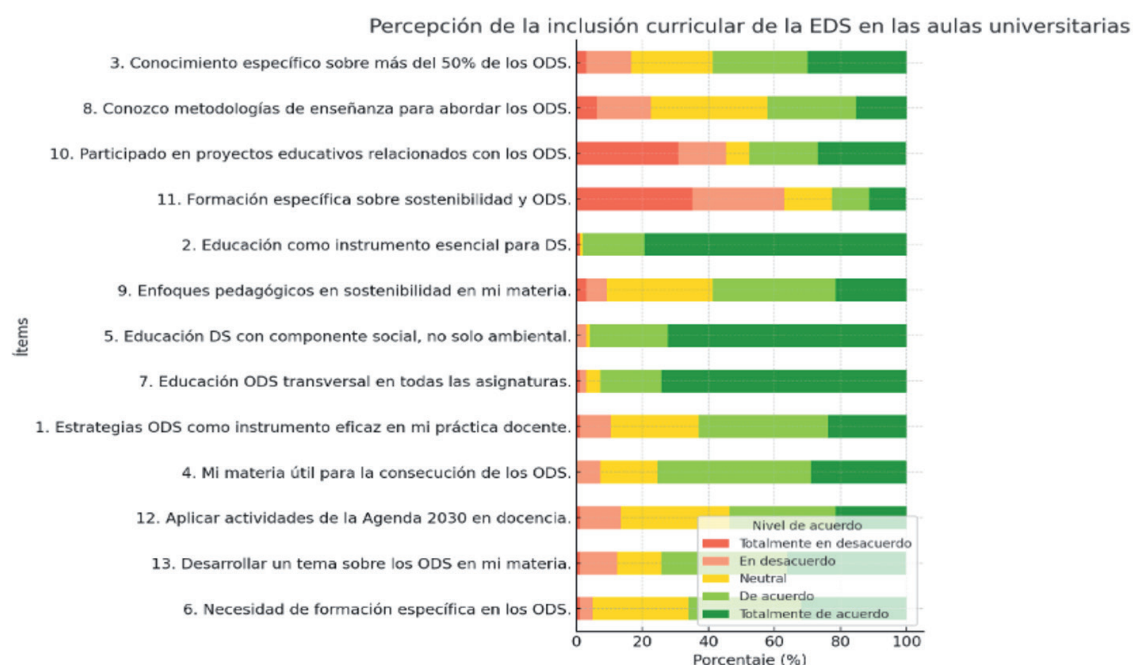


Figura 3. Percepción de la inclusión curricular de la EDS en las aulas universitarias

Continuando con el análisis comparado, en la Tabla 3 se muestran los resultados del valor de P para las diferentes variables estudiadas en la presente investigación después de realizar la prueba «U de Mann-Whitney».

Se puede observar que ni la institución, los años de experiencia, ni la rama de conocimiento son factores que afecten a las percepciones de los docentes, no encontrándose diferencias significativas en ninguna de las cuestiones ($p \geq 0.05$). Sin embargo, con relación al sexo, sí que se observaron diferencias significativas en dos de los ítems del estudio. Cabe destacar en este aspecto que los valores observados en ambos sexos fueron positivos y mostrando los mayores valores en las dos cuestiones donde se observaron diferencias significativas: la dos donde las mujeres mostraron un valor medio en la escala Likert de 4,84 frente al valor de los hombres que fue de 4,65, donde por lo tanto ambos sexos consideran que la educación es un instrumento esencial para formar ciudadanos

comprometidos con el desarrollo sostenible. Los resultados fueron similares en el ítem 5, donde ambos sexos mostraron la importancia del componente social de la EDS (4,78 vs 4,50, valores medios de las respuestas Likert).

Tabla 3.

Diferencias entre las variables independientes (p-value)

Categoría	Ítems	ULE vs UL**	Sexo	Años de experiencia	Rama de conocimiento (ciencias resto)
A	3.	0.056	0.504	0.919	0.937
B	8.	0.982	0.353	0.327	0.694
C	10.	0.400	0.979	0.898	0.120
D	11.	0.455	0.618	0.252	0.239
E	2.	0.366	0.008*	0.554	0.181
	9.	0.058	0.182	0.205	0.352
F	5.	0.740	0.009*	0.123	0.051
	7.	0.418	0.072	0.961	0.613
G	1.	0.466	0.056	0.370	0.791
	4.	0.154	0.400	0.805	0.631
	12.	0.533	0.584	0.557	0.227
	13.	0.545	0.118	0.987	0.572
H	6.	0.112	0.799	0.209	0.356

*Diferencias significativas (p-value <0.05). ** Muestreo no probabilístico.

3.2. Necesidades del profesorado para incluir los ODS en su enseñanza.

En relación con la pregunta abierta, de carácter voluntario, sobre qué necesitaría para incluir este tipo de educación en su enseñanza, de las 53 respuestas obtenidas se obtuvieron 74 códigos (Figura 4). El 85 % (n=63) se refieren a necesidades concretas que se han identificado y detallarán a continuación. El resto se refieren a que ya lo incluyen en un 12 % (n=9) y que no es necesario enseñarlo por un 3 % (n=2).

Las principales necesidades que ha identificado el profesorado se pueden ver en la Figura 3, siendo la formación (38 %) la respuesta con mayor frecuencia, seguida de disponibilidad de tiempo (14 %), interdisciplinariedad (13 %), apoyo institucional (11 %), contenidos/competencias (11 %), recursos (8 %) y coordinación (5 %).

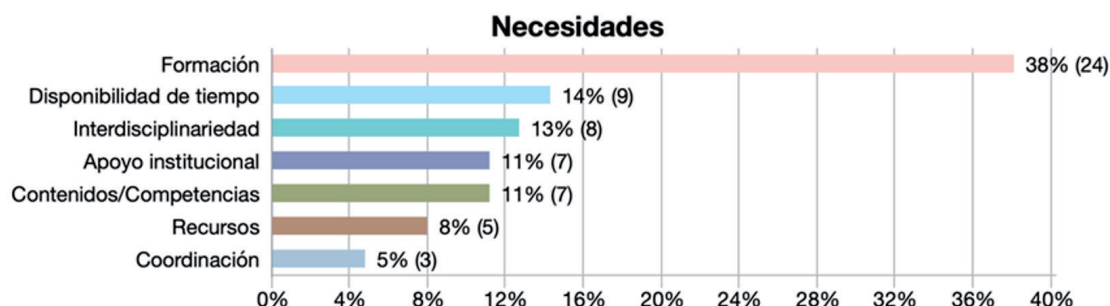


Figura 4. Necesidades del profesorado para incluir los ODS en su enseñanza

La demanda sobre la formación específica en los ODS destaca la importancia de proporcionar capacitación en contenidos, metodologías y enfoques pedagógicos que permitan una implementación efectiva en las aulas. Los docentes consideran que esta formación debe enfocarse en aspectos prácticos que faciliten su integración en diferentes disciplinas y niveles educativos.

Otro desafío recurrente es la falta de tiempo para incorporar los ODS en los programas académicos. Los encuestados subrayaron la necesidad de mayor flexibilidad en los contenidos y horarios, permitiendo profundizar en los temas sin comprometer los objetivos principales de las asignaturas. Algunos sugirieron que los ODS se integren en la formación básica general, evitando que se perciban como una carga adicional para las materias principales.

La interdisciplinariedad emergió como una prioridad en la enseñanza de los ODS. Para abordar problemas complejos de manera integral es necesario promover la colaboración entre docentes de distintas disciplinas. Sin embargo, persisten debates sobre si este enfoque debe implementarse de manera transversal en las asignaturas o si requiere un espacio dedicado en los planes de estudio.

El apoyo institucional también se destacó como un elemento esencial para avanzar en esta dirección. Los docentes señalaron la necesidad de contar con recursos adecuados, reconocimiento académico y un compromiso institucional claro. Esto incluye proyectos educativos y de investigación respaldados por las universidades, además de dinámicas de colaboración que involucren a toda la comunidad educativa.

En cuanto a los contenidos y competencias, los participantes resaltaron la importancia de actualizar los planes de estudio, flexibilizar los programas y proporcionar más recursos, como aulas adecuadas y materiales específicos. Este enfoque debe ir acompañado de una reformulación de las materias, grupos más reducidos y mayor tiempo para desarrollar contenidos alineados con los ODS.

Por último, los encuestados enfatizaron la importancia de la coordinación docente para garantizar una implementación coherente de los ODS en los programas académicos. Las propuestas incluyen la organización de actividades conjuntas, la formación en metodologías aplicables y el diseño de proyectos colaborativos que involucren diferentes asignaturas y enfoques transversales.

Si bien, un pequeño porcentaje del profesorado considera que la integración de los ODS podría interferir con los contenidos principales, otros señalaron que ya los incluyen de manera efectiva en su enseñanza. Estos docentes, que han adoptado la sostenibilidad como parte integral de su práctica, indicaron que no requieren recursos adicionales y expresaron resultados positivos en su implementación. Cabe señalar que se han identificado solamente dos respuestas que indican que los ODS no deben incluirse de manera transversal en las asignaturas, ya que restarían tiempo a los contenidos propios de cada materia. En su lugar, señalan que se pueden indicar las ventajas de determinadas técnicas para la consecución de fines específicos de algunos ODS, pero sin que ello suponga un enfoque prioritario en el ámbito universitario. Además, indican que no se considera necesario dedicar un tema específico a los ODS en cada asignatura, pues ya se dispone de poco tiempo para abordar los contenidos propios de cada materia.

Asimismo, se identificaron nueve profesores que ya incluyen activamente los ODS en el tipo de educación que dan con resultados satisfactorios. Señalan, además, que no necesitan ningún instrumento ni material específico y alguno recalca que ya está educando en sostenibilidad en su práctica docente desde hace años.

Estas necesidades se plasman de forma categórica en una de las respuestas abiertas de un docente participante de esta investigación, cuya respuesta fue la siguiente:

«El interés, por parte de la Universidad, en que dichos temas se aborden. El interés, por parte del profesorado, en implicarse en procesos educativos (e INVESTIGADORES) multidisciplinares y críticos, sobre el desarrollo internacional, en términos generales, y sobre la educación para el desarrollo (y otras muchas cuestiones interrelacionadas), de forma específica. Y el interés, por parte del alumnado, en recibir co-educación (algo diferente de la formación o la instrucción, porque exige interés y co-participación) sobre la materia. Si, además, hay proyectos de docencia o de investigación que den soporte al proceso, mejor aún.»

El término «co-educación», destacado en la respuesta del participante, va más allá de los conceptos tradicionales de formación o instrucción. Este enfoque implica una interacción activa y colaborativa entre todos los actores del proceso educativo: estudiantes, docentes e instituciones. A diferencia de la instrucción unidireccional, la co-educación enfatiza la corresponsabilidad y el compromiso mutuo, donde el aprendizaje se construye de manera conjunta. En este sentido, la co-educación no solo requiere interés y participación activa por parte del alumnado, sino también una implicación crítica y multidisciplinar del profesorado, respaldada por la universidad. Esto fomenta un entorno educativo dinámico que no solo transmite conocimiento, sino que también capacita a los participantes para abordar temas complejos, como el desarrollo sostenible, desde una perspectiva inclusiva, crítica y transformadora. La mención de «co-participación» refuerza la idea de que la co-educación se basa en la reciprocidad y en la creación conjunta de conocimientos, promoviendo una experiencia educativa más rica y significativa.

A nivel comparado entre universidades sobre qué necesitarían para incluir una educación centrada en los ODS en su enseñanza, las respuestas de los participantes de la Universidad de León y la Universidad de Lorraine reflejan enfoques complementarios. Desde la Universidad de León se señala la necesidad de una mayor disponibilidad horaria en el currículo, lo que pone de manifiesto una barrera estructural vinculada a la organización del tiempo docente. Por su parte, en la Universidad de Lorraine se alude a la importancia de contar con programas institucionales que incentiven la inclusión de estos contenidos, lo cual evidencia una demanda de apoyo y reconocimiento formal por parte de las políticas educativas universitarias. Esta comparación sugiere que, mientras en León la preocupación se centra en los límites operativos del aula, en Lorraine se destaca la relevancia de los marcos estratégicos institucionales para impulsar una integración efectiva de la educación para el desarrollo sostenible.

4. Discusión y conclusiones

En relación con el primer objetivo específico de la investigación, en el que se analiza el grado de conocimiento sobre los ODS y la Agenda 2030 por el profesorado universitario, uno de los hallazgos más relevantes es la disparidad entre el nivel de conocimiento general sobre los ODS y la familiaridad con sus principios pedagógicos específicos. Mientras que la mayoría de los encuestados declara conocer los ODS, menos de la mitad comprende los métodos para integrarlos en el aula. Esta tendencia refleja lo señalado en investigaciones previas, que identifican lagunas formativas como una barrera para la implementación de la EDS en docentes de enseñanzas obligatorias (Baena-Morales *et al.*, 2021; Cabello & Blanco Fontao, 2022).

Una de las diferencias más llamativas del estudio es la disparidad en el conocimiento previo sobre los ODS entre el profesorado de la Universidad de León y el de la Universidad de Lorraine. Esta diferencia puede estar relacionada con factores contextuales e institucionales. Por un lado, la Universidad de Lorraine se sitúa en una región históricamente vinculada a la industria pesada y la ingeniería, lo que podría explicar una menor presencia de discursos pedagógicos ligados al desarrollo sostenible en la formación inicial del profesorado y en su práctica docente. Por otro lado, la Universidad de León presenta una estructura académica más orientada hacia la educación, ámbito tradicionalmente más receptivo a la integración crítica de los ODS en la labor docente. Esta diferencia de orientación académica entre ambas instituciones, unida al contexto socioeconómico regional, puede haber influido en la sensibilidad y formación del profesorado respecto a la Agenda 2030, lo que refuerza la necesidad de adaptar las estrategias institucionales de implementación de la EDS a las características de cada entorno universitario.

A pesar de estas carencias, el compromiso del profesorado con los principios de sostenibilidad es elevado. Una gran mayoría de los participantes considera que la educación es esencial para formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, lo cual coincide con estudios que resaltan la percepción positiva de la EDS como un elemento transformador en el ámbito educativo (Leicht *et al.*, 2018; UNESCO, 2017b). La predisposición hacia la inclusión de los ODS en la docencia universitaria, por lo tanto, es positiva, aunque se observa una falta de confianza en la capacidad para llevar a cabo actividades relacionadas con los objetivos. Solo el 53,6 % del profesorado se considera capacitado para implementar actividades vinculadas a los ODS, destacando la necesidad de apoyo y formación adicional. Este hallazgo subraya la relevancia de dotar a los docentes de herramientas pedagógicas que promuevan una integración efectiva, como lo recomiendan Tilbury (2011) y UNESCO (2017a). Por lo tanto, esta predisposición necesita ser respaldada por formación y recursos adecuados para que pueda traducirse en una práctica docente efectiva.

Al analizar las diferencias observadas en relación con el sexo, la experiencia docente y la especialidad (objetivo 2 del trabajo), estas fueron prácticamente inexistentes, únicamente en dos ítems fueron significativas, ya que las mujeres mostraron mayor sensibilidad hacia los aspectos sociales de la sostenibilidad, lo que se alinea con investigaciones que han documentado un mayor compromiso femenino con temas de sostenibilidad y justicia social (Díaz-Sieffer *et al.*, 2015; Olsson & Gericke, 2017). Sin embargo, cabe destacar que ambos sexos mostraron valores muy positivos, por lo que las diferencias no indican una falta de compromiso por parte de los hombres, sino más bien una tendencia a que las mujeres perciban e integren con mayor intensidad los aspectos sociales relacionados con la sostenibilidad (Bamber & Bullivant, 2016; UNESCO, 2017a).

Por su parte, estudios previos han identificado diferencias entre los docentes de ciencias experimentales y en resto de especialidades, destacando el profesorado de esta rama del conocimiento como el grupo con mayor predisposición a integrar los ODS en sus asignaturas, probablemente debido a la relación directa entre su campo y los retos medioambientales (Cabello & Blanco Fontao, 2022; Lozano *et al.*, 2022a; Perales, 2022). Sin embargo, en este trabajo no se han observado estas diferencias y, además, se ha manifestado la necesidad de promover enfoques interdisciplinarios que permitan a los docentes de otras especialidades abordar los ODS desde sus áreas de conocimiento, por lo que parece que la visión transdisciplinar en los docentes universitarios es de mayor envergadura que en los docentes de enseñanzas obligatorias, donde las diferencias observadas han sido más acusadas (Cabello & Blanco Fontao, 2022; Nieto & Blanco Fontao, 2025).

En relación con la experiencia docente, no se observaron diferencias significativas, lo que sugiere que el tiempo en la profesión no es un factor determinante en el conocimiento, la percepción o la implementación de la EDS en el ámbito universitario. Esto podría deberse a que la formación específica en sostenibilidad y los ODS no ha sido históricamente una parte central de los programas de desarrollo profesional para docentes, sino que su integración ha ocurrido de forma más reciente. Estudios previos han señalado que la incorporación de la sostenibilidad como una competencia docente ha sido desigual, dependiendo en gran medida de iniciativas locales o institucionales, más que de un enfoque sistemático en las políticas educativas (Risco & Cebrián, 2018; Tilbury, 2011). Además, Wals (2015) argumenta que la EDS requiere una transformación pedagógica que a menudo no se incluye en los programas tradicionales de formación docente, lo que puede haber limitado el acceso a estas competencias tanto para docentes experimentados como para aquellos con menos trayectoria. Por lo tanto, la falta de diferencias significativas puede reflejar una carencia generalizada de oportunidades formativas adecuadas, independientemente de los años de experiencia.

Las necesidades puestas de manifiesto en este estudio (objetivo 3) giran en torno a tres ejes principales: formación específica, disponibilidad de tiempo, y apoyo y reconocimiento institucional. La formación emerge como una prioridad clave, coincidiendo con la literatura existente que resalta su importancia para superar las barreras actuales en la implementación de la EDS (Tilbury, 2011; UNESCO, 2017a). Los docentes reclaman capacitación en metodologías prácticas, contenido pedagógico y enfoques interdisciplinarios que permitan abordar la sostenibilidad de manera efectiva en sus aulas. Otro desafío importante es la falta de tiempo, que limita la capacidad de los docentes para profundizar en temas relacionados con los ODS sin descuidar los contenidos centrales de sus asignaturas. Este problema, señalado en estudios como el de Risco y Cebrián (2018), pone de relieve la necesidad de flexibilizar los currículos y de integrar los ODS de manera transversal para maximizar su impacto educativo. Finalmente, la escasez de recursos adecuados, como materiales específicos y apoyo administrativo, y la falta de reconocimiento institucional en la valoración de la carrera académica, dificulta la adopción de la EDS.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones para el diseño de estrategias educativas que promuevan la EDS en la enseñanza universitaria. En primer lugar, es esencial desarrollar programas de formación docente efectivos que combinen enfoques teóricos y prácticos, promoviendo la integración transversal de los ODS en todas las disciplinas (UNESCO, 2017b). Además, se deben diseñar políticas institucionales que faciliten el acceso a recursos, fomenten la colaboración entre docentes de distintas especialidades y reconozcan estos aspectos dentro de los méritos académicos del profesorado universitario.

En este marco, el concepto de «co-educación» se presenta como una herramienta clave para abordar los desafíos identificados en la implementación de la EDS en la enseñanza universitaria. Al promover un enfoque colaborativo e inclusivo, la co-educación fomenta una interacción activa entre docentes, estudiantes y la institución, superando las limitaciones derivadas de las lagunas formativas y la falta de tiempo. Este modelo impulsa la construcción conjunta de conocimientos y competencias, alentando tanto a docentes como a estudiantes a involucrarse de manera corresponsable en la integración de los ODS en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, refuerza la interdisciplinariedad como un componente esencial para abordar la sostenibilidad desde diferentes perspectivas académicas, contribuyendo a transformar el entorno educativo en un espacio dinámico y participativo que responda a los objetivos de la Agenda 2030 de forma efectiva.

Futuras investigaciones deberían centrarse en evaluar el impacto de estas iniciativas a largo plazo, considerando factores contextuales como el nivel educativo, la región geográfica y el tipo de institución. Asimismo, sería interesante explorar cómo las percepciones y prácticas relacionadas con los ODS evolucionan en respuesta a programas de formación específicos. Parece necesario aprovechar el fuerte compromiso que muestran los docentes universitarios con los principios de sostenibilidad para transformar el entorno a través de la educación mediante intervenciones formativas y políticas institucionales robustas, garantizando así una contribución efectiva al cumplimiento de la Agenda 2030.

5. Financiación

Investigación financiada por el Ministerio de Universidades, Real Decreto 1059/2021, de 30 de noviembre, por el que se regula la concesión directa de diversas subvenciones a las universidades participantes en el proyecto «Universidades Europeas» de la Comisión Europea y European Education and Culture Executive Agency, Project: 101004049 — EURECA-PRO — EAC-A02-2019 / EAC-A02-2019-1.

6. Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Baena-Morales, S., Merma-Molina, G., & Gavilán-Martín, D. (2021). ¿Qué conocen los profesores de Educación Física sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible?. *Retos*, 42, 452-463. doi: 10.47197/retos.v42i0.87724
- Bamber, P., & Bullivant, A. (2016). *The Global Educator: Leveraging the power of education for a sustainable future*. Routledge. doi: 10.4324/9781315693699
- Bell Rodríguez, R. (2017). El desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21), 3-22. doi: 10.22201/iisue.20072872e.2017.21.269
- Benito, J. (2022). Innovaciones docentes en educación secundaria y sostenibilidad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 4(2), 23-34. doi: 10.1016/j.reas.2022.04.002
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BOE. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. Boletín Oficial del Estado, 70, 43774-43858. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong / Springer.
- Blanco Fontao, C., & Lozano, A. (2024). Eficacia del aprendizaje servicio en maestros en formación para el desarrollo de su futuro desempeño docente. *Revista de investigación en educación*, 22(2), 212-223. doi: 10.35869/reined.v22i2.5379

- Cabello, A., & Blanco Fontao, C. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Análisis de su conocimiento e intereses educativos del profesorado de Secundaria en formación de la Universidad de León. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 240-256. doi: 10.35869/reined.v20i2.4228
- Carballo Delgado, R. (2018). Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad: desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- De Rivas, R., Vilches, A., & Mayoral, O. (2022). Una intervención didáctica sobre cambio climático y sostenibilidad dirigida a alumnado y profesorado de secundaria, en el marco de los ODS. En A. Benarroch (Ed.), *Libro de Actas de los 30 Encuentros Internacionales de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 289-295). Universidad de Granada. ISBN 978-84-338-7039-1.
- Díaz-Siefer, P., Neaman, A., Salgado, E., Celis-Díez, J. L., & Otto, S. (2015). Human-environment system knowledge: A correlate of pro-environmental behavior. *Sustainability*, 7(11), 15510-15526. doi: 10.3390/su71115510
- García, F., Martínez, P., & Torres, A. (2021). Interdisciplinariedad y Educación para el Desarrollo Sostenible en la educación superior: Retos y oportunidades. *Revista Internacional de Educación y Sostenibilidad*, 10(2), 45-62. doi: 10.1000/ries.2021.10.2.45
- Herrera-Seda, C., Pérez-Salas, C., & Vásquez, R. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(2), 37-52. doi: 10.22329/il.v10i2.2710
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2016). *La Encuesta. Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/163567>
- López-Sánchez, M., García, P., & Ortega, F. (2023). Integración de competencias críticas y técnicas para la Educación para el Desarrollo Sostenible en contextos universitarios: Un enfoque interdisciplinario. *Revista de Innovación y Educación Sostenible*, 14(1), 23-40. doi: 10.1007/s11159-023-09999-9
- Lozano, A., López, R., Pereira, F. J., & Blanco Fontao, C. (2022a). Impact of Cooperative Learning and Project-Based Learning through Emotional Intelligence: A Comparison of Methodologies for Implementing SDGs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16977. doi: 10.3390/ijerph192416977
- Lozano, R., Gutiérrez, M., & López, A. (2022b). Educación secundaria y competencias en sostenibilidad: Retos y oportunidades. *Journal of Environmental Education*, 20(5), 112-125. doi: 10.1016/j.jeed.2022.05.007

- Martínez, A., & Gómez, L. (2020). Integración de la educación para el desarrollo sostenible en el aula universitaria: Un estudio de caso. *Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 34–50. doi: 10.1234/rie.2020.12.1.34
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2023). *Code de l'éducation: Article L123-2*. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525502
- Mundo Hernández, J. J. (2020). Educando para un mundo sostenible a través de la interdisciplinariedad en la enseñanza universitaria. *Education Policy Analysis Archives*, 30(157). doi: 10.14507/epaa.30.7271
- Murga-Menoyo, M. Á. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 61–84. doi: 10.35362/rie730273
- Nieto, M., & Blanco Fontao, C. (2025). Análisis sobre el conocimiento e implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el profesorado de Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. doi: 10.47553/rifop.v100iNE.102664
- Olsson, D., & Gericke, N. (2017). The effect of gender on students' sustainability consciousness: A nationwide Swedish study. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 357–370. doi: 10.1080/00958964.2017.1310083
- Ozaki, Y., & Shaw, R. (2022). Citizens' social participation to implement Sustainable Development Goals (SDGs): A literature review. *Sustainability*, 14(21), 14471. doi: 10.3390/su142114471
- Perales, F. J. (2022). Educación ambiental, didácticas específicas y transversalidad. *Boletín de la AIA-CTS*, 16, 39–47.
- Pérez, R., López, M., & Ramírez, S. (2021). Desafíos y oportunidades en la implementación de la EDS en la educación superior. *Educación y Sostenibilidad*, 8(2), 89–105. doi: 10.5678/eys.2021.8.2.89
- Pinedo Pardo, C. (2018). Proactive civil society to achieve SDGs. *European Journal of Sustainable Development*, 7(4), 63. doi: 10.14207/ejsd.2018.v7n4p63
- République Française. (2013). *Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027754539>
- République Française. (2015). *Loi n° 2015-992 du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000031044385>
- Risco, M., & Cebrián, G. (2018). Análisis de la percepción de la educación para la sostenibilidad por parte del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(3), 141–162. doi: 10.5565/rev/ensciencias.2204

- Tilbury, D. (2011). Are we learning to change? Mapping global progress in education for sustainable development in the lead up to 'Rio Plus 20'. *Global Environmental Research*, 14(2), 101-107.
- UNESCO. (2017a). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2017b). *Education Transforms Lives*. UNESCO Publishing.
- Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University.
- Zúñiga Sánchez, O., Marúm Espinosa, E., & Rodríguez Armenta, C. E. (2022). Education for sustainable development in higher education: The effect of areas of knowledge on the conceptions of university teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 30(157). doi: 10.14507/epaa.30.7271

13



Exploración del Marco Curricular Ecuatoriano y Español desde una Perspectiva Feminista: Logros y retos futuros

*Exploration of the Ecuadorian and Spanish Curriculum
Framework from a Feminist Perspective: Achievements and
Future Challenges*

**Carla Alastrué Vidal*;
María Belén Noboa Guijarro****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44855

**Recibido: 9 de marzo de 2025
Aceptado: 26 de junio de 2025**

*CARLA ALASTRUÉ VIDAL: Candidata doctoral en Políticas Educativas en el Departamento de Educación de la Hankuk University of Foreign Studies (Corea del Sur), becada por el Gobierno de Corea a través del programa Global Korea Scholarship. Candidata doctora en educación por la EIDUNED, especialidad en educación para la resiliencia en reducción de riesgo de desastres. Máster en Política Internacional: estudios sectoriales y de Área por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). **Datos de contacto:** E-mail: alastruecarla@hufs.ac.kr

MARÍA BELÉN NOBOA GUIJARRO: Candidata doctoral en Políticas Educativas en el Departamento de Educación de la Hankuk University of Foreign Studies (Corea del Sur), becada por el Gobierno de Corea a través del programa Global Korea Scholarship. Economista con formación en Diseño de Políticas Públicas y con una Maestría en Innovación Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Posee estudios avanzados en Economía Creativa y Economía del Comportamiento. Su investigación se centra en la educación y el diseño de políticas públicas educativas. **Datos de contacto: E-mail: mabelenoboa@gmail.com

Resumen

Este estudio es una investigación cualitativa que explora los componentes feministas en el currículo educativo de Ecuador y España. La estructura heteropatriarcal gregaria y desigual, si bien no es ajena a las realidades de Ecuador y España, las razones, los medios y la aplicación de acciones y políticas educativas feministas para contrarrestar los efectos del modelo educativo androcéntrico, han sido distintas y; para analizar dichas diferencias y enriquecer el debate respecto de las acciones emprendidas, se analizará el currículum educativo desde dos aristas. En el caso de España, el currículum como respuesta a las problemáticas sociales sexistas. En el caso de Ecuador, el currículum como reflejo de la diversidad social y cultural propia del territorio. Se concluye que ambos países presentan modelos diferenciados pero inclusivos de los que pueden abstraer lecciones. La interculturalidad y el enfoque identitario de Ecuador sirven de ejemplo global, especialmente relevante para España, que también acoge en su territorio diversas nacionalidades, lenguas e identidades. Por otro lado, la perspectiva preventiva que propone el modelo español puede tomarse como referencia para mitigar la violencia de género a través del sistema educativo, entendido desde un análisis interseccional.

Palabras clave: currículo educativo; feminismo; interculturalidad; interseccionalidad; prevención de violencia de género; pedagogía crítica.

Abstract

This study is a qualitative research that explores feminist components in the educational curriculum of Ecuador and Spain. The hierarchical and unequal heteropatriarchal structure, while not foreign to the contexts of Ecuador and Spain, has led to different reasons, means, and applications of feminist educational actions and policies to counteract the effects of an androcentric educational model. To analyze these differences and enrich the debate on the actions undertaken, the educational curriculum will be examined from two perspectives. In the case of Spain, the curriculum is viewed as a response to sexist social issues. In the case of Ecuador, the curriculum is seen as a reflection of the country's inherent social and cultural diversity. The study concludes that both countries present distinct yet inclusive models from which valuable lessons can be drawn. Ecuador's intercultural and identity-based approach serves as a global example, particularly relevant for Spain, which also hosts diverse nationalities, languages, and identities within its territory. On the other hand, the preventive perspective proposed by the Spanish model can serve as a reference to mitigate gender-based violence through the educational system, understood from an intersectional analysis.

Keywords: educational curriculum; feminism; interculturality; intersectionality; gender-based violence prevention; critical pedagogy

1. Introducción

El currículo educativo perpetúa roles, sesgos, estereotipos, estructuras, valores y normas de género (Da Subirats, 1999; Blanco García, 2008; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Apple, 2019; Moeller, 2021) que se entrelazan con categorías de clase social, etnia y orientación sexual profundizando la estratificación de la sociedad (Pinar *et al.* 1995; Luke & Gore, 1992; Alfonso y Aguado 1992; Apple, 2013; Ortega 2018; Apple, 2019). La educación se consolidó como un agente esencial para moldear a la sociedad de acuerdo con las necesidades capitalistas (Foucault, 2018; Bauman, 2013), jerarquizando y fomentando la hegemonía de determinados grupos sociales y clases socioeconómicas (Farahmandpur, 2002). A pesar de que la educación ha reproducido desigualdades y discriminaciones históricas (Apple, 2013, 2019), también ha servido como fuente de inspiración y un transformador social en pro de la justicia y equidad (Freire 1970; Apple, 2013).

La UNESCO (2022), en su informe «Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación», afirma que es necesario contemplar perspectivas diversas que representen el amplio abanico de pensamientos y expresiones existentes, así como insta a desaprender prejuicios y estereotipos profundamente arraigados que dificultan la integración y cohesión de sociedades y comunidades. Reconoce explícitamente el poder transformador de la educación y su capacidad para incluir a grupos históricamente silenciados, como lo son las mujeres, la comunidad LGTBIQ+ y comunidades indígenas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993). Según Freire (1970), la educación es un motor de cambio social ya que crea la posibilidad de construir en diversidad y libertad en miras a la emancipación. Los promotores de la pedagogía crítica consideran que enfoques como el feminismo ofrecen valiosas oportunidades para explorar y transformar las prácticas educativas tradicionales (Dewey, 1992; Luke & Gore, 1992, Ortega 2018; Valls-Carol *et al.*, 2022), porque se ha consolidado como uno de los movimientos sociales que más ha influido en las decisiones políticas a lo largo de la historia. El feminismo o feminismos, entendido como un conjunto de movimientos plurales y diversos (Luke & Gore, 1992; Ortega 2018; Cuadrado, 2022) representan un conjunto de ideas que promueven la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida, pretende eliminar las jerarquías y roles de género y aboga por la libertad sexual y de cuerpos (Luke & Gore, 1992 García, 2015; Morgade, 2016; Cuadrado, 2022). Además del feminismo liberal blanco (Brown, 1971), surge el feminismo interseccional el cual ofrece una crítica integral que cuestiona las relaciones hegemónicas establecidas por la modernidad androcéntrica y eurocéntrica, donde la interseccionalidad explora los fenómenos sociales, y las diferentes formas de opresión y su interrelación y refuerzos (Luke & Gore, 1992; Quijano, 2000; Ortega, 2018; Cuadrado, 2022).

Los movimientos feministas se trasladan en la educación, a través de la pedagogía feminista y la coeducación (Luke & Gore, 1992; López, 2012, Ortega 2018). Estas corrientes critican ampliamente el currículo educativo como transmisor de modelos que contribuyen a la reproducción de estereotipos de género, clase y «raza» (Blanco García, 2008; Ortega 2018; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Moeller, 2021). Sostienen que el currículo ha invisibilizado las perspectivas e identidades que no siguen la norma patriarcal eurocéntrica (Sau, 2000; Hernández Morales, 2020), en particular las de las mujeres de clase trabajadora o de las minorías raciales y étnicas (Luke & Gore, 1992; Fuentes, 2013; Ortega 2018; Hernández Morales, 2020). También abogan por la redefinición de roles sociales (Warren, 1989; Bejarano Franco *et al.*, 2019), la construcción de conciencia de género a lo largo de la historia (Stone, 2000; Hernández Morales, 2020) e integrar

visiones diversas sobre cultura, clase y etnia (Montanaro, 2017; Ortega, 201; Hernández Morales, 2020). Con esto, se reivindica la inclusión, la conciencia crítica y la transversalidad (Araujo, 2020) y se promueve la individualización en las etapas de aprendizaje en relación a las características personales y dinámicas internas en adaptación al mundo (Castilla 2008).

Ecuador y España son dos países que han integrado las reivindicaciones feministas en sus currículos educativos, convirtiéndose en dos ejemplos de la aplicación de lecciones transformadoras en el campo educativo y diseño curricular equitativo e inclusivo. Por un lado Ecuador, es un país de tradición matriarcal desde sus raíces ancestrales culturales indígenas y la historia de lucha feminista han servido como catalizador para otros movimientos en América Latina. Sus demandas se han plasmado en la legislación educativa en la que se ha visibilizado las causas feministas y la diversidad desde un enfoque que se sustenta en las diversidades étnicas y culturales. Este marco fomenta la crítica de los roles de género, las desigualdades y las injusticias sociales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011; 2017; 2021). Por otro lado, España ha incorporado en su legislación educativa más reciente la mención explícita de coeducación (LOMLOE, 2020; Real Decreto 157/2022, 2022; Real Decreto 217/2022, 2022), así como el estudio de los movimientos feministas españoles, la igualdad de género y la interseccionalidad (Neubauer, 2024). También, destaca por contemplar la educación como una arista para erradicar la violencia de género dada su multidimensionalidad (Ugalde Gorostiza *et al.*, 2019; Moreno LLaneza, 2023). De este modo, se ha posicionado como un referente en legislación, visibilidad social (Cuadrado, 2022, p. 263), y aplicación de las directrices de las organizaciones internacionales en materia de educación (Gálvez Egido, 2022).

Así, el análisis de estos dos ejemplos permite entender cómo las reivindicaciones de movimientos feministas se han trasladado a los currículos educativos. En particular, se abordan las reformas legislativas feministas que se complementan con el resto del cuerpo legislativo, su reflejo en el currículo educativo y las lecciones aprendidas de estos dos países.

2. Metodología

Inicialmente, se establece el contexto histórico-político de las luchas feministas y su influencia en las sociedades de Ecuador y España para explorar su influencia en ambos sistemas educativos. Posteriormente, se realiza un análisis cualitativo de corte exploratorio de sus respectivas leyes educativas para identificar cómo se implementaron las perspectivas de género en sus contextos particulares. Este estudio utilizará un enfoque comparativo, examinando documentos oficiales, planes de estudio y la legislación educativa vigente de ambos países. Para ello, se ha realizado una revisión exhaustiva de fuentes primarias y secundarias sobre la historia de la educación en Ecuador y España, con énfasis en el papel de los movimientos feministas. Se muestra un examen detallado de los elementos curriculares de los sistemas educativos y se hace un análisis comparativo de los datos recopilados, identificando similitudes, diferencias y tendencias en la incorporación de la perspectiva de género en los sistemas educativos de Ecuador y España. Este enfoque metodológico permite una comprensión profunda de cómo las reivindicaciones feministas han influido en la evolución de los sistemas educativos de ambos países.

3. Feminismos: Contextos de las luchas feministas de Ecuador y España

A pesar de que las pruebas estandarizadas no muestran mayores diferencias entre los resultados de hombres y mujeres, o incluso siendo los de las mujeres superiores, las mujeres enfrentan mayores retos para acceder a empleos, percibir salarios competitivos y acceder a puestos de liderazgo, sobre todo en campos históricamente dominados por hombres (Barbieri *et al.*, 2017; Calatrava, 2013; Informe GENET, 2015, Ugalde, 2019). Además del plano académico y laboral, las mujeres son las principales víctimas de violencia de género (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993; Pathfinder, 2025), definida como toda violencia física, psicológica o sexual en los ámbitos público y privado por el artículo 1 declaración de la «Eliminación de la Violencia contra la Mujer». Especialmente, se señala que las mujeres en mayor estado de vulnerabilidad son las mujeres indígenas, refugiadas, migrantes, discapacitadas, ancianas y aquellas en situación de conflicto armado.

La violencia de género está interrelacionada con la denominada «cultura de la violación». Este concepto nace por la dominación patriarcal y sistémica de las mujeres y su cuerpo a través de la coerción o la violencia (Hernández Briceño, 2020). Aunque varía en función de las normas culturales determinadas de cada sociedad, refleja creencias, percepciones y constructos que asientan y normalizan la violencia de género. Por lo general, las mujeres son representadas como objetos sexuales, se culpabilizan aún siendo víctimas de los actos de violencia y abuso, y se exonera a los perpetradores (Brandariz Portela, 2021; Hernández Briceño, 2020). Los dichos, los refranes, el acoso callejero o el cuestionamiento de las víctimas son ejemplos que profundizan la violencia de género ya arraigada en las sociedades. Por el carácter multidimensional de esta violencia, la educación se erige como una estrategia clave en la sensibilización, prevención y erradicación desde edades tempranas (Hernández Briceño, 2020). Debido a la reciprocidad entre la educación, la sociedad y la política en un contexto histórico de un determinado territorio (Ortega, 2018, p.94), se examinan los movimientos feministas de Ecuador y España puesto que han logrado influir en importantes reformas educativas actuales.

3.1. Feminismos

El feminismo representa un conjunto de ideas que promueven la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida a través de diversas estrategias y campos de acción con el objetivo de eliminar el principio de subordinación de las mujeres como grupo, y así, dismantelar las jerarquías de género. El feminismo critica conceptos como el androcentrismo (la priorización de lo masculino), el patriarcado (término acuñado en el siglo XIX para referirse a la autoridad del hombre sobre la mujer), el sexismo o machismo (discurso de desigualdad basado en la creencia de que el hombre es superior a la mujer) y el género (concepto construido por las ciencias sociales para analizar la construcción sociohistórica de las identidades entendidas como «masculina y femenina») (Amorós, 1985; Butler, 1990; García, 2015).

En sus inicios, durante la década de 1970, el feminismo se centró en combatir la discriminación para evitar que se juzgara a las personas en función de su sexo (Brown,

1971), pero con la llegada del posmodernismo, las teorías de la deconstrucción, el poscolonialismo, las teorías queer y el análisis interseccional, se cuestionan las relaciones hegemónicas establecidas por la modernidad androcéntrica y eurocéntrica, instando a los movimientos sociales a emprender acciones para transformar la sociedad (Cuadrado, 2022). Todas estas luchas confluyen en el movimiento feminista que, lejos de ser monolítico, se entiende como plural y diverso (Luke & Gore, 1992; Cuadrado, 2022, Ortega 2018), abarcando la comprensión interseccional de la opresión, y por ello, pudiendo hablar de feminismos.

La interseccionalidad de poderes es un concepto necesario para explorar los fenómenos sociales, ya que diferentes formas de opresión se interrelacionan y refuerzan entre sí. De este modo, los movimientos feministas con perspectiva interseccional cuestionan la tecnología de control, la regulación silenciosa desplegada por significantes como: «poder», «voz», «libertades democráticas» y la tripleta «clase, raza, género» (Luke & Gore, 1992; Quijano, 2000; Ortega, 2018; Frías, 2022) y relacionan los componentes de las identidades a fin de reivindicar y visibilizar activamente las voces silenciadas de la historia (Cuadrado, 2022; Ortega, 2018). En ocasiones los procesos se interrelacionan como en el caso de Latinoamérica donde la colonización creó relaciones jerárquicas de poder basadas en la producción y difusión del conocimiento, la división del trabajo, la raza y el género; y simultáneamente erradicó la diversidad identitaria, lingüística y cultural del continente (Quijano, 2000).

3.2 Movimientos feministas en Ecuador

El movimiento feminista ecuatoriano contempla una larga historia de formación y reivindicación social. Una de las mujeres más destacadas en este sentido, es Matilde Hidalgo Navarro, primera mujer del país en graduarse como médico (1919) y primera latinoamericana en votar en elecciones nacionales (1924), a quien su activismo la convirtió en una de las figuras más destacadas del feminismo latinoamericano. Hidalgo, fue presidenta de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, homenajeadada con la presidencia vitalicia de la Cruz Roja Ecuatoriana, y galardonada con la medalla al Mérito de la Salud Pública. Como ella, cuyo ejemplo y lucha reestructuró las concepciones que modelaron por siglos el sistema educativo ecuatoriano, se pueden nombrar muchas otras activistas que dejaron su huella en la historia ecuatoriana (FIG, 2004). En el proceso de independencia de la República destacan figuras como el de la estrategia y combatiente, «la libertadora del libertador Simón Bolívar» Manuela Sáenz (1797-1856), junto con otras independentistas como Rosa Zárate, Felicia Solano, Leticia Montenegro, Dolores Vela y Tránsito Villagómez y Joaquina Galarza. (Moscoso M. *et al* 2009)

Entre las décadas de 1960 y 1980, el feminismo en Ecuador enfrentó nuevos desafíos. Las causas feministas se cruzaron con movimientos obreros y partidos de izquierda que dieron voz a activistas como Nela Martínez (1912-2004) lideresa feminista, sindicalista, defensora de los derechos de las mujeres y primera presidenta mujer del Congreso Ecuatoriano. Asimismo, Zoila Ugarte (1864-1969), periodista, escritora, fundadora y presidenta del Centro Feminista Anticlerical Ecuatoriano, la primera mujer en dirigir un periódico en Ecuador, y quien reivindicó el rol de la mujer cuestionando la influencia de la iglesia en la política y la educación. A la par, aparece una de las figuras más importantes del movimiento indígena y campesino de la historia ecuatoriana, Mama Tránsito Amaguaña (1909-2009). Lideresa de movimientos indígenas de 1930 a 1965, dedicó su vida a visibilizar los derechos de las comunidades, nacionalidades y pueblos del Ecuador,

luchó por la reforma agraria, mejoramientos en la legislación laboral y la instauración de la educación bilingüe en el país (español y lenguas originarias), junto con la lideresa indígena Dolores Cacuango (1881-1971) (FIG, 2004), demostrando que las luchas feministas no son solo reivindicativas para las mujeres, sino para todos los grupos vulnerables de la sociedad.

Para la década de 1990-2000, el movimiento feminista en Ecuador está más organizado y comienza a enfocarse en la lucha por los derechos sexuales y reproductivos de la mujer, donde toma importancia la prevención sobre la violencia de género y la educación sobre la igualdad. En este periodo se ve nacer el Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer (CEPAM) como hito en la protección de derechos de la mujer y protección a las víctimas de violencia doméstica y sexual (CEPAM, 2024).

En adelante, el feminismo ecuatoriano toma un carácter más interseccional. Se le suman las luchas de las lideresas indígenas Nemonte Nenquimo (Nacionalidad Woaronai), Patricia Gualinga y Salomé Aranda (Pueblo Kichwa Sarayaku), Nema Grefa (Nacionalidad Sápára) y Nadia Sensus (Nacionalidad Shuar), cuya militancia política mantiene protegida la Selva Amazónica del Ecuador, y perseveran en la lucha por los derechos humanos y los derechos del medio ambiente, los cuales que son reconocidos en la Constitución Ecuatoriana (única constitución en el mundo que contempla a la naturaleza como sujeto de derecho) (Constitución de la República del Ecuador, Art. 71). Sus luchas también incluyen la participación de la mujer en la política y su inclusión en los procesos de toma de decisiones tanto en sus comunidades como en la sociedad en su conjunto.

En la actualidad, las problemáticas de género han hecho del feminismo un activismo necesario. Machado (2022) señala que los femicidios en Ecuador, aumentaron en un 57 % entre 2020 y 2021. Durante la pandemia del COVID-19 se alcanzó el número más alto desde 2017, de llamadas de auxilio recibidas por el servicio de emergencias, por violencia y mujeres y madres asesinadas por sus parejas o exparejas, dejando cerca de mil niños huérfanos. En 2021, el sistema de emergencias ECU-911 recibió una media de 300 llamadas diarias de mujeres que sobrevivían a los malos tratos de sus parejas o exparejas. Ninguna de ellas fue una «falsa alarma», ya que la propia policía corroboró los incidentes al intervenir (Machado (2022) en Tapia, 2022, p. 11).

Asimismo, la jurisprudencia en Ecuador se ha visto modificada a raíz de casos de violencia de género que destacan tanto por su atrocidad como por la lucha de las familias de las víctimas para conseguir justicia. A raíz del asesinato de Martha Caiza (19 años) y Emilia Benavides (9 años) ambas secuestradas, violentadas salvajemente, violadas y asesinadas, se aprobó la «Ley para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres» (2018); el caso de Karina del Pozo (20 años) secuestrada, golpeada de forma extrema, violada, asesinada y abandonada por hombres de su círculo cercano, catapultó la inclusión del «feminicidio» como delito penal (2014); tras el asesinato de María Belén Bernal (34 años) por su esposo teniente de policía, en las instalaciones policiales y ante impunidad del resto de sus compañeros policías, se implementó la «Declaratoria de Emergencia por Violencia de Género» (2021); y el asesinato y violación de Emilia Benavides (12 años) derivó en el endurecimiento de las penas por delitos sexuales, especialmente cometidos a menores y reformas al Código Integral Penal del Ecuador (2021).

En conjunto, con una cifra contabilizada de 70 a 100 femicidios anuales, Ecuador impulsó la creación del «Plan Nacional para Erradicar la Violencia de Género» (2018-2030), con el objetivo de prevenir la violencia, garantizar la reparación integral a las víctimas, fortalecer la justicia e introducir medidas educativas, como programas de formación en igualdad de género desde la educación básica en el país.

Con relación a la Comunidad LGBTIQ+, en 1997 la Corte Constitucional del Ecuador, aprobó la despenalización de la homosexualidad, sin embargo, esto no incluyó a los derechos de otras diversidades. Al día de hoy, las mujeres transexuales son el colectivo más violentado de entre todas las mujeres en el país (INRED, 2024). Con la aprobación de una nueva Constitución en 2008, Ecuador se convirtió en uno de los primeros países de América Latina en reconocer la diversidad sexual y de género, ya que se tipificó la prohibición de la discriminación por identidad de género y orientación sexual. En 2016, este hito se instrumentaliza a través de la reforma a la Ley de Gestión de Identidad y Datos Civiles que le permitió a las personas trans cambiar su «género» en la cédula de identidad aunque no incluye el apartado «sexo» que sigue presente en el documento. Dos años después, la Corte Constitucional reconoció el derecho de las personas trans a cambiar sus nombres sin necesidad de procedimientos judiciales, lo cual representó un avance en las garantías de derechos en el país.

En la actualidad los colectivos LGBTIQ+ siguen luchando por su reconocimiento, de la mano de movimientos feministas. En 2019, gracias a este activismo se consiguió el matrimonio igualitario en Ecuador, tras un fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En general, el movimiento feminista ecuatoriano continúa luchado por la justicia de las víctimas y la prevención de violencia de género, unido con la perspectiva interseccional, que aun a pesar de las persistentes protestas, sigue presente en la sociedad ecuatoriana.

3.3 Movimientos feministas en España

Los movimientos feministas en España pueden clasificarse en tres oleadas: la primera, desde finales del siglo XIX hasta principios del XX; la segunda, entre los años sesenta y ochenta; y la tercera, a partir de los años ochenta hasta la actualidad (Grupo España, 2011). Debido a la evolución reciente, algunos estudiosos se refieren al presente como una cuarta ola del feminismo (Cuadrado, 2022).

La primera ola llegó a España más tarde que a otros países europeos por la debilidad de los movimientos industriales y de la ilustración, el arraigado conservadurismo católico, y la inestable coyuntura política. En un inicio, el feminismo se percibía como un movimiento anti tradicional destinado a dismantelar el orden social y familiar, sin embargo, la lucha femenina se centró en el derecho a la educación, de la mano de Concepción Arenal (1820-1893) y Emilia Pardo Bazán (1851- 1921) y los derechos laborales, junto con Teresa Claramunt (1862- 1931) y María de Echarri (1878-1955). Esta ola también buscó revalorizar los roles de madres y esposas en la sociedad española (Grupo España, 2011).

Durante la Segunda República (1931-1939), por primera vez el sufragio femenino fue reconocido en la Constitución de 1931, gracias a la lucha de la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), liderada por figuras notables como Clara Campoamor (1888 - 1972) y Victoria Kent (1892- 1987) (Grupo España, 2011). Su lucha política se extendió a la educación, desencadenando un movimiento para desafiar las jerarquías patriarcales, educar a las mujeres y lograr la igualdad de género en la educación (Seco, 2005). Sin embargo, la Guerra Civil española (1936-1939) y la dictadura militar católica y ultraconservadora de Francisco Franco (1939-1975) destruyó los avances en materia de igualdad y las mujeres acabaron subyugadas a la moral católica (Grupo España, 2011; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Sanz Simón & Sonlleve Velasco, 2020). Durante el franquismo, las maestras encarnaban el ideal de mujer sumisa: abnegada y dedicada a las tareas domésticas, a la vez que transmitían valores católicos y patrióticos. En este periodo, a menudo

se empleaban el miedo y la represión física, especialmente en las instituciones educativas católicas (Sanz Simón & Sonlleve Velasco, 2020, p. 233).

La segunda ola del feminismo surgió con el Movimiento de Liberación de la Mujer en la década de 1960 de forma clandestina. Los debates internacionales sobre feminismo empezaron a filtrarse por la progresiva apertura de la España franquista al mundo (Grupo España, 2011) y el fin de la dictadura franquista, la transición democrática y la Constitución de 1978, que reconoce la igualdad jurídica, marcan el inicio de la tercera ola feminista.

El feminismo se integró en las estructuras sociales y políticas españolas, a partir de la creación del «Instituto de la Mujer» en 1983. Las reivindicaciones feministas de la época incluían la despenalización del aborto (1985) y del divorcio (1981), así como el respeto de la libertad sexual. España puso en marcha su primer Plan de Igualdad (1988-1990), que perseguía la igualdad en el empleo, la educación y los asuntos legales, junto con medidas para combatir la violencia de género. Durante este periodo, las narrativas de las mujeres llegaron a audiencias más amplias gracias a la masificación de los medios de comunicación, donde las historias de violencia de género resonaron en mujeres de todas las edades, exponiendo la normalización de dicha violencia en diversos contextos y fomentando una mayor concienciación social (Bernal Triviño, 2023). Destaca el caso de Ana Orantes que tras años de continuos maltratos físicos y psicológicos, su exmarido la asesina dejando al país conmocionado por su brutalidad (Minder, 2020).

Bajo el gobierno socialista (2004), se introdujeron iniciativas como el Observatorio Estatal de Violencia contra la Mujer y el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género, tras ello la violencia de género pasó de ser una cuestión privada a una cuestión pública. Desde este momento, comenzó el registro de bases de datos de delitos de los feminicidios en la pareja o expareja, en el 2013 se incluyen los menores que quedaron huérfanos y en 2022 se desarrolló la clasificación de feminicidios como: en la pareja o expareja, familiar, sexual, social y feminicidio vicario (Ministerio de Igualdad, 2024). En relación al último, el asesinato cometido por José Bretón a sus hijos con el fin de perpetrar violencia psicológica a su exmujer, Ruth Ortiz (Martínez & León, 2021).

Las iniciativas gubernamentales adoptaron un enfoque multidisciplinar para abordar la violencia en múltiples dimensiones, incluida la educativa. En este contexto, surge la cuarta ola de feminismo español, misma que se alinea con los movimientos LGBTIQ+. Entre los principales hitos, destaca la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo (2005), la ley de «Identidad de Género» (2007), la creación del Ministerio de Igualdad (2008) o la ley orgánica para la «Igualdad efectiva de las personas transgénero y los derechos de las personas LGBTIQ+» (Cuadrado, 2022). En 2015 los delitos de odio se ampliaron, lo cual fue relevante para la población racializada y LGTBIQ+. Un ejemplo de su necesidad es el asesinato de Samuel Lluíz, cometido por 6 hombres a gritos de «maricón» (Agencias, 2024).

Los movimientos sociales cobraron impulso durante la crisis financiera de 2007, por los que las demandas ciudadanas se trasladaron a la política institucional. En las luchas activistas, se demandaba la autodeterminación de género y la lucha contra la violencia de género. Más actualmente, las cuestiones que se han traído han sido los derechos en torno a los trabajos domésticos, de sus trabajadoras muchas son inmigrantes o racializadas (Frías, 2022). También, se lucha por desmentir las «denuncias falsas» que representaron un 0,0083 % desde 2009 a 2023 (Fiscalía General del Estado, 2023), o por el mito del «agresor extranjero» lo cual es desmentido por las estadísticas que señalan un 68 % españoles de agresores españoles de las víctimas mortales (Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, 2024).

Entre las sucesivas manifestaciones, la marcha del 8-M de 2018 fue especialmente significativa por el paro laboral y la amplia participación ciudadana con el lema «Si nosotras paramos, se para el mundo» (Gómez & Marcos, 2018). Posteriormente, las protestas se intensificaron tras la violación grupal de 5 hombres de una mujer durante las fiestas de San Fermín, conocida como el caso de «La Manada». Este incidente desencadenó manifestaciones feministas generalizadas que adoptaron el lema «Yo sí te creo», desafiando la narrativa de culpabilización a las víctimas. Estos movimientos devolvieron la violencia de género a la agenda política, culminando en el «Pacto de Estado contra la Violencia de Género» de 2017 (Campillo, 2019). Entre estos esfuerzos legislativos destaca la Ley Orgánica 10/11 de «Garantía de la Libertad Sexual», conocida como la ley de «Solo Sí es Sí» (Cuadrado, 2022), por la que se unificaron los delitos de abuso y agresión sexual ante cualquier acto en contra de la libertad de la persona sin su consentimiento claro.

Gracias al movimiento feminista y a los cambios introducidos en la legislación, el encubrimiento y la impunidad de los agresores está siendo cuestionada y el camino de la legislación orientada a dar la justicia para las víctimas respondiendo a los cambios sociales cada vez más enfocados en la igualdad y la interseccionalidad de géneros e identidades.

4. Pedagogías críticas: feminismo y currículo

Las actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas desempeñan un papel significativo en la perpetuación de las desigualdades (Apple, 2019, p. 66). Repensar los conocimientos, actitudes, culturas, valores y normas que se aprenden es imprescindible para promover la igualdad y justicia social desde la infancia y juventud (Alfonso y Aguado 1992; Ortega, 2018; Hernández Morales, 2020). En este sentido, la pedagogía crítica abandera la educación como una herramienta de transformación social, en vez de reproducción de las desigualdades existentes. La figura más destacada de las pedagogías críticas es Paulo Freire (1921-1997), quien también reconoció las aportaciones de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica y de la teoría de la hegemonía de Gramsci (Luke & Gore, 1992; Valls-Carol *et al.*, 2022). En esta corriente se incluyen las pedagogías feministas y la coeducación (Ortega 2018; Bejarano Franco *et al.*, 2019).

El objetivo de la pedagogía crítica es transformar las estructuras sociales dominantes que oprimen a determinados grupos sociales. Para lograrlo, hace hincapié en la necesidad de reconocer y abordar las diferencias culturales y sus relaciones de poder. De este modo, las pedagogías críticas adoptan intrínsecamente un enfoque interseccional (Currier, 2020; Hernández Morales, 2020). Criticar las estructuras de poder es el punto de partida para la resistencia y la transformación social, por lo que, se enfoca en comprender y criticar cómo se ha formulado el conocimiento: histórico, cultural, político y económico. Las pedagogías críticas feministas sostienen que las sociedades están estructuradas en torno a una jerarquía de género en la que las mujeres ocupan una posición oprimida (Luke & Gore, 1992; Blanco García, 2008; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Ortega 2018; Hernández Morales, 2020).

En este contexto, el currículo es un transmisor de las desigualdades a los jóvenes, es decir, proporciona representaciones de la realidad y de cómo relacionarse con ella (Da Silva, 1997; Blanco García, 2008). La mayoría de los manuales escolares reflejan y transmiten los modelos sociales dominantes, contribuyendo a la reproducción de sesgos y estereotipos de género, clasistas y racistas. Por lo tanto, sigue siendo esencial debatir la

raza, el género y la sexualidad dentro del plan de estudios (Morgade, 2016; Ortega 2018; Sousa Santos, 2010; Bejarano Franco *et al.*, 2019; Moeller, 2021). Se critica el sesgo de género en los currículos escolares en diferentes aspectos: los que favorecen a un género y/o niegan otros géneros y expresiones de género perpetuando el antropocentrismo y androcentrismo (Fuentes, 2013; Morgade, 2016; Warren, 1989; Fernández, 2018; Hernández Morales, 2020), es decir, el hecho de que el ser humano es el centro epistemológico, moral y ético (Anaya, 2007) y el arquetipo del hombre heterosexual blanco se consolida como la norma universal, obviando el resto de perspectivas e identidades (Sau, 2000). Como resultado, se invisibiliza y se resta importancia a las contribuciones sociales y las experiencias culturales de las niñas y las mujeres en general, y en particular a las de las mujeres de clase trabajadora o de las minorías raciales y étnicas (Luke & Gore, 1992; Ortega 2018; Hernández Morales, 2020). Precisamente, por el entrelazamiento de las categorías de opresión es esencial adoptar un posicionamiento interseccional en la educación, puesto que, el currículo perpetúa estereotipos de género construyendo a las «mujeres del sur» desde un modelo de poder colonial asociado a la modernidad eurocéntrica o «blanqueamiento». A la vez que continúa con el epistemicidio a los conocimientos de los pueblos, nacionalidad y comunidades indígenas, ignorando modelos de sociedades precoloniales organizados entorno a la mujer y, posicionando a la población indígena en el pasado y, consecuentemente, negando su ahora y sus saberes (Hernández Morales, 2020).

Las mujeres han sido plasmadas en el currículo de las siguientes formas: en primer lugar, se ha identificado la historia de la mujer como una diferente a la hegemónica de los hombres; posteriormente, se ha representado a las mujeres como lo excepcional y a través de una postura eurocéntrica; y más adelante, se han implementado la reconstrucción mediante las categorías de género, clase, raza y sexualidad mediante la interseccionalidad al mismo tiempo que se fomentaba una relación no jerárquica entre profesor-alumno (Ortega, 2018).

Sin embargo, se propone un modelo curricular que reivindique el papel y analice el rol de las mujeres en la historia, una redefinición de los roles sociales (Warren, 1989; Bejarano Franco *et al.*, 2019), una toma de conciencia del papel del género en la construcción histórico-social en la economía neoliberal (Grumet & Stone, 2000; Hernández Morales, 2020; Dozono, 2021) y la integración de perspectivas y visiones diversas en relación a los códigos de la cultura dominante reflejados en el currículo hegemónico (Montanaro, 2017; Ortega, 201; Hernández Morales, 2020). Además, que enfatice el cuestionamiento de conocimientos eurocéntricos, valorando voces no occidentales que critiquen relaciones jerárquicas coloniales desde una perspectiva de interseccional, dando cabida a los saberes feministas subalternos, indígenas, afrodescendientes, campesinos y populares para desplazar los análisis fragmentarios, el racismo y clasismo (Hernández Morales, 2020, pg.59). Asimismo que critique la división de las ciencias por género, la cual es susceptible de influenciar la elección de la carrera profesional de los estudiantes (Luke & Gore, 1992; Fuentes, 2013). Por ejemplo, la ausencia del rol de la mujer en la ciencia y el mercado laboral, la adjudicación de roles específicos por género, la diferenciación entre el rol de padre y el de madre (Morgade, 2012; Fuentes, 2013), y la inclusión transdisciplinar, por ejemplo, en las actividades físicas y deportivas (Scharagrodsky, 2004; 2006; 2008).

Estas sugerencias se enmarcan dentro del enfoque de la coeducación, modelo orientado a erradicar toda forma de desigualdad discursiva, simbólica, curricular y

sociocultural (Bejarano Franco *et al.*, 2019; Martínez, 2016) que integra la perspectiva de género como eje transversal de todos los elementos del proceso de aprendizaje (Maeztu, 2019). Este enfoque busca proporcionar a los estudiantes un sentido de libertad que les permita establecer una reflexión crítica que despierte la conciencia respecto a su realidad (Freire 1970, Castilla 2008).

Coeducar significa educar a cada persona fuera del modelo hegemónico y priorizar su individualidad, atendiendo a sus características particulares (Delgado 2015). Esto implica tomar en cuentas las condiciones y características de género para que no constituyan un limitante para el aprendizaje (Castilla 2008; Red2Red Consultores 2008), lo que requiere la intervención explícita e intencionada en todos los ámbitos de la vida (educación, interrelaciones sociales, lenguaje, normas culturales, comportamientos y hábitos) para fomentar la igualdad, equidad e inclusión de la mujer y eliminar pautas sexistas que transmiten estereotipos como un concepto definido y fijo (Sánchez y Rizos 1992), y establecer modelos educativos dinámicos y adaptables a los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos (Castilla 2008). En su etapa más reciente, el enfoque coeducativo aboga por un sistema educativo en el que el profesorado sea constante objeto de autoevaluación a fin de estar atento a los propios estereotipos y promueva la participación de alumnos y alumnas (López Aymes 2012). Se recomienda además asumir este enfoque desde la radicalidad más que desde el enfoque liberal, ya que propone cambiar condiciones sistémicas de hombres y mujeres en la sociedad y no solo las formas de impartir los contenidos educativos (Delgado 2015).

Estas aproximaciones de pedagogía crítica sostienen que el cambio del «texto» y la experiencia de la escolarización debe contemplar un mayor bienestar en la vida de los alumnos para lograr la última transformación de la sociedad en su conjunto. Los alumnos tienen la oportunidad de aprender cómo se articulan las experiencias culturales y la autoconstrucción de sus significados e identidades culturales y desarrollar un pensamiento crítico y consciente respecto las dimensiones sociales y políticas para conducir a una transformación democrática tanto de la escuela como de la sociedad (Araujo, 2020).

5. Currículos educativos de Ecuador y España

5.1. Sistema educativo ecuatoriano

El sistema educativo ecuatoriano divide sus mallas curriculares de instituciones educativas generales (no incluye instituciones de arte, técnicas y de atención a estudiantes con necesidades especiales), en instituciones hispano hablantes e instituciones interculturales bilingües (lengua nativa y español). Todos los tipos de instituciones enmarcan su planificación de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, el Currículo priorizado (enfocado en las habilidades comunicacionales, lógico-matemáticas, digitales y socioemocionales), la Guía de Desarrollo Humano Integral (orientada a la implementación de habilidades para la vida), la Guía para acompañar los aprendizajes desde el enfoque de educación inclusiva y el Marco Curricular competencial de aprendizajes.

Todos estos marcos apoyan explícitamente en sus textos las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, la interacción libre y horizontal a fin de eliminar estereotipos y, respeto de la multiculturalidad, la responsabilidad social y emocional, la flexibilidad, adaptación y la consideración a la individualidad, personalidad y ritmos de las personas

de alrededor. El principio que mejor define la obligatoriedad en cuanto al apoyo a la equidad de género, es la advertencia publicada en todas las mallas curriculares del país:

«Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres) o el profesorado (en lugar de los profesores), etc.» (Currículos Interculturales Bilingües de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, pág.1).

Adicionalmente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (LOEI) es el marco legal que establece los principios y objetivos generales que guían la política educativa (derechos, obligaciones, garantías e interrelaciones). Este se alinea con la Constitución del Ecuador, buscando la coherencia con los principios de planificación estratégica del país (MiniEduc, 2011). Asimismo, el Sistema Nacional de Educación forma parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad, por lo que también se adhiere a este régimen normativo.

Entre los principios de esta ley se encuentra el «interés superior de niños, niñas y adolescentes», que garantiza el ejercicio efectivo de sus derechos (LOEI, Art.2). La mención específica de las «niñas» en esta legislación es altamente significativa, ya que reconoce que las niñas enfrentan desafíos, discriminación y violencia específicos, que requieren reconocimiento y visibilidad, por lo que no es suficiente utilizar el término colectivo «niños» para incluir a las niñas. Este principio resalta la importancia de escuchar las opiniones de los niños, niñas y adolescentes para adoptar decisiones o acciones que puedan afectarles.

En cuanto al desarrollo de los procesos educativos, la ley exige prestar especial atención a lograr una verdadera igualdad social para los grupos poblacionales históricamente excluidos. También establece que uno de los valores centrales del sistema educativo ecuatoriano es el respeto a la diversidad de género, equidad, igualdad (con énfasis en la igualdad de oportunidades), justicia, inclusión, representación equitativa de género y la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia. Esta ley requiere la implementación de medidas afirmativas para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas en el sistema educativo, e incluye la participación equitativa de las mujeres en la política estudiantil y el acceso a educación sexual libre de estereotipos de género (MiniEduc, 2011).

En cuanto a la diversidad cultural y lingüística, la normativa ecuatoriana establece que el currículo se aplicará en los idiomas oficiales de las diferentes nacionalidades del Ecuador, mismas que, según el artículo 56 de la Constitución, las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, montubio y las comunas, forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2024), en Ecuador habitan 14 nacionalidades indígenas, que representan el 7,7 % de la población total, según el último censo nacional (2022), y son las nacionalidades: Tsáchila, Chachi, Epera, Awa, Kichwas, Shuar, Achuar, Shiwiar, Cofán, Siona, Secoya, Zápara, Andoa y Waorani.

En base a lo mencionado anteriormente, el diseño curricular debe incorporar la visión de un estado plurinacional e intercultural. El currículo deberá complementarse según las especificidades culturales y características únicas de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas instituciones educativas que forman parte del Sistema Nacional de Educación (MiniEduc, 2011). El artículo 2 de la Constitución del Ecuador establece el castellano como idioma oficial, y al castellano, el kichwa y el shuar como idiomas oficiales de relación intercultural. El resto son considerados idiomas ancestrales, de uso oficial para las poblaciones indígenas en sus territorios reconocidos por la ley y protegidos y favorecidos por las autoridades (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

En el caso de personas con escolaridad incompleta, existe un mandato para promover políticas, programas y recursos dirigidos a mujeres que no han tenido acceso a la educación o enfrentan brechas educativas. Estos esfuerzos buscan garantizar y efectivizar el principio de igualdad entre hombres y mujeres. En cuanto a los concursos de méritos y el reclutamiento docente, se menciona explícitamente la inclusión de mujeres que son jefas de hogar, como principio de promoción.

Adicionalmente, cabe mencionar que la Corte Constitucional Ecuatoriana, reconoció el 8 de Enero de 2025 la vulneración de derechos a una niña trans en la Provincia de Santa Elena porque no se le brindó el acompañamiento adecuado, es decir, no se garantizó su expresión de género de manera integral y segura en su espacio educativo, al no llamarla por su nombre, no dejarle utilizar el uniforme que le corresponde y ni el uso de los baños de acuerdo al género con el que se identifica, desembocando en actos discriminatorios.

La Ley de Gestión de Identidad y Datos Civiles (2016) solo permite cambiar el género en los documentos de identidad a personas mayores de 18 años, por lo que la Corte Constitucional dictaminó que el Ministerio de Educación debe crear un protocolo de acompañamiento para la niñez y adolescencia y el reconocimiento de su identidad de género. Sin embargo, en febrero de 2025, la actual Ministra de Educación del Ecuador, Alegría Crespo, comentó que no implementará ninguna acción basada en la «ideología de género», llamándola «manipulación ideológica». Este es un discurso del cual es importante mantenerse alerta para defender los derechos inquebrantables de las niñas en defensa de posturas biologicistas que niegan la autoidentificación, el desarrollo libre de la personalidad, el derecho a ser escuchado y va en contra del principio de interés superior de niños y niñas establecido en la Constitución de la República del Ecuador.

5.1.1. El modelo ecuatoriano de sistema educativo intercultural bilingüe

Los currículos especializados de las 13 nacionalidades indígenas no buscan generar un nuevo currículo para la educación dentro de comunidades y nacionalidades indígenas, sino insertar en el tratamiento pedagógico de las distintas áreas y asignaturas, conocimientos, prácticas, tradiciones propias de las culturas (Currículos Interculturales bilingües de las 13 nacionalidades de Ecuador, 2017). Asimismo, promueven que los docentes complementen tanto el currículo nacional con las guías curriculares propias de cada nacionalidad con sus particularidades propias.

Esto permite la introducción de asignaturas como etnohistoria y etnomatemática, mismas que asumen un enfoque incluyente, multicausal, interdisciplinar, intercultural y plurinacional. Adicionalmente, todos los currículos incluyen el estudio del rol de la mujer en la sociedad, la evolución del mismo en la historia, su protagonismo, importancia en movimientos sociales, derechos, prestigio, influencia, pensamiento, lucha, así como sus distintas formas de discriminación. Destacan bloques curriculares como «Mujer como madre y Diosa en la naturaleza», para romper con el imaginario estereotipado de los géneros.

Cabe mencionar que también se incluyen bloques curriculares como «el rol del hombre y la mujer, la vestimenta del hombre y la mujer, los cuidados de la madre, del bebé, estimulación temprana y saberes ancestrales, roles del padre y la madre», lo cual refleja una noción estricta de roles según dos únicos géneros, además de una clara predisposición hacia la formación de familias (no presente en los currículos de las instituciones hispanohablantes), lo cual contrasta con los principios establecidos en la ley. Este apartado saca a relucir una inconsistencia ante el discurso feminista ecuatoriano y la Constitución que protege las tradiciones e identidades culturales, lo que convierte este tema en un asunto aún en debate por su aplicación (MiniEduc, 2017).

A la par, existen apartados en el currículo que abordan estos desafíos, como la unidad sobre «Saberes y Conocimientos Indígenas», donde se abordan temas como «La mediación de conflictos de género en las comunidades, movimientos sociales de mujeres, sindicatos, campesinos, pueblos indígenas, afrodescendientes, grupos LGBTI y cultura de masas; práctica de la convivencia armónica respetando el género y comprendiendo la sexualidad en contextos interculturales con los miembros de la familia y la comunidad; o la valoración de la vida comunitaria de los Pueblos y Nacionalidades como una forma de gobernanza basada en la reciprocidad, solidaridad, igualdad y autogestión, donde todos los miembros participan activamente» (Currículos Interculturales bilingües de las 13 nacionalidades de Ecuador, 2017).

5.2 El modelo español de currículum feminista: un enfoque igualitario y de prevención de la violencia de género

La última ley de educación española, la LOMLOE, tiene como objetivo implementar la igualdad de género y erradicar la violencia de género en todas las etapas educativas (LOMLOE, 2020, p.6). Desde anteriores leyes educativas, se enfatizaba la necesidad de incorporar una ley feminista al currículo educativo español, puesto que las campañas y los programas especializados no fueron suficientes para generar propuestas que integraran los diversos aspectos de las comunidades educativas (Ugalde Gorostiza *et al.*, 2019). Respecto a leyes anteriores, la LOMLOE representa grandes avances para promover la igualdad de género y abordar de raíz la violencia de género (Moreno Llana, 2023), desde una perspectiva interseccional (Neubauer, 2024). La LOMLOE se complementa con los Reales Decretos 157/2022 y 217/2022 sobre las enseñanzas primaria y secundaria donde se concretan las medidas de igualdad, inclusividad, interculturalidad y prevención de violencia de género.

La LOMLOE integra las recomendaciones de la UNESCO, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en ciudadanía global, sostenibilidad e interculturalidad (LOMLOE, 2020) y la normativa europea en materia de género. Adicionalmente, como miembro de la Unión Europea (UE) se adhiere al requerimiento de introducir la perspectiva de género europea en la administración pública, adaptándola a su propio contexto, culturas, costumbres y tradiciones. Señalando que el concepto de honor atribuido no es causa para justificar los delitos de violencia de género o doméstica, ni exime de responsabilidad penal (Comisión Europea, 2020).

Según lo establecido por el Convenio de Estambul, junto con la Directiva 2024/1385 europea sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, se debe introducir en los sistemas educativos transversalmente: la igualdad entre hombres y mujeres, los roles de género no estereotipados, el respeto mutuo, la resolución no violenta de conflictos en las relaciones interpersonales, la prevención de violencia de género

contra las mujeres y el derecho a la integridad personal. Esta ley se complementa con la directiva sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Directiva (UE) 2024/1385, Parlamento Europeo y Consejo). En esta ley, la prevención se promueve a través de la educación sexual, las competencias socioemocionales, la empatía y el aprendizaje de cómo desarrollar relaciones sanas y respetuosas. La educación sobre el consentimiento voluntario, el respeto mutuo y el derecho a la integridad sexual y la autonomía corporal, se muestran como acciones fundamentales. Además, se enfatiza sobre la necesidad de desaprender los estereotipos de género que condicionan a los estudiantes, incluyendo sus elecciones profesionales, lo que se abordó de forma más específica en la «Estrategia de Igualdad de Género 2020-2025», por ejemplo, para alentar a las mujeres en campos históricamente desempeñados por hombres como la tecnología o los deportes.

En la legislación española estas medidas se efectivizan en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como «Ley Celaá» (2020). La ley refleja la descentralización histórica del sistema español bajo un gobierno central y democrático, en el que se respetan la riqueza cultural y lingüística de las mismas. A ello se suma que los centros educativos también tienen un cierto grado de autonomía demarcada respecto a sus programas educativos u organización. Una de las consecuencias es el acercamiento de los ciudadanos a la gestión educativa, lo cual facilita la introducción de movimientos sociales democráticos en el mismo (Baker & LeTendre, 2005; Álvarez López, 2017). En este sentido, la LOMLOE explícitamente tiene como objetivo profundizar la vinculación a las demandas de mayor participación, así como reconocimiento en el currículum de los movimientos sociales (LOMLOE, 2020, p.5). De este modo, la LOMLOE introduce la perspectiva de género para educar en igualdad de género y afectiva, respecto a la diversidad afectivo sexual y prevención de la violencia de género a través de la coeducación en todas las etapas del aprendizaje. Inclusive, establece la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta su actualidad.

La LOMLOE se basa en la calidad, equidad e igualdad. En primer lugar, una educación de calidad igual para todo el alumnado sin discriminación de sexo, origen étnico o identidad sexual. En segundo lugar, una educación adaptada al proceso madurativo del alumno incluyendo el respeto la igualdad entre hombres y mujeres, diversidad afectivo-sexual y familiar y prevención y reconocimiento de violencia de cualquier tipo. Y en tercer lugar, la educación equitativa e inclusiva, especialmente para quienes no parten en igualdad de condiciones socioeconómicas; donde se enseñe sobre la historia democrática de España desde una perspectiva de género destacando la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía (LOMLOE, 2020). Por último, la ley promueve el aumento de la presencia de las mujeres en el plan de estudios como un mecanismo para inspirar a niñas y mujeres a formar parte del sistema educativo (LOMLOE, 2020, p.14-15)

En relación a educación infantil, se hace hincapié en la enseñanza de normas sociales, empatía, resolución pacífica de conflictos e igualdad de género. También, se enseña en pluralidad, igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación por motivos de etnia, orientación identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones (LOMLOE, 2020).

En tercer ciclo de educación primaria y en educación secundaria, se añade el área de «educación en valores cívicos y éticos», donde se enseña en igualdad entre hombres y mujeres, respeto a la diversidad y la cultura de la paz y la no violencia. Más concretamente,

se incluye la educación afectivo sexual, la educación emocional y valores como la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia. Aunque, la perspectiva de género es transversal en todas las materias (LOMLOE, 2020).

En educación primaria, se presenta la perspectiva de género en diferentes etapas históricas haciendo énfasis en la lucha de las mujeres por la igualdad, así como el valor de la interculturalidad y la diversidad, familiar, funcional, nacional y etnocultural, especialmente de minorías étnicas como el pueblo gitano (Real Decreto 157/2022, 2022, p.42). También señala la importancia de romper con los estereotipos sexistas y roles de género a través de la inclusión de modelos positivos y referentes en STEM y deportes. Además, se promueve la importancia de usar un lenguaje respetuoso y detectar cualquier discriminación y abuso del lenguaje verbal y no verbal (Real Decreto 157/2022, 2022).

En educación secundaria, debido a los estereotipos de género asociados a las carreras profesionales, se procura educar a los alumnos para que sigan sus convicciones individuales mediante deconstrucción de los mitos y estereotipos de género. Se enseña sobre las contribuciones de las mujeres científicas, deportistas y artistas (Real Decreto 217/2022, 2022). En esta etapa los alumnos adquieren también conocimiento sobre el funcionamiento del propio cuerpo y cómo aceptar y respetar las diferencias (LOMLOE, 2020). Este aspecto está ligado a conocer y valorar la dimensión sexualidad: responsabilidad, libertad y diversidad. Además de la memoria democrática donde se incluye la educación de las varias olas de feminismo en España y, la concienciación y prevención de violencia en mujeres y niñas y tareas domésticas. También se introduce la interculturalidad en diferentes ámbitos, la inclusión social y respeto por la diversidad etnocultural, de género y de los respetos LGTBIQ+ y el rol social de los colectivos invisibilizados por la historia (Real Decreto 217/2022, 2022).

En el caso de bachillerato, organizado en dos cursos, tiene la función de cultivar formación en el ámbito profesional, madurez intelectual y humana. Así, la educación en violencia de género se centra en la prevención, detección y resolución pacífica de los conflictos personales, familiares y sociales. Al mismo tiempo, se fomenta la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, mientras se analiza críticamente los desafíos actuales y la lucha feminista para impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de sexo, orientación sexual o identidad de género, entre otras (LOMLOE, 2020). La LOMLOE y los Reales Decretos mencionados están respaldados por dos leyes orgánicas recientes. Por un lado, con la Ley Orgánica 10/2022 de garantía integral de la libertad sexual o ley «Sí es Sí». donde se estipula que deben introducirse en el sistema educativo español la educación sexual e igualdad de género y educación afectivo-sexual y la sensibilización y prevención de las violencias sexuales. Por otro lado, la ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBIQ+; señala que deben introducirse en el currículo educativo la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBIQ+ y el respeto a la diversidad de orientación, identidad, expresión de género y diversidad familiar. Asimismo, contempla la colaboración con organizaciones representativas de los intereses del colectivo LGTBIQ+ y la introducción de referentes positivos en el colectivo y considera infracción la representación de jerarquías en función de su orientación e identidad sexual, expresión de género o características sexuales en los materiales didácticos.

6. Análisis comparativo

Ambos países, desde sus distintas historias y contextos, han emprendido luchas en defensa de la libertad y la igualdad de género. A continuación, se explorarán las principales diferencias y similitudes entre las nociones feministas aplicadas a la educación en Ecuador y España.

Por un lado, ambos países son un ejemplo de sistemas educativos que han integrado la directriz de diversidad. En el caso de la LOEI, la interculturalidad es el principio esencial y desde donde se introducen los conceptos de equidad de género e inclusión. En el caso de la LOMLOE, se contempla la diversidad de géneros, familiar, de caracteres sexuales, junto con diferencias de culturas o etnias, aunque está más centrado en la prevención de violencia de género. En ambos casos, la interseccionalidad se aplica en sus currículos. Esto no significa que las normativas descuiden explícitamente el enfoque de la otra, pero las prioridades y objetivos están claramente delineados para cada una.

La LOEI no incluye explícitamente el concepto de «feminismo» en su marco; sin embargo, el término «igualdad de género» aparece en los principios de la ley, los objetivos del sistema educativo y los derechos del alumnado. Además, en la ley se exige explícitamente un enfoque interseccional, lo que requiere su aplicación en todo el sistema, incluyendo a los Servicios de Asesoramiento Estudiantil. En el caso de la LOMLOE se incluye explícitamente la inclusión del feminismo y la coeducación en los principios de la ley, además de la importancia de la educación y la introducción de los movimientos sociales en el currículo para erradicar la violencia de género y la consecución de la igualdad.

Un punto de divergencia entre la LOEI y la LOMLOE es que la diversidad identitaria está enraizada en la cultura en Ecuador, reflejando su realidad multicultural, intercultural y pluriétnica. Se reconocen así las diversas nacionalidades y pueblos indígenas, como los afrodescendientes y los montubios. En Ecuador, las perspectivas comunitarias se incorporan de forma integral, mientras que España prioriza la diversidad cultural dentro de un contexto europeo y regional, considerando las distinciones entre comunidades autónomas (culturas andaluza, vasca, gallega...etc), la inmigración y las minorías étnicas, como la población gitana. Así la LOMLOE también incluye el respeto a las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad.

En Ecuador, las estrategias educativas contempladas en la ley tienen como objetivo garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, con menciones explícitas al género femenino, en particular a las mujeres y niñas indígenas o residentes en zonas rurales. En España, las garantías de los derechos se centran claramente en la afectividad, el consentimiento y la igualdad entre mujeres y hombres como ejes para detectar y prevenir la violencia de género. Si bien esta ley se dirige a la violencia de género arraigada en la sociedad, también denominada «cultura de la violación», la LOMLOE se complementa con otras leyes que tienen repercusiones educativas y pretenden concienciar a los estudiantes sobre los estereotipos y prejuicios de género. En ellas se hace hincapié en desaprender los estereotipos de género para que los estudiantes puedan elegir libremente los caminos vitales que deseen.

En ambos casos, la inclusión de figuras femeninas representativas de la historia, la cultura y las ciencias es evidente en los microcurrículos. En Ecuador, particularmente en los currículos de las nacionalidades, comunidades y pueblos indígenas, se incluye a líderes históricos y activistas indígenas como Tránsito Amaguaña. La inclusión de figuras

representativas queda a criterio de los docentes, alentada por la normativa educativa vigente. En España, no existe una referencia explícita en los currículos nacionales debido a la alta descentralización estatal. Sin embargo, existe el proyecto «El legado de las mujeres», coordinado por la académica Ana López Navajas y liderado por la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana junto con cuatro países. Este proyecto recopila una biblioteca de mujeres ocultas a lo largo de la historia en diversos campos: literario, científico, filosófico o deportivo.

En el currículo de Ecuador se prioriza la representación étnica y nacional, mientras que en España figuras representativas mujeres, y diversas orientaciones sexuales y afectivas. Al igual que en los referentes femeninos, no hay nombres explícitos de figuras LGTBIQ+, la LOMLOE alienta a colaborar con asociaciones o activistas del colectivo. Un ejemplo de ello es la colaboración que está llevando a cabo el Consejo LGTBTIQ+ de Madrid con escuelas de la Comunidad. De este modo se da mayor peso a los currículos coeducativos y feministas al implicar a organizaciones civiles y activistas. Del mismo modo, los currículos de la educación intercultural bilingüe se realizan bajo la supervisión de las comunidades y nacionalidades indígenas y su activa participación.

Ecuador valora los conocimientos ancestrales y las expresiones culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas, como se reconoce en la Constitución (artículos 57, 66, 380 y 391), la Ley Orgánica de Cultura, el Código Penal Integral e instrumentos internacionales como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Estos marcos influyen en la comprensión de los derechos sexuales y reproductivos; reconociendo el aborto no punible en casos de embarazo por violación y cuando esté en riesgo la vida o la salud de la mujer embarazada. Sin embargo, el concepto de «justicia indígena» permite a las comunidades y nacionalidades ejercer su sistema de justicia según sus costumbres y tradiciones. Estas deliberaciones son respetadas por la Constitución y el Código Orgánico de la Función Judicial. Mientras sea autónoma dentro de los territorios indígenas, esta justicia no puede contravenir la Constitución ni los derechos fundamentales. No obstante, casos documentados y de conocimiento público en Ecuador revelan instancias en las que la justicia indígena ha impuesto castigos que van hasta el linchamiento y la muerte (Guerrero A., 2001; Miño M. D. & Santamaría C., 2020; Jiménez Torres H. G *et al.*, 2021). Estos casos podrían dar lugar a disputas ideológicas debido a la influencia de las tradiciones y costumbres en los enfoques locales sobre ciertos temas, incluidos los derechos reproductivos y sexuales.

En el caso España, con la legislación impuesta por la Unión Europea, se enfrenta a desafíos similares en los que la UE señala que los conceptos de honor de diferentes culturas no son razón de impunidad de un delito de violencia de género o doméstica, lo cual, puede suponer un conflicto de pertenencia a las minorías étnicas. Un ejemplo de activistas que mediante una visión feminista interseccional tratan de compatibilizar es la «Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad», en la que desafían «un pensamiento que asume que hay personas a las que «salvar y rescatar» de esa «pobreza» cultural que las define de manera homogénea», construyendo un feminismo más allá del «feminismo payo» (Gitanas Feministas por la Diversidad, 2021.).

7. Conclusiones

Se han presentado los currículos feministas de Ecuador y España, mostrando dos enfoques distintos, así como las sus diversas discriminaciones, violencias y conflictos asociados al género.

La perspectiva ecuatoriana ofrece un modelo enriquecedor de multiculturalidad e identidades diversas que conviven en el país. Este modelo está orientado hacia la identidad, en la que el género juega un papel vital como elemento estructurador de las sociedades, particularmente en las diversas comunidades del Ecuador. Promueve el respeto y reconocimiento a las culturas y, al mismo tiempo, promueve la consecución de una sociedad igualitaria. Por otro lado, el modelo español también se centra en la educación como pilar para construir sociedades justas, igualitarias y equitativas, con especial énfasis en la prevención de la violencia de género, delitos de odio e interseccionalidad. Destaca la educación en la no discriminación, las relaciones afectivo- sexuales, la resolución de problemas, la detección de la violencia y el desaprendizaje de los estereotipos de género.

Ambos países presentan modelos diferenciados pero inclusivos de los que pueden aprender y adaptar a sus propios contextos. La interculturalidad y el enfoque identitario de Ecuador sirven de ejemplo global, especialmente relevante para España, que también acoge en su territorio diversas nacionalidades, lenguas e identidades. Este enfoque considera el género no como una mera solución a un problema, sino como un elemento de aprendizaje de identidad, que incide en la convivencia. Por otro lado, la perspectiva preventiva que propone el modelo español puede tomarse como referencia para mitigar la violencia de género a través del sistema educativo, entendiendo que el análisis interseccional, se puede efectivizar a través de la participación ciudadana y el involucramiento de distintos colectivos; logrando así no solo un modelo educativo inclusivo sino también representativo y democrático.

Finalmente, ambos países también presentan desafíos como la forma de conciliar los procedimientos de cada identidad o cultura hacia las mujeres y la legislación feminista actual. Asimismo, a pesar de que se han realizado grandes avances en materia de legislación y educación, todavía persisten violencias y discriminaciones presentes a nivel institucional y de la sociedad en general, sobre las cuales aún queda camino por recorrer, sobre todo a nivel de ejecución y práctico de aquello que ya se ha conseguido manifestar en la ley.

8. Referencias

- Agencias. (2024). Asesinato de Samuel Luiz: Cómo murió y quiénes son los acusados. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/sucesos/20241017/10030294/asesinato-samuel-luiz-como-murio-quienes-son-acusados.html>
- Alfonso, P., & Aguado, J. (1992). *Estereotipos y coeducación*. Consejo Comarcal Del Bierzo. Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Álvarez López, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: Conceptualización y análisis del caso español. *RIESED - Revista Internacional de Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(7). <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/102>
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Anaya, G. (2007). Antropocentrismo: ¿un concepto equívoco? *Entre textos*, 6-17 Agosto. ISSN:2007-5316.

- Anderson, B. R. O. (2016). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Revised edition). Verso.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge, Taylor & Francis Group.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (Fourth edition). Routledge.
- Araujo, R. (2020). Pedagogía feminista e currículo escolar. *Open Minds International Journal São Paulo*, 1(2). <https://doi.org/10.47180/omij.v1i2.57>
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (Resolución A/RES/61/295). <https://www.un.org>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2009). *Código Orgánico de la Función Judicial*. Registro Oficial Suplemento No. 544, 9 de marzo de 2009.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2014). *Código Orgánico Integral Penal*. Registro Oficial Suplemento No. 180, 10 de febrero de 2014.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2016). *Ley Orgánica de Cultura*. Registro Oficial Suplemento No. 913, 30 de diciembre de 2016.
- Baker, D., & LeTendre, G. K. (2005). National differences, global similarities: World culture and the future of schooling. Stanford Social Sciences.
- Barbieri, D., Franklin, P., Janeckova, H., Karu, M., Lelleri, R., Riobóo Lestón, I., Luminari, D., Madarova, Z., Maxwell, K., Mollard, B., Osila, L., Paats, M., Reingardé, J., & Salanauskaitė, L. (2017). *Gender Equality Index 2017: Measuring gender equality in the European Union 2005-2015 – Report*. European Institute for Gender Equality. https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20177277_mh0517208e_nn_pdf.pdf
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículo. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bernal Triviño, A. (2023). Aportación del formato talk show y documental en el relato de la violencia machista. La denuncia televisada de Ana Orantes y Rocío Carrasco. *Comunicación y Género*, 6(2), 101–111. <https://doi.org/10.5209/cgen.91514>
- Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 0(65), 11-22. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i65.02>
- Brandariz Portela, T. (2021). Los mitos de la violación en el caso de “La Manada”. Una crítica a la división patriarcal público / privado. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 575–585. <https://doi.org/10.5209/infe.76277>

- Brown, B. (1971). The Equal Rights Amendment: A constitutional Basis for Equal rights for Woman. *Yale Law Journal*, 80, 871.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Nueva York: Routledge.
- Calatrava, M. A. (2013). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación. Balance actual y retos futuros. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 9–27.
- Calvo, A., Susinos, T., & García, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354, 549-573.
- Campillo, I. (2019). 'If we stop, the world stops': The 2018 feminist strike in Spain. *Social Movement Studies*, 18(2), 252–258. <https://doi.org/10.1080/14742837.2018.1556092>
- Castilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta II*, 49-85.
- Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la mujer. (2024). *Página oficial*. <https://cepam.org.ec/>
- Congreso Nacional del Ecuador. (2006). *Ley Orgánica de Salud*. Registro Oficial Suplemento No. 423, 22 de diciembre de 2006.
- Contreras, G. (2011). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 5-10.
- Comisión Europea. (2020). Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025., Pub. L. No. 2020.
- Convención del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, Pub. L. No. 2011, 210 Serie de Tratados del Consejo de Europa (2014).
- Cuadrado, J. (2022). El movimiento feminista en España en el siglo XXI: alcances de un proyecto en construcción. En P. Folguera (Ed.), *Feminismo en España: Dos siglos de historia* (pp. 251–280). Pablo Iglesias.
- Currier, D. M. (2020). Feminist Pedagogy. In N. A. Naples (Ed.), *Companion to Feminist Studies* (1st ed., pp. 339–356). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119314967.ch19>
- Da Silva, T. T. (1999). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En T.T. Da Silva, *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Belo Horizonte: Auténtic.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29-48.

- Dewey, J. (1937). Education and Social Change. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)*, 23(6), 472-474. <https://doi.org/10.2307/40219908>
- Directiva (UE) 2024/1385 Sobre La Lucha Contra La Violencia Contra Las Mujeres y La Violencia Doméstica., Pub. L. No. 2024, Diario Oficial de la Unión Europea (2024).
- Díaz Villa, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En G. Morgade (Ed.), *Toda Educación es Sexual* (pp. 81-103). Buenos Aires.
- Dozono, T. (2021). Negation of being and reason in the World History classroom: "They used to think of me as a lesser being." *Race Ethnicity and Education*, 24(4), 542-559. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1604505>
- Farahmandpur, R. (2002). *Class, Hegemony, and Ideology: A Critique of Neo-Marxist Approaches to Educational Reform*. University of California.
- Fiscalía General del Estado. (2023). *Capítulo I. Actividad del Ministerio Fiscal. En Memoria 2023*. https://www.fiscal.es/memorias/memoria2023/FISCALIA_SITE/index.html
- Fondo para la Igualdad de Género. (2004). *Las propias y los Ajenos: Miradas críticas sobre los discursos del movimiento de mujeres en el Ecuador*. Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional. https://books.google.co.kr/s?hl=ko&lr=&id=bCNleVwoGmIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=movimiento+feminista+en+el+ecuador+&ots=TUSoSnWAng&sig=KX8CeOdmFgoX1o1496lQOxxoXS0&redir_esc=y#v=onepage&q=movimiento%20feminista%20en%20el%20ecuador&f=false
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trans.; Edición revisada y corregida). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frías, M. (2022). *La interseccionalidad de la discriminación por razones de raza, etnia y género*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/I_Interseccionalidad_ES.pdf
- Fuentes Moreno, J. (2013). Educación literaria y democracia: el taller educativo con perspectiva de género en la ESO. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 81-98.
- Gálvez Egido, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional—Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175-192.
- García, C. (2015). *Breve historia do feminismo*. São Paulo, Brasil. Gitanas Feministas por la Diversidad. (2021). ¿Quiénes somos? <https://www.gitanasfeministas.org/quienesomos/>
- Gómez, M. V., & Marcos. (s. f.). Movilización histórica por la igualdad de las mujeres. Grumet, M., & Stone, L. (2000). Feminism and curriculum: Getting our act together. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/002202700182709>

- Grupo España. (2011). *Historia del feminismo en España*. <http://www.nawey.net/wp-content/uploads/downloads/2012/05/Historia-del-feminismo-en-Espa%C3%83%C2%83%C3%82%C2%B1a.pdf>
- Guerrero, A. (2001). Los linchamientos en las comunidades indígenas ¿La política perversa de una modernidad marginal? (Análisis). *Ecuador Debate. Política y Economía*, 53, 197-226.
- Hernández Briceño, S. J. (2020). Cultura de la violación, un análisis del continuo en la violencia sexual que viven las mujeres. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 1(3), 89–103. <https://doi.org/10.46652/pacha.vii3.44>
- Hernández Morales, I. (2020). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, 28, 43-63. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452>
- Informe GENET. (2015). *Género y políticas públicas: claves para la agenda política*. Madrid: CSIC, Centro de Ciencias Humanas y Sociales. INRED. (2024). *Portal oficial*. <https://inredh.org/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). *INEC presenta por primera vez estadísticas sobre religión*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/inec-presenta-por-primera-vez-estadisticas-sobre-religion/>
- International Commission on the Futures of Education. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco ; Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Jiménez Torres, H. G., Viteri Naranjo, B. C., & Mosquera Endara, M. R. (2021). La justicia indígena y la violación de los principios contemplados en la constitución del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 176-183.
- Legado de las Mujeres. (s.f.). El Legado de las Mujeres. Recuperado de <https://www.legadodelasmujeres.es/el-legado-de-las-mujeres/>
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2023.
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. (2022). Boletín Oficial del Estado, 215, 122868-122953.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López, M. (2012). Los movimientos sociales y su influencia en el ciclo de las políticas públicas. *Región y sociedad*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000300005
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-57.

- Luke, C., & Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. Routledge.
- Maetzu Gomar, C. I. (2019). Construyendo ciudadanía a través de la coeducación. *Fundación Entre Culturas*.
- María José Martínez, & León, J. M. (2021). Ruth Ortiz, madre de Ruth y José: “Las víctimas de violencia vicaria estamos desprotegidas.” Cadena Ser. https://cadenaser.com/emisora/2021/10/07/radio_cordoba/1633595577_267719.html
- MinEduc. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. MinEduc. (2017). *Curriculum Kichwa*.
- Ministerio de Igualdad. (2024). *XVI Informe del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (Anuario 2022)*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/XVI_Anuario2022-1.pdf
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2014). *Norma para la Atención Integral en Salud Sexual y Reproductiva*.
- Minder, R. (2020, enero 17). Ana Orantes, la mujer cuyo asesinato atroz hizo que España cambiara sus leyes. The New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2020/01/17/espanol/ana-orantes-times.html>
- Miño, M. D., & Santamaría, C. (2020). *Justicia indígena y castigo por mano propia: diferencias en cuanto a su regulación y aplicación desde el derecho interno e internacional*. Observatorio de Derechos y Justicia.
- Moeller, K. (2021). The politics of curricular erasure: Debates on race, gender, and sexuality in the Brazilian ‘common core’ curriculum. *Race Ethnicity and Education*, 24(1), 18–38. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798382>
- Montanaro, A. (2017). *Una mirada al feminismo decolonial en América Latina*. Universidad Carlos III.
- Moreno Llaneza, M. (2023). Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: Pros, contras y propuestas. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 36, 139-153. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2023.36.08>
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moscoso, M., Quinatoa, E., León, E., Moscoso, M., & Carrasco, J. (2009). *Historia de Mujeres e Historia del Género en el Ecuador*. Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. (2024). *XVI Informe del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (Anuario 2022)*. Ministerio de Igualdad.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*.

- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman, P. (1995). Chapter 7: Understanding Curriculum as Gender Text. En W. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery y P. Taubman, *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses Counterpoints*, 358-403.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76, 41571-41789.
- Red2Red Consultores. (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la Mujer.
- Sánchez, J., & Rizos, R. (1992). *Coeducación. En Temas transversales del currículum 2*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Sanz Simón, C., & Sonlleve Velasco, M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio a través de testimonios orales. *Diversidade e Educação*. <https://doi.org/10.1425/de.v8iEpeciam.9709>
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La Educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa* 34(121), 59-76.
- Scharagrodsky, P. A. (2006). Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *apunts. Educación física y deportes* 85, 82-89.
- Scharagrodsky, P. A. (2008). El scautismo o acerca del buen encauzamiento varonil. *Revista Mora*, 9/10, 50-66.
- Seco, M. M. (2005). Republicanas y República en la guerra civil: Encuentros y desencuentros. *Ayer*, 60, 165–195.
- Sevilla Vallejo, S. (2023). Identidad femenina, género y Coeducación en insolación, de Emilia Pardo Bazán. *FemCrítica. Revista de Estudios Literarios y Crítica Feminista*, 1(2).
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Ed.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Tapia Sánchez, N. P. (2022). *Discursos de igualdad y equidad de género dentro de la educación intercultural bilingüe: Análisis documental y teórico*. Universidad Nacional de Educación.

- Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal LLorente, P., Garay Ibañez de Elejalde, B., & Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36.
- Valls-Carol, R., Rodrigues De Mello, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., Guo, M., & Redondo, G. (2022). The Critical Pedagogy.
- Warren, K. J. (1989). Rewriting the Future: The Feminist Challenge to the Malestream Curriculum. *Feminist Teacher*, 4(2/3), 46–52. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/40545547>

15



Acciones formativas en derechos humanos y desarrollo sostenible en modelos educativos de universidades chilenas

*Human rights and sustainable development in
educational models of chilean universities*

Ricardo Gaete-Quezada*

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45808

Recibido: **15 de julio de 2025**
Aceptado: **14 de octubre de 2025**

* RICARDO GAETE-QUEZADA: Doctor por la Universidad de Valladolid, España. Actualmente, es académico-investigador jornada completa en el Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad de Antofagasta, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2359-2304>.
Datos de contacto: e-mail: ricardo.gaete@uantof.cl

Resumen

Las instituciones de educación superior actualmente poseen una importantísima responsabilidad social respecto de la formación de competencias profesionales relacionadas con el Desarrollo Sostenible y los Derechos Humanos, con el propósito de fortalecer una ciudadanía más concientizada y comprometida con la relevancia de dichos valores y principios. Así, el propósito del estudio es identificar las principales acciones y estrategias formativas relacionadas con la incorporación de ambos enfoques en los Modelos Educativos Institucionales de 48 universidades chilenas. La indagación se desarrolla mediante el método de estudio de casos múltiple, con un diseño del tipo descriptivo y perspectiva mixta de investigación, considerando al análisis de contenido como técnica de recolección de la información. Los principales resultados del estudio señalan que el 75% de las instituciones universitarias incluidas en el estudio declaran a la sostenibilidad como un aspecto relevante dentro de sus procesos formativos, mientras que el 56% lo hace para educar a los futuros profesionales sobre el respecto de los derechos fundamentales de las personas. La principal conclusión del estudio establece que las universidades chilenas incorporan ambos enfoques como sello institucional y competencias genéricas en sus procesos formativos, pero situando a la educación en derechos humanos como una perspectiva relevante para la formación integral del estudiantado, mientras que la educación para el desarrollo sostenible se posiciona en conexión con una mayor conciencia medioambiental relacionada con las acciones de vinculación con el entorno que intentan fortalecer el desarrollo más sostenible de la sociedad chilena.

Palabras clave: derechos humanos; desarrollo sostenible; educación ciudadana, modelos educativos; universidades chilenas.

Abstract

Higher education institutions currently have a significant social responsibility regarding the development of professional competencies related to Sustainable Development and Human Rights, with the aim of strengthening a more aware citizenry committed to the relevance of these values and principles. Thus, the purpose of this study is to identify the main training actions and strategies related to the incorporation of both approaches into the Institutional Educational Models of 48 Chilean universities. The research is conducted using a multiple case study method, with a descriptive design and a mixed research perspective, considering content analysis as a data collection technique. The main results of the study indicate that 75% of the university institutions included in the study declare sustainability as a relevant aspect within their training processes, while 56% do so to educate future professionals on respect for fundamental human rights. The study's main conclusion establishes that Chilean universities incorporate both approaches as an institutional hallmark and generic competencies in their training processes, but position human rights education as a relevant perspective for the comprehensive training of students. Education for sustainable development is positioned in connection with greater environmental awareness related to actions that connect with the environment and seek to strengthen the more sustainable development of Chilean society.

Keywords: human rights; sustainable development; civic education; educational models; Chilean universities

1. Introducción

A finales de la década del cuarenta del siglo XX, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (en adelante ONU) logra un importantísimo consenso internacional para realizar la Declaración Universal de Derechos Humanos en París el 10 de diciembre de 1948, con 48 votos a favor de un total de 58 estados miembros en aquella época. En dicha Declaración, la enseñanza y la educación poseen un rol trascendental para el adecuado cumplimiento de sus propósitos, que permitan entre otras situaciones garantizar el debido respeto de los derechos y libertades de los seres humanos consagradas en el acuerdo, a partir del cual se consolida un desarrollo histórico en dicha materia (Magendzo y Pavéz, 2015).

Asimismo, en 1987 la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo mediante el denominado Informe Brundtland establece una definición consensuada para el concepto de desarrollo sostenible, que posteriormente se transforma en la base para realizar la Conferencia Mundial de Medio Ambiente en Río de Janeiro en 1992, instancia a partir de la cual dicho concepto adquiere una relevancia global (Alba, 2021; Alhaddi, 2015; Bohne *et al*, 2019; Leal *et al*, 2024; Mendoza-Cavazos, 2016).

Los antecedentes expuestos anteriormente sentaron las bases para que el año 2015 la ONU formule la Agenda 2030 como plan de acción mundial, que cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) y 169 metas para los ámbitos económico, social y ambiental, que pretenden erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de las generaciones actuales y futuras, entre otros propósitos globales.

Según Leal *et al* (2024), dicha agenda global permite abordar la sostenibilidad desde la perspectiva de la triple cuenta de resultados económico, social y medioambiental, metáfora popularizada por John Elkington en 1997 (Alhaddi, 2015), mediante la elaboración de una propuesta mejorada de los Objetivos de Desarrollo del Milenio vigentes hasta el 2015, que estaban focalizados exclusivamente en los países en vías de desarrollo.

En el ámbito de los consensos internacionales relacionados con los derechos humanos y el desarrollo sostenible anteriormente señalados, las instituciones de educación superior (en adelante IES) poseen actualmente una importante responsabilidad social en cuanto al rol fundamental en la formación de profesionales para que accedan a una educación ciudadana de calidad (Contreras y Cortina, 2021; Coronel y Bardales, 2025; Gaete-Quezada, 2020; Rodríguez, 2024).

Lo anterior, se orienta específicamente al desarrollo de competencias profesionales que permitan contribuir, desde diversos campos científicos en la educación superior, al cumplimiento efectivo de los acuerdos internacionales previamente mencionados. Esto facilitará el avance de la humanidad hacia sociedades más justas, inclusivas y sostenibles (UNESCO, 2022a; van Ginkel, 1998).

En el contexto anteriormente descrito, el presente estudio pretende, desde lo general a lo particular, responder las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de universidades chilenas incorporan los enfoques de Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible a sus modelos educativos institucionales (en adelante MEI)?, ¿Existen diferencias significativas en el papel que desempeñan actualmente las universidades chilenas en la implementación de acciones formativas relacionadas con la educación en Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible?, ¿Qué aspectos curriculares o acciones formativas se identifican en los MEI de las universidades chilenas en el ámbito de la educación en Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible respectivamente? El objetivo del estudio es analizar

las declaraciones, acciones y estrategias formativas relacionadas con la educación en Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible declaradas por las universidades chilenas en sus MEI.

1.1. Universidad y educación en Derechos Humanos

En el contexto general expuesto previamente, según Ramírez (2007) la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH) históricamente ha sido vinculada de forma intrínseca con la educación ciudadana, por lo que puede ser entendida como:

La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos, sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz (p.30).

Así, la definición anterior se complementa con lo señalado por Vega-Gutiérrez y Navaridas-Nalda (2018) quienes afirman que la EDH «...es un proceso a lo largo de toda la vida que construye conocimientos y aptitudes, así como actitudes y comportamientos, encaminados a la promoción y defensa de los derechos humanos» (p.38), por lo que las universidades se transforman en un espacio esencial para el desarrollo de competencias en dicha materia que permita transitar hacia sociedades más inclusivas en el contexto de una economía basada en el conocimiento.

El aspecto cognitivo destacado por las definiciones de EDH expuestas previamente es concordante con lo señalado por Ramón y Oré (2022), quienes afirman que existen acuerdos internacionales que avalan el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano, entre los que destacan: Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

En el contexto supranacional señalado precedentemente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022b), propone un modelo de justicia social aplicado a la educación superior expuesto en la Figura 1, constituido por cuatro dimensiones que combinadas permiten a las IES garantizar el acceso a la formación universitaria entendida como un derecho humano.

5 A	Excelencia inclusiva	Grupos que merecen equidad	Interseccionalidad
• Asequibilidad: Infraestructura, docentes, material didáctico asequible para todos los grupos. • Accesibilidad: IES accesibles para apoyar a los grupos que merecen equidad. • Aceptabilidad: ofrecer una educación aceptable, sin discriminación, de calidad y culturalmente apropiada. • Adaptabilidad: IES flexibles respecto de las necesidades cambiantes del contexto local y del estudiantado. • Accountability: IES deben ser transparentes y responsables de cada acción y política pública emprendida.	• Implica el despliegue intencionado de prácticas inclusivas hacia múltiples grupos de identidades estudiantiles. • Incorpora la diversidad, inclusión, equidad y la mentalidad de equidad al proceso formativo. • Los beneficios incluyen aumento de resultados académicos estudiantiles, de la diversidad y de los resultados cívicos.	• Personas racializadas: que han sido afectadas negativamente por el racismo, tales como pueblos indígenas o afrodescendientes. • Pueblos indígenas y minorías: exclusión sistemática de la educación superior, mínima representación y no consideración de sus cosmologías en planes de estudio, metodologías y gobernanza. • Personas con medios económicos limitados: que determinan la transición y éxito estudiantil en las IES. • Personas con discapacidades: eliminación de barreras, falta de concientización y actitudes discriminatorias en las IES. • Mujeres: garantizar acceso equitativo en diferentes niveles de formación. • Personas LGBTQ+: prevenir acoso y entornos hostiles.	• Explica las relaciones de poder perpetuadas por los grupos privilegiados en las IES. • Busca reconocer las diferentes intersecciones que existen y respaldar la adopción de medidas que tengan en cuenta y traten de superar intersecciones de la desigualdad en las IES.

Figura 1. Dimensiones Modelo de justicia social en el derecho a la educación superior. Fuente: Elaboración propia, basado en la UNESCO (2022b, pp.10-15).

La Figura 1 expone un modelo que sistematiza una serie de conceptos clave que durante décadas se han transformado en pilares primordiales para avanzar hacia el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano fundamental en la sociedad, entre los que se destaca: equidad de género, diversidad, inclusión, interculturalidad, entre otros.

Asimismo, Contreras y Cortina (2021) afirman que las IES en el ámbito de su comportamiento socialmente responsable frente a sus propias comunidades universitarias, especialmente respecto del estudiantado que están formando, deben proporcionarles una educación para una ciudadanía más ética y fuertemente comprometida con el respeto de los derechos humanos (Magendzo, 2015).

A partir del contexto general expuesto anteriormente, un foco de especial atención del presente estudio se relaciona con la EDH para el caso de Chile. Así, las principales normas legales que regulan actualmente el funcionamiento del Sistema Universitario Chileno (en adelante SUCH), se refieren a la relevancia de los derechos humanos en su funcionamiento. Por ejemplo, la Ley 21.091 sobre educación superior del Ministerio de Educación (2018a), en su art. 2° letra i establece el respeto y promoción de los derechos humanos, debiendo aplicarse:

«A todos los miembros de su comunidad, tanto en sus propuestas formativas, de desarrollo organizacional, como también en las relaciones de trabajo y aprendizaje. El acoso sexual y laboral, así como la discriminación arbitraria, atentan contra los derechos humanos y la dignidad de las personas».

En complemento de lo anterior, la Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior en Chile, señala en su art. 1° que el propósito esencial de dicha normativa es:

«Promover políticas integrales orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior, con la finalidad de establecer ambientes seguros y libres de acoso sexual, violencia y discriminación de género, para todas las personas que se relacionen en comunidades académicas de educación superior, con prescindencia de su sexo, género, identidad y orientación sexual».

Asimismo, mediante la Ley 21.094 sobre universidades estatales del Ministerio de Educación (2018b), establece en el art. 7° que: «El Estado reconoce el derecho a la educación superior en conformidad a lo dispuesto en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes», por lo que según dicho cuerpo legal las IES de carácter estatal deberán garantizar sistemas de acceso equitativos e inclusivos.

Respecto del SUCH, el Consejo de Rectoras y Rectores de las universidades chilenas (en adelante CRUCH), que reúne a 30 universidades estatales y privadas, en la definición de su Sistema de Dirección Estratégica 2023-2030, reconocen a los Derechos Humanos y la Democracia como un principio estratégico esencial para el logro de su misión:

«Respetar y promover que en cada una de sus instituciones se provean los más altos estándares para garantizar los derechos esenciales que dicen relación con la dignidad de las personas y sus posibilidades de desarrollo pleno y, también, se compromete con la promoción de la democracia» (CRUCH, 2023, p.18).

Lo anterior, evidencia un claro compromiso institucional de carácter sistémico para las universidades del CRUCH, lo que confirma que el principal ente rector de la política pública de educación superior del país asume el enfoque de los derechos humanos como un aspecto relevante para el funcionamiento de las IES que lo integran.

También, es posible destacar algunas experiencias formativas concretas en el ámbito de la EDH en programas de pregrado de universidades chilenas, por ejemplo, en carreras de Ciencias Jurídicas mediante la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias éticas en futuros abogados (Becerra, 2018; Becerra y Namor, 2025), o la experiencia implementada en Formación Inicial Docente sobre la práctica pedagógica con enfoque de derechos (Carabantes y Contreras, 2017).

En síntesis, desde la Declaración Universal de 1948 hasta la actualidad, la EDH se ha transformado sucesivamente en un pilar fundamental para avanzar en la consolidación de sociedades más respetuosas de los derechos individuales de las personas a nivel mundial, otorgando a las IES un rol fundamental que debe suscribirse firmemente en el ámbito de su responsabilidad social como instituciones educativas.

1.2. Educación Superior y educación para el Desarrollo Sostenible

A nivel general, las IES también tienen una importante responsabilidad social respecto de la Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante EDS), con el objetivo de contribuir efectivamente en el avance de la Agenda ODS 2030 de la ONU.

En dicho contexto internacional, Alba (2017) afirma que las universidades deben avanzar hacia la ambientalización universitaria, lo que les permita, en primer lugar, reconocer los impactos medioambientales de sus campus. En segundo lugar, una ambientalización curricular que incorpore a los planes de estudios las preocupaciones socioambientales y la sostenibilidad de las sociedades.

En complemento de lo anterior, Bohne *et al* (2019) señalan que las universidades poseen un papel central en el desarrollo sostenible de las sociedades vinculando su quehacer institucional específicamente con el ODS N°4, a partir de lo cual se implementan acciones estratégicas y operativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular, que garanticen una educación superior con mayores niveles de calidad, equidad y sostenibilidad.

También, Mendoza-Cavazos (2016) señala que en 1990 adquiere relevancia el concepto de sustentabilidad universitaria, a partir del consenso alcanzado por mediante la Declaración de Talloires a la cual adhirieron más de 400 universidades a nivel mundial. Además, esta autora identifica tres sistemas de evaluación de la sustentabilidad universitaria (Stars, Greenmetric y Complexus) que retroalimentan la toma de decisiones y las políticas institucionales relacionadas con dicha materia.

De igual manera, existen estudios que analizan a la EDS desde el campo pedagógico, en los que se destaca la importancia de la focalización en el desarrollo de competencias integradoras de habilidades de creatividad, pensamiento crítico o resolución de problemas (Núñez, 2019), o la falta de una mirada más crítica hacia la incorporación de los ODS como perspectiva formativa (Alonso-Sainz, 2021).

Asimismo, el Desarrollo Sostenible es reconocido como un ámbito relevante para la responsabilidad social universitaria en el siglo XXI, especialmente mediante la formación de competencias profesionales relacionadas con una ciudadanía comprometida con temáticas medioambientales, así como en la aplicación de valores y principios vinculados con la sostenibilidad en el quehacer de las universidades (Atencio-González *et al*, 2025; Coronel y Bardales, 2025; Huerta-Riveros y Gaete-Feres, 2017).

Según el estudio bibliométrico de Alcalá del Olmo *et al* (2021), la productividad científica relacionada con la EDS que implementan las IES ha registrado un aumento creciente durante el período 1970-2019. Además, recomiendan que las universidades incorporen la sostenibilidad en sus objetivos estratégicos y que a través de la extensión universitaria se estrechen vínculos con la sociedad mediante metodologías que favorecen la formación más experiencial, tales como el aprendizaje cooperativo o aprendizaje servicio.

Además, el estudio de Silva-Jiménez y Vera (2023) sobre la sostenibilidad en las IES chilenas pertenecientes a la Red Campus Sustentable, establece que las acciones institucionales de dicho grupo de universidades se orientan mayoritariamente hacia la sostenibilidad ambiental, quedando relegados otros tipos de sostenibilidades tales como la humana, económica o social. También, el estudio de Huerta-Riveros y Gaete-Feres (2017) analiza la experiencia de elaboración de reportes de sostenibilidad con metodología del Global Reporting Initiative desarrollada por la Universidad del Bio-Bio en Chile.

En el ámbito formativo universitario chileno, es posible destacar algunas experiencias desarrolladas en programas de pregrado relacionados con Pedagogía en Educación de Párvulos, que incluyen la aplicación de una adaptación de la Escala de calificación ambiental para el desarrollo sostenible en la primera infancia (Riquelme-Arredondo *et al*, 2022), o mediante la implementación de prácticas situadas sostenibles relacionadas con los pilares económico, social y medioambiental en primera infancia (Rodríguez-Donoso *et al*, 2024).

En virtud de lo antecedentes expuestos, es posible concluir que la EDS se posiciona como un ámbito cognitivo que permite a las IES contribuir directamente al desarrollo más sostenible de los territorios en los que están inmersas, mediante la formación de profesionales comprometidos con la aplicación de los ODS en sus respectivos campos laborales.

2. Materiales y método

El método de investigación que se desarrolla es el de estudio de caso múltiple (Stake, 1999), relativo al análisis de las acciones y metodologías formativas implementadas por las universidades chilenas a partir de lo declarado en sus MEI. Dentro de las principales justificaciones de la elección del método se encuentran a) identificar patrones en casos concretos que permitan la construcción de teoría substantiva para el caso examinado (Gaete Quezada, 2014) y b) flexibilidad metodológica que dicho enfoque ofrece para combinar técnicas de recolección de datos y fuentes de información diferentes (Harrison *et al*, 2017).

La selección de los casos institucionales examinados durante la investigación se orienta por un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia, que considera como principales criterios de selección muestral a la relevancia teórica para el estudio y la facilidad de acceso a los MEI.

El diseño metodológico del estudio es del tipo descriptivo relacionado con el examen de las principales acciones y metodologías formativas declaradas en los MEI de las IES incluidas en la muestra, relacionadas con los enfoques de Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible respectivamente.

Lo anterior, se desarrolla mediante una perspectiva mixta de investigación que considera el análisis cuantitativo de la frecuencia de los datos relacionada con la cantidad y tipo de universidades chilenas que incorpora en sus MEI los enfoques antes señalados. En complemento, se desarrolla un examen cualitativo de las principales acciones o estrategias formativas declaradas en los MEI, especialmente respecto de las principales características relacionadas con la formación en Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible como estrategia de triangulación para complementar los datos sobre la frecuencia cuantitativa.

La técnica de recolección de la información utilizada por el estudio es el análisis de contenido, la que según Bardin (2016) se define como «...un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes» (p.32). Además, dicho autor propone tres fases esenciales para aplicar la técnica: 1) Pre-análisis: organización del material y formulación de hipótesis; 2) Exploración del material: codificación, categorización y clasificación; y 3) Tratamiento de los resultados e interpretación: inferencias y conclusiones.

El análisis de contenido fue aplicado en los textos de los MEI, considerando los siguientes criterios de inclusión para establecer la muestra del estudio: 1) Disponer de un MEI vigente y 2) que dicho documento institucional se encuentre accesible a texto completo en la página web de cada universidad.

El resultado de la aplicación de estos criterios señala que del total de 54 universidades chilenas fue posible incluir en la muestra de la presente indagación a 48 de ellas, que representan el 89 % del total del sistema universitario chileno, distribuidas en 18 universidades estatales y 30 universidades privadas.

Para examinar cada MEI incluido en la muestra se desarrolló una estrategia «booleana» de búsqueda de coincidencias con los siguientes bloques temáticos: a) derechos

humanos, DD.HH. o educación en derechos humanos y b) desarrollo sostenible/sustentable, sostenibilidad/sustentabilidad o educación para el desarrollo sostenible.

Para el examen cuantitativo de los datos del estudio, se desarrolla un análisis de frecuencias de las declaraciones incluidas en los MEI sobre acciones formativas relacionadas con Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible, respectivamente. Lo anterior, para establecer las principales tendencias estadísticas de carácter descriptivo de cada tipo de acción o elementos formativo, calculadas y graficadas mediante el software MS Excel.

El procedimiento de análisis cualitativo de los datos obtenidos desde los MEI considera las orientaciones y etapas emanadas desde la Teoría Fundamentada (Gaete Quezada, 2014). En primer lugar, se desarrolla un microanálisis de cada documento institucional incluido en el estudio; luego, se realiza una codificación de los textos que posean una significación en si misma respecto de las preguntas de investigación que orientan el presente estudio y finalmente, se realiza una categorización que permita reagrupar los códigos mediante constructos sociológicos que posean un mayor grado de abstracción que estén relacionados con propiedades o características principales relacionados con la incorporación en la educación superior de los enfoques de Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible respectivamente.

3. Resultados

En la Tabla 1, se exponen las principales frecuencias identificadas en el examen de los 48 MEI de las universidades chilenas incluidas en la muestra del presente estudio, relacionadas con las declaraciones sobre la EDH y en Desarrollo Sostenible respectivamente.

Tabla 1.

Frecuencias de MEI que declaran al Desarrollo Sostenible y Derechos Humanos

Criterio de comparación	Tipología de universidades	Educación Desarrollo sostenible (EDS)	Educación Derechos Humanos (EDH)
EDS / EDH	Universidades por tipo de educación	36	27
Régimen jurídico	Universidades estatales	15	14
	Universidades privadas	21	13
Ámbito Territorial	Universidades regionales	21	13
	Universidades Metropolitanas	15	14
Años de Acreditación institucional	Nivel de excelencia (6-7 años)	10	6
	Nivel Avanzado (4-5 años)	19	16
	Nivel Básico (3 años)	3	1
	En proceso	2	1
	No acreditadas	2	3

Fuente: elaboración propia (2025)

A partir de lo señalado en la Tabla 1, desde una perspectiva general de los resultados obtenidos en el estudio, es posible señalar que el 56 % de las universidades incluidas en la muestra declara al enfoque de derechos humanos como un aspecto relevante en sus MEI. Por otra parte, el 75 % de las universidades consideradas en la investigación declara

al desarrollo sostenible como un elemento importante para sus procesos formativos. Asimismo, el 52 % de las universidades declara ambos enfoques educativos simultáneamente en los documentos institucionales examinados durante la indagación.

3.1 Desarrollo Sostenible

Según lo expuesto en la Tabla 1, en lo relativo a la tipología relacionada con las 36 IES incluidas en el estudio que declaran al desarrollo sostenible en sus MEI, el 58 % de los casos identificados son universidades de tipo privada; el 58 % son instituciones universitarias de carácter regional y solo el 21 % posee una acreditación institucional de excelencia (6-7 años) otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante CNA) Chile.

Desde la perspectiva de la participación de las universidades adscritas al CRUCH que incorporan al desarrollo sostenible en sus MEI, en el presente estudio se incluyeron 27 instituciones de un total de 30 que integran dicha entidad. Así, en esa submuestra el 90 % de las universidades incluye este enfoque en el documento institucional examinado, lo que evidencia un alineamiento casi total de dicho ente con una educación superior para el desarrollo sostenible en Chile.

Otra submuestra que es posible analizar en el presente estudio, se relaciona con las 28 universidades chilenas participantes de la Red Campus Sustentable, de las cuales el 82 % incluye al desarrollo sostenible en sus MEI.

Los datos expuestos anteriormente evidencian que el perfil de las universidades chilenas que incluyen al enfoque de Desarrollo sostenible en sus MEI son mayoritariamente instituciones privadas, con su sede central en regiones y con una acreditación de calidad institucional de nivel básico (3 años) o Avanzado (4-5 años), con instituciones universitarias que pertenecen al CRUCH y participan en la Red Campus Sustentable.

En el análisis cualitativo de los datos, resulta interesante observar aquellas declaraciones sobre el significado de la EDS. Al respecto, la Universidad Autónoma de Chile (2024) señala en su MEI que:

«Hace suyo el compromiso de que la educación para el desarrollo sostenible (EDS) como una parte integral de la educación de calidad, e inherente al concepto de aprendizaje permanente. Los ciudadanos de la sostenibilidad deben tener ciertas competencias clave que les permitan participar de manera constructiva y responsable con el mundo actual y futuro» (p.35)

Asimismo, la Universidad Tecnológica Metropolitana (2023) establece en su MEI que busca:

«Promover un enfoque integral de la educación para el desarrollo sostenible y de alentar el fortalecimiento de los vínculos interdisciplinarios entre los tres pilares del desarrollo sostenible (el económico, el social y el ambiental), incluidas las distintas ramas del conocimiento. Esta educación debe proporcionar a todos los y las estudiantes, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para superar los desafíos mundiales interrelacionados a los que la humanidad debe hacer frente, fundamentalmente el cambio climático, la degradación medioambiental, la pérdida de biodiversidad, la pobreza y las desigualdades sociales» (p.16)

Otra declaración interesante identificada en el examen de los MEI incluidos en la muestra, proviene de la Universidad Bernardo O'Higgins (2024) que destaca la perspectiva cultural de la EDS:

«El Modelo Educativo de la Universidad Bernardo O'Higgins, en el marco de su Misión, Visión, Principios y Valores y de una Cultura Institucional de Desarrollo Sostenible y Aseguramiento de la Calidad para la mejora continua del proceso formativo de estudiantes de pre y postgrado, centra el quehacer del área académica en el desarrollo del Sello Institucional, correspondiente al fomento de una formación de graduados, graduadas y profesionales con un marcado espíritu de servicio y respeto por la dignidad de la persona» (p.40).

En los tres casos expuestos anteriormente, se observan elementos fundamentales para el quehacer universitario contemporáneo tales como la calidad, la interdisciplinariedad o el fomento de una cultura los que establecen aspectos estructurales importantes para la educación para el desarrollo sostenible en las IES.

Luego, una segunda categoría de análisis relevante que emerge de los MEI es la condición de «Sello Formativo» otorgada al desarrollo sostenible. Tal es el caso de la Universidad Mayor (s/f) quien señala que:

«La ética y el desarrollo sostenible están intrínsecamente vinculados, ya que la ética proporciona el marco necesario para tomar decisiones responsables y fundamentadas que promuevan el desarrollo sostenible. Estos conceptos son interdependientes y se complementan mutuamente, lo que hace indispensable abordarlos de manera conjunta para construir un futuro equitativo y sostenible para toda la humanidad» (p.9).

Otra IES incluida en la muestra del estudio que reconoce al desarrollo sustentable como un sello formativo es la Universidad Central de Chile (2023), quien señala que dicho enfoque implica «...integrar pertinentemente al diseño/gestión/ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a un dominio disciplinar o futuro ámbito profesional, una o más contribuciones pertinentes al logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible elegidos por la Universidad» (p.10).

Sin embargo, una de las declaraciones más completas del desarrollo sostenible como sello institucional lo proporciona el MEI de la Universidad de O'Higgins (2022), que describe a dicho enfoque como una dimensión de su sello formativo que se plasma:

Todos los planes de estudio contemplan la implementación de actividades curriculares en las que se incorpora la comprensión, el estudio, el desarrollo y la transferencia de conocimientos y tecnologías para el desarrollo humano sostenible, en el marco de un proyecto ético de desarrollo personal y profesional que supone una nueva relación y entendimiento de las actividades humanas respecto al entorno, con especial atención a la protección, recuperación y conservación del medioambiente y la biodiversidad (p.11)

También, el desarrollo sostenible es reconocido como una «competencia sello» en el caso de la Universidad de Chile (2021) denominada «Compromiso con el desarrollo humano y sustentable»:

«Capacidad de valorar y de actuar con respeto del entorno cultural y ambiental como base para un desarrollo justo y equitativo que permita la satisfacción social, económica y ambiental de todos los miembros de la comunidad a través del tiempo, a partir de los conocimientos disciplinares y ancestrales sobre las interacciones con el medio. Permite comprender y reflexionar sobre modos de habitar y perspectivas de desarrollo que contribuyan a enfrentar las problemáticas socioambientales que afectan las condiciones de vida de las personas y de los ecosistemas que sustentan esta vida» (p.40)

Otro ejemplo de competencia sello se encuentra en el MEI de la Universidad Austral de Chile (s/f) denominada «Compromiso con el conocimiento, la naturaleza y el desarrollo sustentable». Dicha competencia es descrita como el: «...actuar responsablemente tomando decisiones orientadas a promover la sustentabilidad, con equidad social, crecimiento económico y protección ambiental, basado en valores, conocimientos y uso de tecnología apropiadas (p.29).

También, la Universidad Autónoma de Chile (2024) expone en su MEI una visión de sostenibilidad que establece desafíos para la formación:

«El modelo educativo de la Universidad promueve un cambio de mindset, de ser y enfrentar los desafíos de la sostenibilidad, siendo clave el desarrollo de pensamiento sistémico y crítico, la capacidad de anticipar escenarios futuros, de colaboración para la resolución de problemas complejos, que reconociendo el rol de cada ciudadano y de las instituciones de la sociedad se generen soluciones innovadoras de impacto local y global para abordar la agenda de desarrollo sostenible» (p.31).

En virtud de lo expuesto anteriormente, el sello institucional que algunas IES del estudio otorgan al desarrollo sostenible establece una expresión estratégica para dicho enfoque, que lo sitúa como un aspecto bastante transversal para el proceso formativo implementado en dichas universidades anteriormente destacadas.

Otra categoría de análisis que se observa en el examen de los MEI de las universidades chilenas dice relación con intersección entre el desarrollo sostenible y la vinculación con el medio o el entorno. Así, la Universidad de las Américas (2021) señala que mediante dicha función misional pretende:

«Generar un impacto positivo en su entorno relevante, de tal manera de contribuir al desarrollo sostenible de las regiones y del país en su conjunto, así como también en la formación de los estudiantes, desplegándose transversalmente, en todas las facultades y sedes de la Universidad» (p.10)

Por otra parte, la Universidad Católica Silva Henríquez (2023) establece que en las acciones de Vinculación con el medio «...deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país (p.7). En concordancia con lo anterior, la Universidad del Bio-Bío (2024) establece en su MEI que:

«Fortalece la relación bidireccional con el territorio bajo un enfoque de desarrollo sostenible y respetuoso de su patrimonio cultural, social y natural. Esto implica, que en la formación de los estudiantes de pregrado y postgrado los conocimientos, procedimientos y valores que reciban transversalizarán el desarrollo sostenible, fortaleciendo la noción de desarrollo territorial, junto con el equilibrio armónico entre el medio ambiente y el desarrollo económico y social» (p.32)

Así, los MEI examinados establecen una importante interacción entre la educación para el desarrollo sostenible y la implementación de acciones que impacten los territorios en los cuales las universidades despliegan su quehacer, especialmente para aquellas que poseen su sede central en regiones, según lo expuesto previamente en la Tabla 1.

3.2 Derechos Humanos

De acuerdo con la Tabla 1, dentro de las 27 universidades chilenas que incluyen al enfoque de derechos humanos en sus MEI, el 52 % corresponde a instituciones estatales, el 56 % de los casos identificados son universidades de tipo metropolitanas y solamente el 22 % posee una acreditación institucional de excelencia (6-7 años) otorgada por la CNA.

En lo relativo a la representación de las universidades pertenecientes al CRUCH, del total de 30 instituciones universitarias adscritas a dicho ente, el 60 % incorpora alguna declaración relaciona con el enfoque de derechos humanos en sus MEI.

Así, el perfil de las universidades chilenas que declaran al enfoque de derechos humanos en sus MEI se caracteriza por incluir mayoritariamente a universidades estatales, con sede principal en la Región Metropolitana y con un nivel de acreditación básico (3 años) o Avanzado (4-5 años).

En el análisis cualitativo de los MEI, uno de los aspectos que está presente en algunos documentos examinados son las referencias al significado de la EDH, como por ejemplo la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2024) afirma que:

«Es fundamental para la formación ciudadana, la inclusión y el respeto de la diversidad, crítica de las injusticias sociales y compromiso con el fortalecimiento de la democracia. La formación en derechos humanos se aborda como un componente de la calidad de la educación que considera el conocimiento vinculado al desarrollo de la disposición ética frente a derechos y deberes de construir prácticas pedagógicas respetuosas de los mismos, fomentando el desarrollo de capacidades que permitan la promoción efectiva de su respeto, goce, exigibilidad y protección» (p.23).

En complemento de las declaraciones anteriores sobre EDH, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (s/f) describe en su MEI una serie de opciones formativas, entre las que destaca para los fines de este estudio aquella denominada «Promoción de los Derechos Humanos y la Democracia» la cual:

«Se expresa en distintos niveles. El primero como escenario de actuación de los procesos formativos; el segundo el reconocimiento del otro/a como sujeto de derecho, que participa activamente en la construcción del conocimiento y tercer nivel, de tipo conceptual como un conocimiento enseñable concreto en actividades curriculares específicas y transversal para diversas acciones formativas» (p.4)

Además, la Universidad del Bío-Bío (2024) declara un énfasis específico de la educación en derechos humanos, acorde con las características del territorio en el que despliega su quehacer:

«Considera la 'interculturalidad' como uno de los enfoques críticos de los derechos humanos y donde se refleja ampliamente el rol como universidad estatal, pública y birregional (Ñuble y Bío-Bío) en su compromiso por una educación para la paz y una convivencia democrática» (p.33).

Un aspecto en común que tienen las definiciones expuestas anteriormente es su orientación hacia la promoción de acciones y comportamientos que consoliden un proceso formativo guiado por un marco normativo ético de respeto de un conjunto de deberes y derechos que poseen las personas a nivel global.

Asimismo, otra de las categorías de análisis que se observa en los textos codificados en la investigación es el «Sello Institucional», que en varios casos se relaciona con competencias laborales genéricas, pero también con la identificación de asignaturas específicas. Por ejemplo, la Universidad de Valparaíso (2024) señala en su MEI que «...las asignaturas sello deben abordar la transversalización de género y derechos humanos considerando la progresión de los niveles de dominio explicitados en los desempeños claves» (p.14).

En el caso de las «competencias sello», es posible destacar a la Universidad de Chile (2021) y la formación orientada hacia el «Compromiso ético y responsabilidad social y ciudadana», entendida como la:

«Capacidad de actuar responsablemente en la vida personal y profesional y de participar activamente en la vida social y ciudadana de acuerdo con los principios y valores democráticos fundamentales, el respeto irrestricto a los derechos humanos, al bien común y la justicia social. Implica tanto el desarrollo de la responsabilidad sobre sí, el propio actuar y sus consecuencias respecto de las demás personas, el entorno y la sociedad en su conjunto, así como el desarrollo de la capacidad de agencia personal y colectiva para la transformación social» (p.40).

Otro ejemplo de lo anterior proviene del MEI de la Universidad Tecnológica Metropolitana (2023), quien relaciona a los derechos humanos con las denominadas «competencias ciudadanas»:

«Se identifican con aquellas habilidades y conocimientos necesarios para actuar crítica y constructivamente en la sociedad, construir convivencia, participar democráticamente, ser responsable socialmente y valorar el pluralismo. Su desarrollo en el estudiantado representa una contribución para el bienestar social, expresada en el respeto a valores universales y el compromiso con los derechos humanos, ambientales, desarrollo social y procesos democráticos. Son ejemplos en esta línea los temas relacionados con Ciudadanía, Familia y Desarrollo Social, Derechos Humanos, Equidad de Género e Inclusión, entre muchos otros» (p.30-31).

También, en el contexto del sello formativo observado en los MEI examinados en el estudio, es posible destacar el caso de la Universidad de O'Higgins (2022) relacionado con el logro del «Compromiso con la convivencia democrática y la cohesión social»:

«Los procesos formativos incorporan y promueven la valoración y promoción de la paz, la diversidad –de género, cultural, social, ideológica, disciplinar, profesional, etc.– la deliberación plural y la democracia, equitativa y libre de violencias; el diálogo, la solidaridad, la justicia, la colaboración y la cooperación, en un marco de respeto y observancia irrestricta de los Derechos Humanos» (p.11).

Los tres ejemplos de declaraciones extraídas de los MEI expuestos anteriormente, establecen un nexo importante entre el enfoque de los derechos humanos y el logro de un aspecto diferenciador en la formación universitaria proporcionada al estudiantado chileno, que busca favorecer un perfil profesional que se comprometa con la construcción de una ciudadanía respetuosa de la otredad como base para alcanzar sociedades más justas e inclusivas.

Otro ámbito interesante con el que los MEI explícitamente relacionan a los derechos humanos es con la importancia que debe tener la igualdad de género en la formación universitaria:

«La Universidad ha expresado su voluntad de transformar las relaciones de género en los distintos ámbitos de la vida institucional, con fundamento no solo en los procesos sociales y académicos que han llevado al cuestionamiento de las relaciones de género dentro y fuera del aula, sino también en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en particular, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)» (Universidad de Chile, 2021, p.23)

«La Universidad cuenta con un Modelo Institucional para la Incorporación de la Perspectiva de Género (Res. Ex.VRA N° 0.166/2021), que se sostiene en tres pilares: género como derecho humano en la educación superior, educación no sexista e inclusiva como principio orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje, y equidad de género para la democracia» (Universidad de Tarapacá, 2021, p.11)

«Se concibe una formación que integre transversalmente el enfoque de género en todos sus niveles de formación y que compromete a todas y todos quienes desempeñan roles de docencia y de gestión de esta, implementando acciones de sensibilización y actividades formativas acordes a los principios de igualdad de género, educación no sexista y derechos humanos» (Universidad Alberto Hurtado, 2023, p.38)

En las tres declaraciones institucionales es posible observar un marco normativo claro que orienta y regula la aplicación de la perspectiva de género en el quehacer universitario, lo que otorga un sustento fundamental para avanzar en el propósito de desarrollar procesos formativos respetuosos de la igualdad entre todos los géneros al interior de las IES.

Finalmente, en la revisión de los MEI es posible observar que cuatro universidades incluidas en la muestra del estudio asocian explícitamente a la EDH con la denominada «Formación Integral o General» según sea el caso, lo que se expone en la Tabla 2:

Tabla 2.
Declaraciones sobre derechos humanos y Formación Integral o General

Institución	Declaración
Universidad de Los Lagos (2020)	A través de [la formación integral] busca asegurar un proyecto formativo que aporte a la sociedad personas integrales y competentes que puedan participar de una ciudadanía inclusiva, que valora y promueve el respeto a la democracia, a los derechos humanos, los derechos de los pueblos originarios y de las personas, independientes de su lugar de origen y/o de su género (p.13)
Universidad SEK (2022)	Aquellas asignaturas [de Formación General] que desarrollan desempeños transversales a los principales de la profesión y/o disciplina, destinadas a la entrega de herramientas para una buena convivencia social, tales como temáticas referidas a ciudadanía, derechos humanos y género, entre otras (p.18)
Universidad Autónoma de Chile (2024)	Al centrarse en la formación integral del estudiante y estos ser considerados como agentes principales de su propio desarrollo, la Universidad, intenciona que la experiencia de aprendizaje se dé en condiciones de igualdad, de respeto a las personas, como seres libres e iguales en dignidad y derechos, lo que determina que la organización de actividades de aprendizaje promueva, la participación equitativa y el reconocimiento de toda la población estudiantil sin distinción de su sexo, género y orientación sexual (p.23)
Universidad Católica Silva Henríquez (2023)	Buscan el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo tanto el desarrollo de competencias genéricas del Perfil de Egreso como la comprensión de la realidad en el horizonte trascendente y social, la valoración de los derechos humanos y la promoción humana desde una concepción cristiana y se articulan en tres ámbitos: Desarrollo Humano Integral; Humanidades y Cultura; y Competencias Comunicacionales y Digitales (p.15)

Fuente: elaboración propia, basado en los MEI de las universidades individualizadas

Las declaraciones expuestas en la Tabla 2 extraídas desde los MEI, dan cuenta de un posicionamiento de la EDH en algunas universidades chilenas mayormente como un ámbito complementario en el desarrollo de aquellas competencias genéricas que proveen una mejor comprensión del contexto social para cada perfil profesional declarados por los programas de pregrado en el SUCH.

4. Discusión

En relación con los hallazgos generales del presente estudio que evidencian que a lo menos el 50 % de las universidades chilenas incluidas en la muestra declaran simultáneamente a la educación en derechos humanos y en desarrollo sostenible en sus MEI, dicho hallazgo establece una base importante para que el SUCH pueda contribuir de manera consistente al logro de una sociedad más inclusiva e igualitaria, respetuosa de los derechos de las personas en Chile, como una expresión concreta del cumplimiento de la misión institucional de las IES en cuanto a desarrollar una ciudadanía más activa en la defensa de los derechos individuales y la sostenibilidad de la sociedad, enmarcado en una mayor responsabilidad social universitaria a nivel global (Contreras y Cortina, 2021; Coronel y Bardales, 2025; Gaete-Quezada, 2020; Magendzo, 2015; Rodríguez, 2024).

En lo relativo específicamente a la EDS, los resultados del estudio evidencian una mayor frecuencia de las declaraciones en los MEI, comparada con la EDH, relacionada con diferentes aspectos curriculares y prácticas formativas propias de dicho enfoque, especialmente en universidades privadas y de carácter regional, lo que puede relacionarse con el mayor impacto de los procesos de ambientalización curricular implementados en

las universidades chilenas, especialmente a partir de los compromisos emanados de la Agenda 2030 y otros acuerdos interuniversitarios de carácter nacional e internacional (Alba, 2017; Mendoza-Cavazos (2016).

Así, las IES chilenas incluidas en el presente estudio mediante diferentes acciones formativas fortalecen la vinculación con el entorno y el uso de metodologías activas, que intentan desarrollar competencias genéricas de carácter transversal para diferentes perfiles de egreso de diversos campos disciplinares, los que desde sus respectivos ámbitos profesionales contribuirán más efectivamente a la generación de una mayor conciencia social relacionada con el desarrollo más sostenible de las sociedades en el siglo XXI (Alba, 2017; Bohne *et al* (2019).

En cuanto a los resultados relativos a la EDH, la investigación establece una menor frecuencia en los MEI examinados, comparado con lo observado para la EDS, a pesar de que la legislación relacionada con el funcionamiento del SUCH promueve el respeto de los derechos humanos en las IES chilenas, así como reconoce al acceso a la educación superior como un derecho humano garantizado por el Estado chileno (CRUCH, 2023; Magendzo, 2015; Ministerio de Educación, 2018a y 2018b).

No obstante, especialmente las universidades estatales y aquellas universidades privadas con sede central ubicadas en la Región Metropolitana concentran las mayores frecuencias en las declaraciones sobre la EDH en los MEI. Así, dichos documentos institucionales reconocen a los derechos humanos como un sello institucional y como una competencia genérica, lo que se asocia especialmente con la implementación de una formación más integral en los programas de pregrado, con el claro propósito de avanzar hacia el fortalecimiento de una cultura ciudadana respetuosa de los derechos de las personas en Chile (Becerra, 2018; Becerra y Namor, 2025; Carabantes y Contreras, 2017).

Asimismo, uno de los resultados emergentes observados en los MEI se relaciona con la conexión de la EDH con el concepto de «formación integral» declarado por algunas universidades chilenas en la tabla 2. Sin embargo, tal y como advierten Hernández-Rodríguez *et al* (2024), comúnmente el uso de dicho concepto presenta una «hiperintensionalidad» restándole mayor significatividad, por lo que resulta recomendable que las IES se orienten hacia la formación de pensadores críticos, especialmente desde la perspectiva de la aplicación de una perspectiva crítica y controversial para abordar los procesos formativos (Magendzo y Pavéz, 2015).

5. Conclusiones

Una de las interrogantes que buscaba responder el presente estudio corresponde al papel que desempeñan actualmente las universidades chilenas en la implementación de acciones formativas vinculadas con Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible. Al respecto, si bien un porcentaje mayoritario de las IES de la muestra incluyen alguno de esos enfoques, existe una orientación preferente hacia la sostenibilidad, especialmente de tipo medioambiental, lo que plantea desafíos importantes para incorporar explícitamente al proceso formativo declarado en los MEI aspectos relacionados con la EDH, que den un fundamento ético concreto para la importancia contemporánea de los ODS en la educación superior.

Además, lo planteado anteriormente es un aspecto especialmente relevante para el caso específico de la submuestra de las 30 universidades adscritas al CRUCH como instancia formal encargada de la política pública de educación superior en Chile, pero

también para el caso de las IES de carácter estatal, las que se encuentran obligadas por el reconocimiento otorgado por el Estado chileno a dar acceso a la educación superior como un derecho humano, ratificado por la firma de diversos tratados internacionales suscritos por Chile y manifestado también explícitamente en la Ley 21.094 sobre universidades estatales.

Lo anterior, con el propósito de garantizar un mayor alcance dentro del estudiantado que recibe formación universitaria orientada por ambos enfoques y, por ende, aumenta el impacto para desarrollar una ciudadanía más concientizada y comprometida con la relevancia de dichos valores y principios en el funcionamiento de la sociedad chilena en el siglo XXI.

Además, el estudio intentaba identificar los aspectos curriculares o las prácticas formativas presentes en los MEI de las universidades chilenas. En dicho contexto, especialmente mediante los resultados cualitativos del presente estudio, es posible reconocer que ambos enfoques convergen en su consideración como un sello institucional y competencia genérica, pero muestran divergencia en cuanto a su implementación concreta, lo que en el caso de la EDH en algunas universidades se encuentra relacionada con la Formación Integral, mientras que en lo relativo a la EDS se orienta más hacia la vinculación con el medio.

Asimismo, los resultados del estudio permiten establecer orientaciones para reconocer oportunidades de mejora significativa para que las universidades chilenas fortalezcan la incorporación de ambos enfoques tanto en la formación integral como en la vinculación con el entorno. Esto, especialmente si se establece como una proyección importante de esta investigación relacionar los hallazgos con la implementación de los nuevos criterios de acreditación institucional de la CNA vigentes desde el año 2021, específicamente lo relativo a la «Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión», así como respecto de los «Resultados e impacto de la vinculación con el medio», para explorar la relevancia de los avances de cada universidad en un contexto de evaluación externa.

Finalmente, una limitación importante del estudio está relacionada con la focalización en los MEI para la recolección y análisis de los datos, lo que excluye otro tipo de documentos institucionales relevantes tales como planes estratégicos institucionales o de Unidades Académicas específicas, políticas institucionales de funciones misionales, cuentas de gestión, etc., en los cuales existan declaraciones relacionadas con los enfoques de educación en derechos humanos o en desarrollo sostenible.

6. Referencias

- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie730197>
- Alcalá del Olmo, M., Rodríguez-Jiménez, C., Santos-Villalba, M. y Gómez-García, G. (2021). Educar para el desarrollo sostenible en el contexto Universitario: un análisis bibliométrico. *Formación Universitaria*, 14(3), 85-94. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n3/0718-5006-formuniv-14-03-85.pdf>
- Alhaddi, H. (2015). Triple Bottom Line and Sustainability: A Literature Review. *Business and Management Studies*, 1(2), 6-10. <https://redfame.com/journal/index.php/bms/article/view/752/697>

- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68338/4564456556683>
- Atencio-González, R. E., Echeverría Guzmán, Ángel Y., Cajías Vanegas, M. X., & Pozo Estupiñan, C. A. (2025). Responsabilidad social universitaria frente a los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista de Ciencias Sociales*, 31, 224-236. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.43997>
- Bardin, L. (2016). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Becerra, K. (2018). Aprendizaje-Servicio: Desarrollo de habilidades valóricas en competencias ciudadanas para los Derechos Humanos en estudiantes de Derecho. *Revista Educación y Derecho*, 17, 1-22. <https://doi.org/10.1344/re&d.voi17.21859>
- Becerra, K. y Namor, G. (2025). Educación en Derechos Humanos con Perspectiva Crítica y Actitudes Éticas: Un caso en pedagogía jurídica en Chile. *Revista Educación y Derecho*, 31, 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2025.31.45907>
- Bohne, A., Bruckmann, M. y Martínez, A. (2019). El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: un verdadero desafío. *Revista Digital Universitaria*, 20(5), 1-10. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n5.a3>
- Carabantes, E. y Contreras, S. (2017). Núcleos de sentido que emergen desde la experiencia de Formación en Derechos Humanos en docentes en ejercicio y estudiantes de Pedagogía de una Universidad estatal de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 83-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300005>
- Consejo de Rectoras y Rectores de las universidades chilenas (2023). Sistema de Dirección Estratégica 2023-2030 SDE CRUCH 2023. Santiago de Chile: CRUCH. <https://bit.ly/3Iu3euD>
- Contreras, H. y Cortina, M. (2021). Responsabilidad social universitaria: el respeto de los Derechos Humanos en las instituciones de educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(edición especial), 1-16. <https://bit.ly/4eO91at>
- Coronel, E., y Bardales, V. (2025). Relación entre responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible en la educación superior. *Revista InveCom*, 5(4), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14796956>
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks – Triple bottom line of 21st century business*. Stoney Creek, CT: New Society Publishers.
- Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14531006006.pdf>
- Gaete Quezada, R. (2020). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior Latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 63-88. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27884>

- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Hernández-Rodríguez, J. C., Castaño-Trujillo, C. V., Quiñones-Bermúdez, S. y Marín-Cardona, P. F. (2024). ¿“Formación integral”? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía y Saberes*, (61), 6–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216>
- Huerta-Riveros, P., y Gaete-Feres, H. (2018). Responsabilidad social universitaria a través de los reportes de sostenibilidad del Global Reporting Initiative: experiencia de una universidad pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 120–137. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.252>
- Leal, W., Sierra, J., Price, E., Pires, J., Novikau, A., Kirrane, M., Pimienta, M. y Salvia, A. (2024). The role of universities in accelerating the sustainable development goals in Europe. *Scientific Reports*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-65820-9>
- Magendzo, A. (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 27(70), 47-69. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/881>
- Magendzo, A. y Pavéz, J. (2015). Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). https://upla.cl/vinculacion/wp-content/uploads/2018/12/Educacion-en-derechos-humanos_Magendzo_Pavez.pdf
- Mendoza-Cavazos, Y. (2016). Sistemas de evaluación de la sustentabilidad en instituciones de educación superior. *CienciaUAT*, 11(1), 65-78. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuat/v11n1/2007-7858-cuat-11-01-00065.pdf>
- Ministerio de Educación (2018a). Ley 21.091 sobre educación superior. <https://bcn.cl/2ewsw>
- Ministerio de Educación (2018b). Ley 21.094 sobre universidades estatales. <https://bcn.cl/25ixt>
- Ministerio de Educación (2021). Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior en Chile. <https://bcn.cl/2rhez>
- Núñez, I. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 291-307. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/588661549016.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) (2022a). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. <https://bit.ly/4kEqkMA>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) (2022b). El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285>
- Ramírez, G. (2007). El saber de los derechos humanos y la democracia en la Universidad. En G. Ramírez (Coord.) *La Educación Superior en Derechos Humanos: Una contribución a la democracia* (pp.19-35). Universidad Nacional Autónoma de México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos.
- Ramón Ruffner de Vega, J., & Oré León, A. (2022). El derecho humano a la educación superior en América Latina y el Caribe: propuestas para su cumplimiento efectivo. *Universidades*, 73(94), 55-68. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.660>
- Riquelme-Arredondo, A., Antivilo-Bruna, A., Torres-Contreras, H., Landaeta, L. y Lamig, P. (2022). ¿Cómo se aborda la educación para el desarrollo sostenible en educación parvularia en Chile? *Calidad en la Educación*, 56, 135-173. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n56/0718-4565-caledu-56-135.pdf>
- Rodríguez, A. (2024). Educación en valores: la responsabilidad social universitaria. *Praxis Educativa*, 28(2), 1–17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280216>
- Rodríguez-Donoso, M., Quezada, C. y Cárcamo-Solar, E. (2024). Educar para la sostenibilidad a través de una propuesta de experimentación curricular en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 48-73. <https://enfouqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/75070/77155>
- Silva-Jiménez, D. y Vera, F. (2023). Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior. *Revista Electrónica Transformar*, 4(2), 15-26. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/90>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda edición). Madrid: Morata.
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2023). Modelo Educativo. <https://www.academia.cl/wp-content/uploads/2023/09/4.a.-Modelo-Educativo-UAHC.pdf>
- Universidad Alberto Hurtado (2023). Proyecto Formativo Modelo Pedagógico. <https://www.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2024/10/PFMP-actualizacion-digital.pdf>
- Universidad Autónoma de Chile (2024). Modelo Educativo. <https://www.uaautonoma.cl/content/uploads/2025/03/Modelo-Educativo-UA-2024-OCTUBRE.pdf>
- Universidad Bernardo O'Higgins (2024). Modelo Educativo. Vicerrectoría Académica. <https://www.ubo.cl/wp-content/uploads/Modelo-Educativo-Actualizado-2025.pdf>
- Universidad Católica Silva Henríquez (2023). Modelo de Formación. https://www.ucsh.cl/assets/uploads/2023/07/Modelo_Formacion_UCSH_2023.pdf
- Universidad Central de Chile (2023). Resolución N°6244 que promulga Acuerdo de la H. Junta Directiva que aprueba ajustes al Proyecto Educativo Institucional. <https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20120904/20120904111323/pei2023.pdf>

- Universidad de Chile (2021). Modelo Educativo. <https://uchile.cl/dam/jcr:fdb5b2e3-d3c8-437d-824a-5d4703ddff91/Instrumentos-ModeloEducativo.pdf>
- Universidad de las Américas (2021). Modelo Educativo. Adecuación y Revisión. https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2022/08/01_Modelo-Educativo.pdf
- Universidad de Los Lagos (2020). Modelo Educativo Institucional. Decreto Universitario N°778. <https://acreditacion.ulagos.cl/wp-content/uploads/2024/03/Modelo-Educativo-2020.pdf>
- Universidad de O'Higgins (2022). Modelo Educativo Institucional. Lineamientos para la formación de pre y postgrado. https://www.uoh.cl/wp-content/uploads/2022/11/Modelo-Educativo-Institucional-UOH_2022-1.pdf
- Universidad del Bio-Bío (2024). Modelo Educativo Actualización. Vicerrectoría Académica. https://www.ubiobio.cl/w/subidas/files/descargas/Modelo_Educativo_UBB_2024.pdf
- Universidad Mayor (s/f). Modelo Educativo UM 2030. <https://www.umayor.cl/transparenciaumayor/descargas/modelo-educativo-UM.pdf>
- Universidad de Tarapacá (2021). Modelo Educativo. <https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2022/06/Modelo-Educativo-2021.pdf>
- Universidad de Valparaíso (2024). Modelo Educativo. Decreto Exento N°900. <https://www.uv.cl/images/descargas/Modelo%20Educativo%20UV%202024.pdf>
- Universidad Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2024). Actualización Modelo Educativo. Decreto Exento N°1652. https://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2025/08/decretoexento1652-2024_aprueba-modeloeducativoapartirde2024.pdf
- Universidad SEK (2022). Actualización Modelo Formativo. <https://usek.cl/wp-content/uploads/2022/08/MODELO-FORMATIVO-USEK.pdf>
- Universidad Tecnológica Metropolitana (2023). Modelo Educativo actualizado. https://www.utem.cl/wp-content/uploads/2024/04/ME_UTEM_2023.pdf
- Van Ginkel, H. (1998). La educación superior y el desarrollo sostenible: debate temático. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París: Asociación Internacional de Universidades. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113689_spa
- Vega-Gutiérrez, A.M. y Navaridas-Nalda, F. (2018). Formación en derechos humanos en la Educación Superior. Trabajo Social Global –Global Social Work, 8, N° extraordinario, 35-56. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/51337>

15



Análisis de la percepción del alumnado de Magisterio sobre derechos humanos y sostenibilidad: Una mirada crítica al consumo textil desde la justicia ambiental

Analysis of teacher training students' perception of human rights and sustainability: A critical look at textile consumption from the perspective of environmental justice

**Luis Sánchez Vázquez*;
Rafael Guerrero Elecalde****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45694

Recibido: **25 de junio de 2025**
Aceptado: **15 de diciembre de 2025**

* LUIS SÁNCHEZ VÁZQUEZ: Doctor por la Universidad de Granada (UGR). Profesor Permanente Laboral en el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Córdoba (UCO). Sus líneas de investigación incluyen la didáctica de los conflictos ambientales, y la justicia ambiental en la educación para la sostenibilidad. **Datos de contacto:** lsvazquez@uco.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0279-3705>.

** RAFAEL GUERRERO ELECALDE: Doctor en Historia por la Universidad del País Vasco (EHU). Profesor Permanente Laboral en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada (UGR). Entre sus principales áreas de investigación cabe el uso de fuentes primarias en Educación, la didáctica del patrimonio y la sostenibilidad para la formación de una ciudadanía democrática. **Datos de contacto:** rgelecalde@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4271-897X>.

Resumen

Ante los desafíos socioambientales contemporáneos, las universidades deben integrar la educación en derechos humanos y justicia ambiental con enfoque crítico. La industria textil ejemplifica esta urgencia: es altamente contaminante y explotadora, con impactos desiguales en el Sur Global. Como agentes de cambio, las universidades deben formar al profesorado en consumo crítico y promover pedagogías transformadoras. La propuesta que presentamos presenta una investigación en el que se examina la percepción del profesorado en formación sobre derechos humanos y sostenibilidad en relación con la industria textil. El estudio ha constatado resultados interesantes sobre las percepciones del alumnado, y además evidencia una paradoja: se reconocen los daños socioambientales del *fast fashion* (explotación, contaminación), pero se mantienen hábitos de consumo insostenibles. Los análisis desde los enfoques de la justicia ambiental y los derechos humanos señalan la relevancia de la externalización de impactos al Sur Global y la explotación laboral en la cadena textil entre esas percepciones, aunque también deja patente la necesidad de un cambio actitudinal más allá del aumento de concienciación. Para ello, la educación debe ir más allá de la teoría, promoviendo acción política, consumo crítico y denuncia de prácticas y campañas concretas, así como el apoyo a regulaciones refleja la necesidad de corresponsabilidad colectiva.

Palabras clave: Formación del profesorado; industria textil; justicia ambiental; derechos humanos

Abstract

Faced with contemporary socio-environmental challenges, universities must integrate human rights and environmental justice education with a critical approach. The textile industry exemplifies this urgency: it is highly polluting and exploitative, with unequal impacts on the Global South. As agents of change, universities must train faculty in critical consumption and promote transformative pedagogies. The proposal we present here presents a research study that examines the perception of teachers in training on human rights and sustainability in relation to the textile industry. The study has found interesting results on the students' perceptions and evidences a paradox: the socio-environmental damages of fast fashion (exploitation, pollution) are recognized, but unsustainable consumption habits are maintained. Analyses from the environmental justice and human rights approaches point to the relevance of the externalization of impacts to the Global South and labour exploitation in the textile chain among these perceptions, although it also makes clear the need for attitudinal change beyond raising awareness. For this, education must go beyond theory, promoting political action, critical consumption and denunciation of concrete practices and campaigns, as well as support for regulations reflecting the need for collective co-responsibility.

Keywords: Teacher training; textile industry; environmental justice; human rights

1. Introducción

Las universidades, como agentes de transformación social, se enfrentan el desafío de integrar la educación en derechos humanos (DDHH) desde un enfoque crítico que cuestione los modelos hegemónicos de desarrollo vinculados a la Agenda 2030. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promueven una concepción dinámica que engloba lo económico, social y ambiental. Sin embargo, su implementación requiere una evaluación rigurosa para evitar que se reduzcan a discursos vaciados de crítica, especialmente cuando el actual modo de producción y consumo, basado en la extracción ilimitada y la desigualdad global, genera y sostiene diversas crisis socioecológicas (Alonso-Sainz, 2021).

Ejemplo de ello son los conflictos derivados de industrias como la tecnológica (extracción de coltán y otros minerales), la agroalimentaria (macrogranjas) o energética, con las problemáticas derivadas de extracción de combustibles o gestión de residuos, cuyos patrones insostenibles agudizan el colapso ambiental mientras profundizan desigualdades (UNEP, 2019). En este trabajo, nos centraremos en otro de los desafíos principales en relación con el ODS número 12 sobre producción y consumo sostenibles, en concreto, los patrones de consumo relacionados con la industria textil.

Frente a esto, las universidades como agentes de cambio social, deben generar investigación crítica sobre los ODS y promover alternativas alineadas con una justicia ambiental, entendida como el derecho de todas las personas a un ambiente sano y libre de contaminación, con independencia de sesgos de clase, género o capacidades físicas (Byrne, 2013); aunque este concepto también engloba las distintas luchas a nivel global que las comunidades afectadas por problemas ambientales ponen en marcha para alcanzar condiciones ambientales justas y superar los impactos ambientales diferenciados y desiguales entre el Norte y el Sur Global (Schlosberg, 2007). Para ello, es esencial asumir enfoques críticos de formación en derechos humanos en la tradición marcada por la literatura en educación en derechos humanos (Neubauer, Nicolás y Álvarez, 2022; Prieto Jiménez *et al.*, 2022), educación para el desarrollo y educación para la ciudadanía global (Prieto Jiménez y Domínguez Fernández, 2020; Misiaszek, 2016; Martínez Usarralde, 2011). Pero, además, se trata de dotarlos de perspectiva eco-social y de justicia ambiental, vinculando derechos laborales, ambientales y sociales como una línea emergente dentro de los estudios educativos (Sánchez-Vázquez *et al.*, 2024).

Este artículo analiza cómo desde la formación del profesorado en las universidades se pueden analizar los hábitos de consumo sostenible desde los enfoques de educación en DDHH y justicia ambiental, usando como estudio de caso los desafíos socioambientales de la industria textil.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA/UNEP, 2019), la moda es el segundo sector con mayor consumo global de agua y responsable del vertido anual de medio millón de toneladas de microfibras sintéticas a los océanos. A esto se suman los residuos tóxicos de los tintes y la omnipresencia del poliéster (presente en el 60 % de las prendas), cuyos microplásticos contaminan cursos fluviales y cadenas tróficas tras cada lavado.

Paralelamente, la deslocalización de compañías textiles a contextos con legislaciones más laxas a nivel ambiental y sociolaboral, implica que los impactos se pueden multiplicar y afectar a la salud de las personas que trabajan en las fábricas. Estos impactos, por tanto, se distribuyen de forma desigual: la deslocalización externaliza costes en forma de explotación laboral (salarios indignos, trabajo infantil); riesgos sanitarios (exposición a químicos en fábricas); y degradación territorial (contaminación de suelos y agua en comunidades vulnerables).

Ante esta situación, es necesario reflexionar sobre nuestro papel como personas consumidoras, pero también sobre nuestro papel como docentes (actuales o futuros), para poder tomar medidas que ayuden a mitigar estos impactos. Más allá de la labor docente o la presencia directa en las aulas de estas temáticas, las universidades deben trascender la mera reflexión sobre «consumo responsable» y asumir un rol activo en formación crítica e incluir en los planes de estudio el análisis de las externalidades ocultas de la moda, como la huella ecológica de la *fast fashion* frente a las alternativas propuestas desde los modelos circulares. Este objetivo resulta especialmente relevante en la formación del futuro profesorado de educación infantil y primaria, como agente clave a la hora de transmitir las perspectivas críticas necesarias para abordar estas problemáticas.

En este contexto, existen ejemplos concretos de programas como el *Fashion Revolution Day* (implementado en universidades de España y Latinoamérica) que demuestran cómo la educación comparada puede generar pedagogías transformadoras que unan lo académico con lo socioambiental (Fashion Revolution, 2024).

También se debe promover la investigación transdisciplinar para abordar adecuadamente problemas que requieren de análisis sociales, ambientales y tecnológicos al mismo tiempo, como por ejemplo cuantificar impactos locales/globales como rastreo de cadenas de suministro de la industria textil, y hacerlo con perspectiva crítica de vulneración de DDHH y condiciones de justicia ambiental.

Teniendo en cuenta lo anterior, la importancia de una correcta aplicación en el aula del análisis de nuestro papel en el modelo de producción y consumo en la industria textil queda fuera de toda duda. Por lo tanto, es necesario contextualizar correctamente la relevancia de trabajar la problemática del consumo, tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil.

La insostenibilidad de la industria de la moda no solo requiere una mirada crítica desde la academia, sino también una intervención pedagógica temprana. Como advierte Juliet Schor (2004), los *tweens* (niños y niñas de 6 a 12 años) son un eslabón decisivo en el modelo de consumo. Además de participar en decisiones de compra de diversos bienes, como pueden ser el automóvil o incluso la vivienda, los y las infantes deciden en un porcentaje muy alto su consumo de prendas de vestir y textiles muy condicionados por una creciente «vinculación a marcas» que definen su estilo y su estatus social. Esta exposición prematura al consumismo se correlaciona con trastornos como ansiedad, hiperactividad o adicciones digitales (Schor, 2004: 25-26), revelando una dimensión oculta de la crisis textil: su impacto en la salud mental infantil y en la perpetuación de desigualdades.

Ante esta realidad, se plantea como un reto interesante en las universidades la incorporación en los grados de Educación Infantil y Primaria contenidos sobre ecología política de la moda y de los residuos de la industria textil (Mallart Lacruz, C., 2024) y proyectos que vinculen derechos humanos y ambientales; además de nociones sobre la psicología del consumo infantil sobre cómo contrarrestar la presión por marcas en aulas y el desarrollo de herramientas pedagógicas críticas sobre el análisis de publicidad dirigida a niños y niñas (Schor, 2004) desde una mirada alineada con la educación en DDHH y la justicia ambiental.

2. Metodología

2.1. Objetivos

El objetivo general (OG) de la presente investigación consiste en indagar las percepciones, actitudes y contradicciones del estudiantado de los grados de Infantil y Primaria sobre el consumo textil desde una perspectiva de justicia ambiental y derechos humanos, en el marco de su formación universitaria. El interés final es buscar fórmulas que puedan ayudar a mejorar la formación de los y las futuras docentes en relación con principios fundamentados por una ciudadanía comprometida y solidaria.

Del antedicho OG se extraen los subsiguientes objetivos específicos (OE):

1. Desarrollar estrategias metodológicas que destaquen la importancia de la Didáctica del Medioambiente en los Grados de Educación Infantil y de Primaria.
2. Analizar el comportamiento del estudiantado universitario durante el proceso de aprendizaje de conceptos como justicia ambiental y la sostenibilidad, mediante el estudio de las problemáticas asociadas al consumo de ropa y complementos.
3. Identificar las principales tensiones entre el discurso ético del alumnado sobre sostenibilidad y sus hábitos reales de consumo.
4. Evaluar el *potencial transformador de prácticas didácticas críticas* (audiovisual, debate, reflexión escrita) en el desarrollo de una mirada eco-social y de justicia ambiental en la formación docente.
5. Proponer líneas de mejora curricular que integren la educación en derechos humanos, consumo responsable y sostenibilidad dentro de la formación inicial del profesorado.

2.1. Diseño de la investigación

En este artículo se presenta una investigación, de carácter mixto de enfoque interpretativo, en el que se examina la percepción del profesorado en formación de Magisterio sobre derechos humanos y sostenibilidad. El planteamiento metodológico mixto combina la tradición de las investigaciones cualitativas y análisis narrativo con métodos cuantitativos de análisis estadísticos de los resultados de los cuestionarios (Creswell & Creswell, 2018).

Para llevarla a cabo, se desarrolló en una práctica educativa que se fue realizando durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021, y 2021/2022 con 380 estudiantes que trabajaron problemáticas ambientales relacionadas con la industria textil en el marco de estas asignaturas de la Universidad de Córdoba y de la Universidad de Granada, España:

- Didáctica del Medioambiente en Educación Infantil (Universidad de Córdoba), de 3er. curso.
- Didáctica del Medioambiente en Educación Primaria (Universidad de Córdoba), de 4º curso.
- Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria (Universidad de Granada), de 2º Curso

La diversidad de cursos y asignaturas implicados en el estudio aporta una mayor riqueza y profundidad a los resultados obtenidos, al permitir la incorporación de distintas

perspectivas, experiencias y niveles de conocimiento del alumnado. Así mismo, la investigación se plantea como un análisis comparado de los resultados obtenidos para los distintos grados y también para las dos universidades en las que se realiza el estudio, que cuentan con características distintivas que pueden determinar las diferencias analizadas. Esta variedad favorece un análisis más amplio y representativo de las competencias desarrolladas, así como una comprensión más completa de los fenómenos estudiados, enriqueciendo así la validez y aplicabilidad de las conclusiones alcanzadas.

Por otro lado, en la Universidad de Granada, la investigación se llevó a cabo dentro de una asignatura sin contenidos específicos sobre medioambiente, por falta de materias con estos contenidos específicos en sus Grados de Infantil y de Primaria. No obstante, estos temas pueden integrarse desde el área de Ciencias Sociales ya que, en su seno, la reflexión ambiental se articula sobre todo desde una mirada crítica y compleja sobre las relaciones sociedad-naturaleza, trabajando conflictos socioambientales, desigualdades y toma de decisiones fundamentadas. Desde esta perspectiva es planteadas estas cuestiones en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la Universidad de Granada.

Por un lado, como actividad inicial, el estudiantado completó un cuestionario diseñado para analizar de qué manera la transparencia y la sostenibilidad en la cadena de suministro influyen en sus decisiones de consumo al adquirir prendas de vestir, accesorios y calzado. La encuesta constaba de dos bloques: el primero recopilaba datos socioeconómicos —género, edad, lugar de residencia y estudios previos de acceso al Grado de Educación Primaria—, mientras que el segundo incluía 28 ítems procedentes de un estudio impulsado por la Unión Europea.

Para su desarrollo, se utilizaron las preguntas, traducidas al español, del estudio *Consumer Survey Report. A Baseline Survey on EU Consumer Attitudes to Sustainability and Supply Chain Transparency in the Fashion Industry*, con la intención de que los futuros docentes tuvieran también la oportunidad de contrastar sus propias prácticas de consumo con las tendencias observadas en otras sociedades europeas de características similares. En realidad, se trata de un cuestionario estructurado de acuerdo con la Escala de Likert, con una variable cualitativa ordinal cuyo rango abarca desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), con el objetivo de llevar a cabo un estudio observacional descriptivo. Para su desarrollo, se respetó la seguridad y confidencialidad de los datos y los participantes en este estudio de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y al Reglamento general de protección de datos 2016/679.

Esta indagación, promocionada por la Unión Europea en noviembre de 2018, se desarrolló dentro del proyecto *Trade Fair, Live Fair*, que reunió a un total de 31 organizaciones de Comercio Justo de diversos países, entre ellas la Coordinadora Estatal de Comercio Justo y *Fashion Revolution*, ambas de origen español. Esta última entidad encargó la realización de la encuesta a una muestra de 5.000 personas, de entre 16 y 75 años, en los principales mercados europeos: Alemania, Reino Unido, Francia, Italia y España.

A continuación, con el propósito de ahondar en conceptos trabajados en clase y con la idea de fomentar en el estudiantado la capacidad de reflexión crítica, se llevó a cabo una puesta en común en torno a los problemas medioambientales derivados de la fabricación, distribución y consumo de prendas de vestir, y su vinculación con los derechos humanos, la justicia ambiental y los ODS. Como recurso didáctico, se proyectó un episodio del programa televisivo *El escarabajo verde*, titulado *Mi armario insostenible*, emitido por primera vez el 5 de abril de 2019, disponible en la página web de RTVE (<https://>

www.rtve.es/alacarta/videos/el-escarabajo-verde/escarabajo-verde-armario-insostenible/5122175/). Este material permitió al alumnado aproximarse de manera directa a las consecuencias sociales y medioambientales asociadas al consumo de moda de bajo coste.

La puesta en común se implementó en estructura de clase grupal y fue guiada por el profesorado de los tres cursos involucrados dentro de sesiones formativas regulares del aula, como discusión reflexiva post-análisis de los distintos conceptos. Por lo tanto, se trató de un debate informado, estructurado sobre evidencias previas (conceptos trabajados en clase y visualización audiovisual), facilitando la elaboración por parte del estudiantado de argumentos fundamentados sobre los conceptos socioambientales. Siempre fue iniciado tras la visualización audiovisual (secuencia lineal en la misma sesión), sin clase magistral y con las mismas normas y criterios en cada uno de los grupos. El tiempo total de desarrollo fue de 80-90 minutos.

Al final dicho debate se complementó con la elaboración de forma individual, por parte del alumnado, de una reflexión crítica, en la que debían argumentar sobre su actitud frente al consumo de ropa; sus conocimientos y prácticas en relación con la reutilización de prendas y el reciclaje; sus percepciones acerca de los procesos de fabricación textil y su impacto en la sostenibilidad; así como proponer estrategias para abordar estas problemáticas en el ámbito de la Educación Primaria y Educación Infantil, según el caso.

La reflexión crítica se implementó en forma ensayo crítico abierto sobre el visionado del documental, y para su análisis nos basamos en la propuesta de análisis narrativo y secuencial de Fritz Schuetze según la revisión de Jovchelovitch y Bauer (2000). Para ello se codificaron las informaciones por cada ensayo estableciendo las variables principales; y se compararon dichas variables y las relaciones entre ellas.

Dichas variables, cuyo análisis se desarrolla en el siguiente apartado, son «actitud personal y colectiva frente a la ropa»; «aceleración del consumo de ropa y *fast fashion*»; y «reutilización y el reciclaje de la ropa».

3. Resultados

La implementación de este tipo de prácticas resulta altamente beneficiosa para potenciar, en el profesorado en formación, la capacidad de reflexión crítica en torno a las problemáticas ambientales: derechos humanos, justicia ambiental y sostenibilidad.

La experiencia didáctica se desarrolló durante los cursos académicos 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022 contando con la participación de 380 estudiantes ($n=380$) de los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Córdoba y de la Universidad de Granada (España).

La muestra de la investigación ha sido constituida por 112 hombres (30 %) y 267 mujeres (70 %), lo que refleja una tendencia habitual en los grados de Magisterio, donde predomina la presencia de mujeres en las aulas. La muestra seleccionada es representativa de esta realidad y fue obtenida mediante técnicas de muestreo no probabilístico por conveniencia, basadas en criterios de accesibilidad a los sujetos y de adecuación a los objetivos de la investigación (McMillan & Schumacher, 2005).

Respecto a los Grados, una mayoría de los participantes están cursando el Grado de Educación Primaria (un total de 210 personas: 55.3 %), mientras que el resto (170 estudiantes: 44.7 %) son docentes en formación de Educación Infantil. En este sentido, son 117 colaboradores los que están cursando el 2º curso de su Grado, 170 personas estaban matriculados en tercero y 93, en cuarto curso (Véase Figuras 1 y 2).

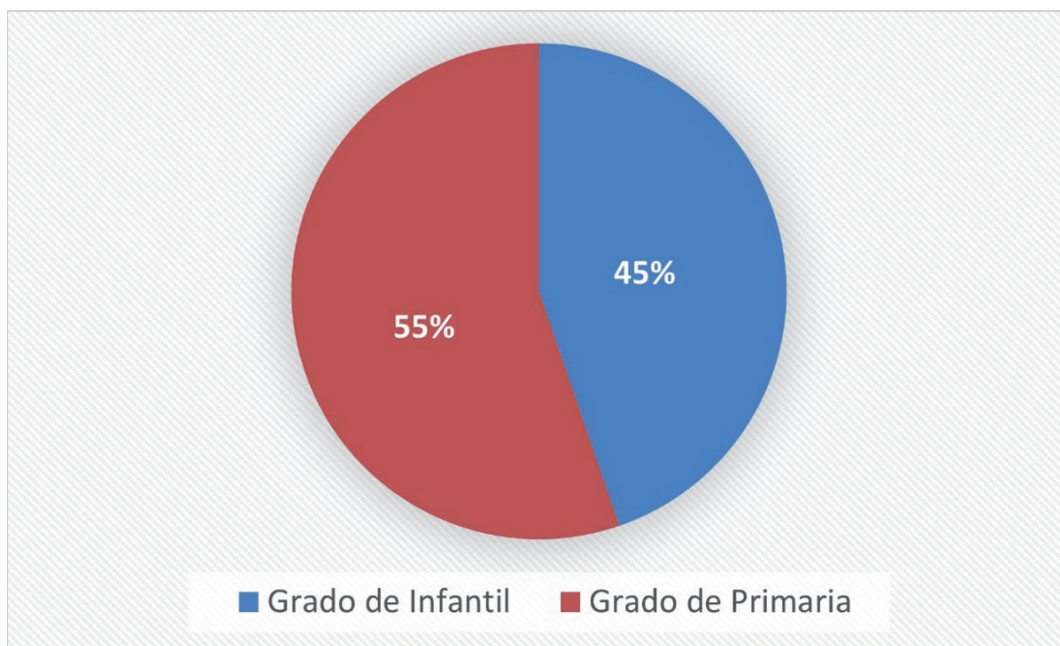


Figura 1: Participantes por Grado. Fuente: Elaboración propia.

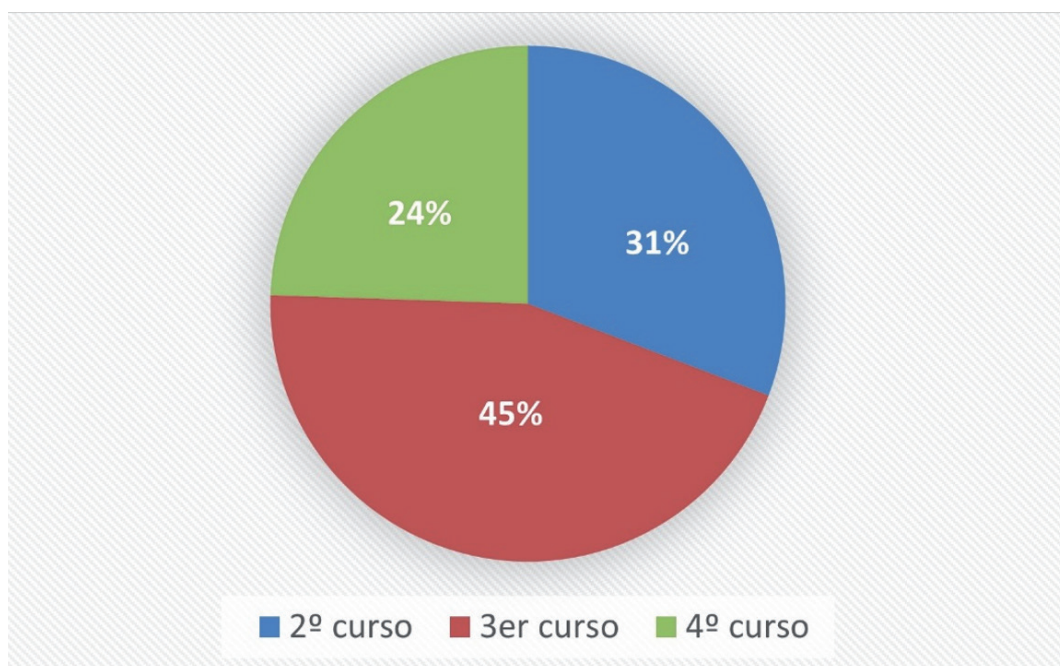


Figura 2: Participantes por curso académico en la Universidad. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, y como se esperaba por parte de los autores, la edad de los y las participantes se ajusta adecuadamente a los patrones establecidos para el establecimiento del cuestionario. Por una parte, la mayoría del estudiantado de dicha asignatura se encuentra entre los 18 y 26 años (un total de 366 personas: 96.3 %), siendo principalmente las personas que se encuentran en el periodo determinado entre los 18 y 22 años (311 alumnos y alumnas: 81.8 %). También hay 12 estudiantes de Grado que están entre los 27 y 35 (3.1 %) y entre 24 y 26 años (13.4 %) y, finalmente, dos estudiantes de 37 y 40 años.

Respecto de la formación académica y estudios previos que presentan los futuros docentes participantes de la investigación, la inmensa mayoría ha cursado el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (279 personas: 73.4 %), mientras que 62 (16.3 %), ha estudiado el Bachillerato de Artes y 33 (8.7 %) el de Ciencias y Tecnología. Igualmente, se encuentran 5 participantes (1.3 %) que accedieron a los estudios universitarios tras alcanzar el Grado Superior de Educación Infantil a la vez que un alumno (0.3 %) lo hizo desde el Grado Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas.

Junto a estos datos, la encuesta *Consumer Survey Report* proporciona información altamente relevante acerca de la percepción que tiene el alumnado participante en relación con el consumo responsable, la sostenibilidad y la producción textil, con especial énfasis en su impacto social. Es en este aspecto en el que se centrará el presente análisis (Véase Tabla del Anexo).

Por una parte, solo 2 personas (0.5 %) del estudiantado valora sobremanera el impacto medioambiental antes de decidirse a comprar una prenda de vestir, mientras que, 17 (4.5 %), evaluó algo dicha cuestión al adquirir el producto. Sin embargo, en el otro extremo, 169 estudiantes (44.5 %) no reparó, en absoluto, la repercusión en el medioambiente que pudiera tener su acción, a la vez que 129, un 33.9 %, lo tuvo en cuenta un poco.

Igualmente, el alumnado no valora el impacto social antes de decidirse por la compra de una prenda de vestir. Un total de 244 estudiantes (64.3 %) nunca o prácticamente nunca tienen el impacto social en su compra de ropa. Del resto, solamente 4 personas de las encuestadas (1.1 %) respondieron que lo tiene muy presente este aspecto, mientras que 46 estudiantes (12.1 %) lo tiene presente.

Asimismo, el análisis revela que el 45.8 % (174) está totalmente de acuerdo con ser informado por las marcas de ropa sobre la procedencia de los materiales empleados en sus productos, indicando un fuerte interés en la transparencia. Un 28.7 % (109) se inclina hacia el acuerdo moderado, sumando un 74.5 % de respuestas positivas. Por otro lado, solo el 16.6 % (63) muestra neutralidad, mientras que el 6.6 % (25) discrepa ligeramente y un 2.4 % (9) está en total desacuerdo.

Muy relacionada con la cuestión anterior, se planteó a los participantes su interés por saber qué hacen las marcas de ropa, si es que hacen algo, para minimizar su impacto en el medioambiente. En este caso, el 44.7 % (170) está totalmente de acuerdo, reflejando un interés significativo en la sostenibilidad ambiental. Un 30.3 % (115) se muestra de acuerdo templado, lo que eleva el porcentaje de respuestas positivas a 75 %. Por su parte, el 16.1 % (61) permanece neutral, mientras que el 6.3 % (24) simplemente difiere y un 2.6 % (10) está en total desacuerdo.

Seguidamente, se evaluó su interés por conocer qué hacen las marcas de ropa para proteger los Derechos Humanos de sus trabajadores y trabajadoras. Destaca que el 56.3 % (214) muestra un fuerte interés en este aspecto ético, a la vez que un 26.8 % (102) se expresa moderadamente favorable a esta afirmación, acumulándose de este modo un 83.1 % de opiniones positivas. Por otro lado, el 4.2 % (16) discrepa ligeramente y solo el 1.6 % (6) está en total desacuerdo con ello. Por último, el 11.1 % (42) permanece neutral.

Por otro lado, un 45.8 % (174) está totalmente interesada en saber qué hacen las marcas de ropa para mejorar la calidad de vida de las sociedades en las que fabrican sus productos, indicando un interés significativo en este tema. A este grupo, se suma un 29.2 % (111), que se muestra simplemente interesado, lo que hace un 75 % de respuestas favorables. Por su parte, el 6.6 % (25) no afirma interés y solo el 2.6 % (10) no le preocupa en absoluto esta cuestión. Igualmente, el 15.8 % (60) no tiene opinión fundada sobre la

calidad de vida de las sociedades vinculadas a la industria textil. Vinculado con ello, el 86 % (327), entiende que las marcas de ropa deben esforzarse más para mejorar la calidad de vida de las mujeres que fabrican su ropa, zapatos o accesorios. Solo el 4.5 % (17) no está interesado en ello.

Por su parte, un 69.8 % (265) quiere conocer cómo se fabricó mi ropa, reflejando un interés notable en la trazabilidad del proceso de fabricación, a la vez que el 9.5 % (36) no está interesado por estos asuntos. El 20.8 % (79) no se manifestó en alguno de estos dos sentidos.

Un 40.5 % (154) considera de máxima importancia que las marcas de ropa aborden la pobreza mundial con el fin de minimizar su impacto a largo plazo, mientras que un 35.3 % (134) lo valora como muy importante, aumentando a un 75.8 % de opiniones positivas. Solamente el 3.7 % (14) le da poca importancia a este asunto, siendo un 1.3 % (5) quienes lo consideran irrelevante.

También relacionada con el planteamiento anterior, se invitó a los y las estudiantes que reflexionaran sobre la importancia que otorgan a que las marcas de ropa aborden el cambio climático con el fin de minimizar su impacto a largo plazo. De este modo, un 42.1 % (160) considera esto de máxima importancia, mientras que un 34.5 % (131) lo valora como muy importante (4), siendo un total de 76.6 % las consideraciones positivas. El 16.6 % (63) se muestra neutral, y solo el 5.3 % (20) le da poca importancia, con un 1.6 % (6) considerándolo intrascendente.

Igualmente, un 46.1 % (175) considera de máxima importancia que las marcas de ropa aborden la protección del medioambiente con el fin de minimizar su impacto a largo plazo, mientras que un 31.8 % (120) lo valora como importante. Únicamente el 5.5 % (21) no muestra interés por ello o lo considera innecesario: 1.1 %. Por su parte, el 15.8 % (60) se muestra neutral cuando se le plantea este asunto.

Un 42.9 % (163) considera esto de máxima importancia que las marcas de ropa aborden la desigualdad de género con el fin de minimizar su impacto a largo plazo, mientras que un 32.4 % (123) lo estima como muy relevante, alcanzando un 75.3 % de afirmaciones positivas. Solo el 4.2 % (16) le da poca importancia y un 1.8 % (7) lo considera irrelevante.

Una amplia mayoría 83.2 % (316) está completamente a favor o a favor con que el Gobierno debe comprometerse a asegurar que la ropa (incluidos calzado y accesorios) se produzca de manera sostenible. Por su parte, el 3.4 % (13) discrepa moderadamente y un 0.8 % (3) se muestra en total desacuerdo. A la par, el 74.5 % (283) se muestra favorable o muy favorable con que la ley debería exigir a las marcas de ropa que respeten los Derechos Humanos de todas aquellas personas que intervienen en la fabricación de sus productos. Solo un 9 % (34) no está de acuerdo o en absoluto de acuerdo con esta cuestión. El resto, un 16.6 % (63) no tienen opinión al respecto.

Un 85.2 % (339) defiende completamente que la ley debería exigir a las marcas de ropa que protejan el medioambiente en todas las etapas de fabricación de sus productos, reflejando un apoyo abrumador a esta medida. Solo el 2.4 % (9) no defiende esta propuesta. Igualmente se muestran muy favorables o favorables (83.7 %, 318 personas) a que la ley debería exigir a las marcas de ropa que proporcionen información sobre el impacto social de sus negocios, mientras que solo una pequeña parte de los encuestados discrepa sobre ello (3.4 %, 13 estudiantes). Según la información recabada, también la amplia mayoría de los y las participantes está muy a favor o a favor de que la ley debería exigir a las marcas de ropa que proporcionen información sobre el impacto medioambiental de sus negocios (85.5 %, 325 personas), mientras que una minoría está en desacuerdo (2.3 %, 9 colaboradores).

Relacionado con ello, el 91.8 % (349) defiende que la ley debería reclamar a las marcas de ropa que declararan si están pagando un salario justo y digno a sus trabajadores y trabajadoras, siendo solamente el 2.6 % (10) as personas que están en contra de esta afirmación.

Sobre la importancia que los y las encuestadas otorgan a la hora de elegir una marca el hecho de que las empresas de ropa publiquen información en el embalaje sobre la sostenibilidad de sus productos, un 58.2 % (221) considera muy valorable, y un 18.9 % (72) le da poca importancia. El 22.9 % (87) se muestra neutral. De manera vinculada, un 55 % (209) considera de gran importancia que las marcas de ropa expliquen en el embalaje de qué están hechos los productos, mientras que un 19.7 % (75) no les parece relevante. El 25.3 % (96) no contesta en ninguno de los dos sentidos. Asimismo, un 59.2 % (225) considera de gran valor, a la hora de elegir una marca, que en la ropa se exponga con claridad la procedencia de los materiales, ingredientes y componentes, y quién ha fabricado el producto. Sin embargo, un 17.1 % (65) no lo tiene en cuenta. Casi un tercio del total, un 23.7 % (90 personas) se muestra neutral. También algo más de la mitad alumnado de Magisterio colaborador, un 55.5 % (211), estima como importante o muy importante, al elegir una marca, el hecho de que las marcas de ropa compartan información detallada sobre los salarios y las condiciones de los empleados en su cadena de suministro global, al contrario que el 20.6 % (78) que no le parece reseñable o nada reseñable. Por su parte, el 23.9 % (91) se muestra neutral.

Algo más de la mitad de las y los encuestados (54.5 %, 207 personas) estima importante o muy importante, a la hora de elegir una marca, que la empresa proporcione información sobre cómo se lleva a cabo prácticas socialmente responsables. A la vez, un 18.2 % (69) no lo tiene en cuenta o casi no le hace caso. El 27.4 % (104) no se pronuncia por este caso. Además, el 57.3 % (218) evalúa positivamente o muy positivamente, cuando tienen que elegir una prenda, que las marcas proporcionen información sobre cómo llevan a cabo prácticas medioambientalmente responsables, mientras que el 18.7 % (71) lo considera irrelevante.

Respecto a la afirmación relacionada con que los fabricantes de ropa son una fuente de ingresos para mujeres que de otra manera no tendrían ningún tipo de ganancia», solo un 13.7 % (52) está totalmente de acuerdo con ella, a la vez que un 21.6 % (82) se muestra de favorable, pero moderadamente. Por su parte, un 18.2 % (69) discrepa ligeramente, y un 15.8 % (60) está en total desacuerdo. Destaca el alto porcentaje de participantes que se muestran neutrales, un total de 30.8 % (117), reflejando una postura intermedia significativa.

Por otro lado, ante la afirmación de si consideras que las marcas de ropa deberían publicar qué fábricas utilizan para la confección de sus prendas, un 69.2 % (281) está totalmente de acuerdo. En cambio, solamente un 8.7 % (33) discrepa de ella. Muy relacionado con ello, un 67.1 % (255) consideras de valor de gran valor que las marcas de ropa deberían publicar qué proveedores les abastecen de materiales para sus prendas, mientras que un 10.3 % (39) se muestra discrepante con esta cuestión.

En líneas generales, si observamos los resultados obtenidos divididos en el Grado de Infantil y en el Grado de Primaria podemos contemplar existe una pequeña disparidad en su percepción como ciudadanos (y, también consumidores) a la hora de relacionarse con la industria textil, ya que el alumnado de Primaria siempre ofrece respuestas más proclives de la defensa del medioambiente y de los derechos humanos frente a las acciones de las marcas dedicadas a la industria textil. Sin embargo, también hay que destacar que son todavía muy pocos los y las futuras docentes de Infantil y de Primaria que valoren tanto el impacto social (Infantil, 6.3 % y Primaria, 7 %) como el impacto medioambiental (especialmente en este aspecto: Infantil, 2.1 % y Primaria, 2.9 %) al comprar una prenda de vestir.

En términos generales, los cursos superiores registran porcentajes más altos a favor de medidas que mejoren las prácticas medioambientales, sobre todo desde los gobiernos y con nuevas leyes, que acoten y dirijan mucho más las acciones de las marcas vinculadas a la industria textil. Así se puede contemplar, por ejemplo, en el respeto de los Derechos Humanos (41 %) y la declaración del abono de un salario justo y digno a los trabajadores y trabajadoras del textil (40.5 %). También se puede observar cómo el alumnado de tercero se muestra más preocupado por la necesidad de que las marcas de ropa publiquen qué fábricas utilizan para la confección de sus prendas (31.8 %), así como cuáles son los proveedores que les abastecen de materiales para la fabricación (30.2 %). Seguidamente, es el estudiantado de 2º curso quien se muestra más preocupado por el medioambiente, pero sin mucha diferencia con el de cuarto, en general no más de cinco puntos.

Por último, se expuso algunas afirmaciones para que los y las participantes eligieran cuál de ellas era la más importante en el momento de elegir ropa (incluyendo zapatos y accesorios) para sí mismo y sus familiares. Entre todas las respuestas destaca la opción relacionada con que esté hecha por trabajadores y trabajadoras a los que se les paga un salario justo y digno, con 85 personas (22.4 %); seguida por el interés que se produzca sin causar daño a los animales, con 83 respuestas (21.8 %). Seguidamente, la más popular es la afirmación vinculada con que ninguna de las propuestas presentadas les es importante a la hora de comprar ropa, con 66 estudiantes (17.4 %), que antecede al interés por que la fabricación de las prendas se produzca en condiciones de trabajo seguras, con 45 colaboradores (11.8 %). Por último, la opción de que se produzca de manera que no perjudique el medio ambiente contó con el voto de 43 futuros docentes (11.3 %), la que se produzca a nivel local fue valorada por 34 personas (8.9 %) y, que se utilice materiales/embalajes reciclados fue estimada por 24 estudiantes (6.3 %). (Véase Tabla 1).

Tabla 1.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones, caso de haber alguna, consideras la más importante al elegir los siguientes productos para ti y tus familiares?

Afirmaciones	Cursos			Grados	
	2º (%)	3º (%)	4º (%)	Infantil (%)	Primaria (%)
Esté hecha por trabajadores y trabajadoras a los que se les paga un salario justo y digno.	5.3	11.3	5.8	11.3	11.1
Ninguna de estas cosas es importante a la hora de comprar ropa.	6.6	6.3	4.5	6.3	11.1
Se produzca a nivel local.	2.4	4.5	2.1	4.5	4.5
Se produzca de manera que no perjudique el medio ambiente.	3.1	6	2.1	6	5.2
Se produzca en condiciones de trabajo seguras.	5	6	0.8	6	5.8
Se produzca sin causar daño a los animales.	6	7.9	7.9	7.9	13.9
Utilice materiales/embalajes reciclados.	2.4	3.6	1.3	3.6	3.7

Fuente: Elaboración propia.

Las reflexiones recopiladas entre el alumnado tras el visionado del audiovisual y el posterior debate constituyen una fuente valiosa para comprender sus conocimientos, actitudes y compromisos en torno al consumo responsable de prendas de vestir y la sostenibilidad, temas que están adquiriendo una relevancia creciente en el ámbito educativo y social. Este ejercicio no solo permitió a los estudiantes articular sus percepciones, sino que también reveló la profundidad de su análisis y las influencias que moldean su pensamiento sobre estas cuestiones. El análisis de sus aportaciones ofrece una ventana hacia las dinámicas culturales y económicas que afectan sus decisiones como consumidores, así como su disposición a adoptar prácticas más sostenibles, lo que resulta especialmente significativo en un contexto donde la educación juega un papel clave para fomentar cambios de comportamiento a largo plazo. A continuación, se presentan los resultados principales según las variables analizadas.

Por una parte, al reflexionar sobre la actitud personal y colectiva frente a la ropa, la mayoría del alumnado mostró una comprensión clara de cómo el consumo de prendas de vestir y sus accesorios ha experimentado un incremento notable en comparación con

las generaciones anteriores. Un estudiante (alumno/a 111) expresó que «las personas están sometidas a una constante exposición a miles de provocaciones provenientes de las empresas», lo que sugiere una percepción aguda de cómo la publicidad y el marketing influyen en sus decisiones. Otro participante, el alumno/a 68, añadió que «muchas personas hacen compras de ropa que no necesita, sin pensar, y de forma apresurada», lo que evidencia la falta de reflexión que acompaña a estas adquisiciones.

En relación con este tema, se analizó la variable relativa a la aceleración del consumo, que según buena parte del alumnado, tiene raíces profundas en el sistema capitalista en el que vivimos, donde la presión constante por renovar guardarropas responde a dinámicas económicas que priorizan el beneficio sobre la sostenibilidad. El alumno/a 23 sentenció: «En el ámbito político veo poca acción sostenible. De hecho, vivimos en un sistema bastante capitalista el cual incita al consumismo y el sistema industrial, al que pertenece la industria textil, es uno de los elementos vitales de este sistema». En este sentido, el estudiantado identificó a los medios de comunicación y las redes sociales, especialmente a través de la influencia de «los y las *influencers*» (alumnos/as 234, 310, 67, 269, entre otros), como los principales agentes que incitan a estas prácticas consumistas. Esta crítica refleja una conciencia emergente sobre cómo las plataformas digitales amplifican tendencias de moda rápida (*fast fashion*), como las promovidas por marcas que lanzan colecciones semanales, fomentando un ciclo de desecho y reemplazo que contrasta con los valores de durabilidad y reutilización.

Por otro lado, el tema de la reutilización y el reciclaje de la ropa, junto con el trabajo realizado por diversas asociaciones para recuperar estos productos, generó un interés notable entre el alumnado. La inmensa mayoría de los estudiantes reconoció la existencia de contenedores dedicados a la recogida de prendas de vestir, un hecho que evidencia la visibilidad de estas iniciativas en sus comunidades. Estos contenedores, gestionados por organizaciones como Cáritas, Humana o asociaciones locales, representan una herramienta práctica para canalizar la ropa usada hacia fines sociales o de reciclaje, reduciendo así la cantidad de desechos que llegan a los vertederos.

Más allá de esto, muchos de ellos y ellas afirmaron haber utilizado estos puntos de recogida «para donar ropa» (alumno/a 21, 47, 88, 110, 150, 201, 278, 352), lo que sugiere una actitud proactiva y un compromiso inicial con la economía circular. Esta disposición a donar podría estar motivada por una combinación de factores, como la educación recibida en el entorno familiar, la influencia de campañas de sensibilización escolar o incluso la presión social para deshacerse de prendas en desuso de manera responsable.

4. Discusión

El análisis de los resultados desde los enfoques de la justicia ambiental y los derechos humanos permite identificar tendencias positivas. En particular, se observa un nivel creciente de concienciación en el profesorado en formación sobre los impactos sociales y ambientales de la industria textil. Ambos marcos critican las desigualdades estructurales del sistema y demandan mayor transparencia y responsabilidad corporativa. Por ejemplo, los datos sugieren un importante interés y demanda de información sobre la procedencia de los materiales, reflejando a su vez una creciente conciencia ética o ambiental entre los encuestados.

Del mismo modo, los datos indican cómo la mayoría de los encuestados valora la transparencia y las acciones ambientales en la industria textil, así como una clara

tendencia hacia la preocupación por los derechos humanos en la industria textil, con una mayoría abrumadora que valora la responsabilidad social de las marcas.

Sin embargo, los resultados de este estudio también revelan una contradicción significativa entre las actitudes declaradas del alumnado hacia la sostenibilidad y los derechos humanos, y sus prácticas reales de consumo. Estas discrepancias son un fenómeno recurrente en cuestiones relativas a la sostenibilidad y el consumo analizadas en abundante literatura al respecto (Ajzen, 1991; Berger y Corbin, 1992), y han sido explicitadas en investigaciones recientes tanto para población general (Reusch y Kopplin, 2021; Lami, 2025), como para jóvenes (Grazzini, Acuti y Aiello, 2021; Cristancho-Triana *et al.*, 2024).

Pese a su conciencia declarada, los datos de nuestro estudio reflejan una baja consideración del impacto socioambiental en las decisiones de consumo, lo que revela una brecha entre discurso y práctica. Desde la perspectiva de la justicia ambiental, esta información refleja cierto déficit en la conciencia ecológica y falta de consideración respecto de un modelo de consumo extractivista, donde los costes ambientales recaen sobre comunidades vulnerables. Los datos muestran que solo un 1.1 % del alumnado prioriza el impacto social en sus decisiones de compra. Esta escasa consideración puede interpretarse, desde una perspectiva de derechos humanos, como una desconexión moral respecto a las condiciones laborales en la cadena de suministro global, pese a que el 56.3 % afirma interesarse por los derechos de las personas trabajadoras.

Por otro lado, aunque el alumnado no actúa consistentemente como consumidor responsable, sí exige cambios estructurales para modificar la situación actual, ya que el 85.5 % quiere que la ley obligue a las marcas a informar sobre su impacto ambiental, el 91.8 % exige que declaren si pagan salarios justos, y el 83.2 % apoya que el gobierno garantice una producción sostenible. Desde los enfoques de la justicia ambiental y los derechos humanos, esto evidencia un reconocimiento de la responsabilidad colectiva, que implica que las personas consumidoras no deben asumir la carga de la sostenibilidad, mientras las empresas y gobiernos no actúen en la línea de demandas globales, como defiende el Acuerdo de Escazú sobre el derecho a la información ambiental (Boeglin, 2024).

En cuanto a las diferencias detectadas por grado y curso, podemos plantear que existe una mayor conciencia en el Grado en Educación Primaria y en cursos avanzados, ya que los resultados muestran una mayor sensibilidad ambiental y social en el alumnado de Primaria que en el de Infantil, quizás por mayor formación en ciudadanía global incluida en el plan de estudios, así como una mayor profundización de contenidos en la asignatura de Didáctica del Medio Ambiente (solo para la Universidad de Córdoba).

Estas variaciones también se relacionan con las diferencias propias entre el alumnado de los Grados de Educación de las Universidades de Córdoba y de Granada, que aportan también una visión de análisis comparado que se planteaba en el diseño de la investigación. De forma general, el alumnado de los grados de Educación en la Universidad de Granada tiende a ser más numeroso y diverso geográficamente, mientras que en la Universidad de Córdoba los grupos son en general de menor tamaño y con una presencia más marcada de alumnado de la propia provincia y del entorno andaluz. Ambas facultades ofrecen titulaciones que mantienen un fuerte componente práctico y una clara mayoría femenina, pero la UGR, por su mayor escala y oferta (y sus anexos estadísticos públicos), suele presentar una mayor heterogeneidad en procedencia y en opciones de implantación territorial comparada con la UCO, que muestra datos más centrados y estables en sus informes de transparencia.

De esta idea se puede inferir que la exposición prolongada a contenidos críticos en la universidad podría influir en esta evolución, respaldando la educación ambiental y en derechos humanos como herramienta de transformación. Sin embargo, persiste el desafío de traducirla en acciones concretas.

En cuanto a las reflexiones del alumnado tras el visionado del audiovisual y el debate, se identifican con claridad los mecanismos del sistema que impulsan la *fast fashion* como la publicidad invasiva («miles de provocaciones de las empresas» – alumno/a 111); la compulsividad en el consumo («compras apresuradas y no necesarias» – alumno/a 68); y la influencia de redes sociales e *influencers* (mencionados por múltiples estudiantes).

Esta crítica evidencia cómo el alumnado identifica que la moda rápida externaliza costes ecológicos y la denuncia de las dinámicas capitalistas (priorizar ganancias sobre sostenibilidad. Además, el hecho de que el alumnado vincule marketing con sobreconsumo sugiere un rechazo al colonialismo económico y ecológico, pero falta traducirlo en boicots o preferencia por marcas éticas.

Sobre la reutilización y donación, la mayoría del alumnado conoce y usa contenedores de ropa (Cáritas, Humana) ya sea por motivaciones relacionadas con la educación familiar, la presión social, o la sensibilización escolar. Sin embargo, desde la justicia ambiental, estas prácticas son ambiguas, ya que por un lado reducen residuos y extienden la vida útil de las prendas, pero por otro la donación masiva a ONG puede perpetuar el llamado *dumping textil* (ej.: ropa usada enviada a África que colapsa mercados locales). Esto refleja una inconsistencia en la sostenibilidad, ya que se critica la *fast fashion*, pero no siempre se cuestiona el modelo de «caridad» que en cierto modo lo sostiene.

En síntesis, los resultados muestran unos índices de interés y conocimiento sobre las problemáticas ambientales y sociales de la industria textil que se traducen en un interesante potencial para el cambio, ya que el profesorado en formación reconoce que este proceso requiere superar el individualismo consumista y avanzar hacia una corresponsabilidad entre empresas, Estados y sociedad. Desde esta perspectiva, la justicia ambiental y el respeto a los derechos humanos en la industria de la moda no es solo una opción, sino que debería ser un imperativo ético.

Las opiniones del alumnado apuntan a la necesidad de regular la industria textil para reducir su huella ecológica y garantizar acceso a información veraz por ejemplo a través de etiquetado obligatorio. Y el apoyo mayoritario a leyes sostenibles (85 %) exige presionar por marcos vinculantes, como por ejemplo la prohibición de la *fast fashion* en la Unión Europea.

Además, las reflexiones del alumnado tras el visionado del audiovisual y el debate revelan una tensión crítica entre su conciencia teórica sobre los impactos socioambientales de la moda y las barreras estructurales que limitan su acción práctica. Este análisis se enriquece desde las perspectivas de la justicia ambiental y los derechos humanos, que interpelan tanto a las dinámicas del capitalismo global como a la responsabilidad educativa en la formación de consumidores críticos.

El ejercicio pedagógico de visionado audiovisual más posterior debate demostró que existe una conciencia bastante alta de la crisis socioambiental en la moda por parte del alumnado. Y, sin embargo, persiste una brecha entre saber y actuar, ya que reconocen el problema, pero no siempre cambian hábitos. Por ejemplo, siguen comprando moda rápida y no sostenible por precio o conveniencia.

Desde el enfoque de la justicia ambiental, esto subraya que la educación debe ir más allá de la sensibilización y promover alternativas concretas como el fomento de trueques

y mercadillos solidarios; el apoyo a marcas locales y canales cortos de comercialización; y el impulso de cambios legislativos. Así mismo, se debe cuestionar el «ecologismo individual» o los patrones de comportamiento sostenible aislados, y exigir políticas que obliguen a las empresas a ser sostenibles y respeten los derechos humanos de las personas trabajadoras y las comunidades afectadas por los impactos ambientales de la industria textil en los distintos contextos geográficos.

La presente investigación visibiliza una tensión estructural entre el conocimiento teórico adquirido por el profesorado en formación sobre sostenibilidad y derechos humanos, y sus hábitos reales de consumo. Esta disonancia evidencia que la concienciación, aunque necesaria, no es suficiente. La educación universitaria debe aspirar a articular procesos de formación integral que promuevan una subjetividad crítica y comprometida, no solo en el plano cognitivo, sino también en las dimensiones ética, política y afectiva del futuro docente.

El alumnado de los grados de Infantil y de Primaria muestra una alta receptividad hacia la transparencia empresarial, la justicia ambiental y los derechos laborales en la industria textil, lo que constituye una base sólida sobre la que construir propuestas curriculares más audaces. No obstante, la persistencia de prácticas de consumo insostenible sugiere que la formación recibida no ha logrado, aún, modificar marcos de referencia profundamente arraigados en una lógica neoliberal de consumo, identidad y deseo.

5. Conclusión

Desde una perspectiva de justicia ambiental y educación en derechos humanos, urge trascender los enfoques pedagógicos centrados únicamente en el conocimiento y avanzar hacia metodologías que fomenten la agencia transformadora. Esto implica integrar prácticas de consumo ético, análisis crítico del capitalismo global, herramientas de acción política y experiencias comunitarias que permitan al estudiantado experimentar y fomentar formas de compromiso y de acción por la sostenibilidad. Un buen campo de batalla todo aquello relacionado con el consumo de prendas de vestir y la industria textil.

A futuro, el reto para las universidades no es solo introducir contenidos sobre sostenibilidad en los grados de Educación Infantil y Primaria, sino construir un contexto formativo que ponga el foco de atención de los futuros y futuras docentes en el actual modelo de producción y consumo y las problemáticas medioambientales. Ello requiere incorporar en las diferentes asignaturas de Magisterio relacionadas con la didáctica del medioambiente (o si no hubiere en las materias de didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales) contenidos que fomenten el pensamiento crítico de los futuros maestros y maestras con la sociedad de la que son parte, reforzando de este modo su conciencia de que se preparan en la universidad para ser formadores de ciudadanos y ciudadanas con valores democráticos.

Por eso mismo, la universidad está llamada a liderar esta transformación no solo como espacio de reproducción de conocimiento, sino como laboratorio vivo de alternativas. Solo así será posible formar un profesorado que no solo «enseñe sostenibilidad», sino que encarne y disemine valores emancipadores desde las aulas hacia una ciudadanía global más justa y corresponsable.

Por eso mismo, y a partir de los resultados obtenidos, sería interesante incluir en los planes de estudio del Grado en Educación Infantil y Primaria una línea formativa transversal que articule la educación en derechos humanos, consumo responsable y sostenibilidad. Esto podría materializarse mediante:

- La generalización de la incorporación de contenidos sobre justicia ambiental y ecología política en asignaturas troncales de las distintas áreas de la Didáctica.
- El diseño de prácticas interdisciplinares (como las llevadas a cabo en esta investigación) que integren reflexión crítica, audiovisual, análisis publicitario y acción propositiva.
- La creación de proyectos colaborativos con organizaciones sociales o movimientos como *Fashion Revolution*, promoviendo una experiencia transformadora.
- La evaluación de competencias éticas y socioambientales como parte de los perfiles de formación del futuro profesorado.

Por último, es imprescindible cerrar este artículo señalando algunas de sus limitaciones inherentes al diseño y ejecución del estudio. En primer lugar, el empleo de cuestionarios anónimos basados en la autopercepción introduce ciertos desafíos, como el riesgo de falta de sinceridad motivada por el sesgo de deseabilidad social. Este sesgo puede llevar a los encuestados a ofrecer respuestas que consideren socialmente aceptables, en lugar de expresar sus opiniones o comportamientos reales, lo que podría distorsionar los resultados y limitar la validez de las conclusiones.

Otra restricción importante se refiere al tipo de muestra seleccionada. Al tratarse de una muestra intencional, basada en criterios de accesibilidad, existe riesgo de sesgo que puede comprometer su representatividad. Esta elección metodológica, aunque práctica, impide extrapolar los hallazgos a contextos más amplios, como otras universidades andaluzas o españolas, donde las actitudes y conocimientos sobre el consumo responsable podrían diferir debido a factores culturales, económicos o educativos. Esta falta de generalización representa una restricción significativa, pero también abre una oportunidad para futuras investigaciones que amplíen el alcance del análisis, incluyendo muestras más diversas y representativas que permitan comparaciones interregionales o nacionales, enriqueciendo así el conocimiento sobre el tema.

6. Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259.
- Berger I. E. & Corbin R.M. (1992) Perceived consumer effectiveness and faith in others as moderators of environmentally responsible behaviors. *J Public Policy Mark*, 11, 79-89. <https://doi.org/10.1177/074391569201100208>
- Boeglin, N. (2024). Costa Rica y el Acuerdo de Escazú: historia de una persistente ausencia. *Revista de Ciencias Ambientales*, 58(1), 19423. <https://dx.doi.org/10.15359/rca.58-1.11>
- Byrne, Jason A. (2013) Environmental Justice, *Oxford Bibliographies*, <https://doi.org/10.1093/obo/9780199874002-0008>

- Cebrián G. y Junyent M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de los futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias* 32(1), 29-49.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Cristancho-Triana, G. J., Cancino-Gómez, Y. A. y Ninco-Hernández, F. A. (2024). Factores que influyen en el comportamiento de consumo sostenible en la generación Z. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 14(27), 51-67. <https://doi.org/10.17163/ret.n27.2024.04>
- Fashion Revolution Spain (2024) <https://www.fashionrevolution.org/europe/spain/>
- Grazzini, L., Acuti, D. & Aiello, G. (2021). Solving the puzzle of sustainable fashion consumption: The role of consumers' implicit attitudes and perceived warmth. *Journal of Cleaner Production*, 287, 125579. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.125579>
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. Narrative interviewing. In *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. (pp. 57-74). London: SAGE.
- Lami, O. (2025) *Percepciones y actitudes de los consumidores hacia la sostenibilidad y diferentes herramientas que contribuyen a un comportamiento más sostenible*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura].
- López Fernández J.A. y Medina Quintana, S. (2021). Creencias y concepciones sobre el medioambiente del profesorado en formación de Educación Primaria. En *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto*. (pp. 2091-2112). Dykinson.
- Mallart Lacruz, C. (2024). De residuo a recurso. Nuevas políticas europeas en materia de residuos textiles. *Ecología Política*, 68, 58-63. <https://www.ecologiapolitica.info/nuevas-politicas-europeas-residuos-textiles/>.
- Martínez Usarralde, M. J. (2011). Presentación del monográfico: Cooperación al desarrollo en educación: alianzas con educación comparada desde la perspectiva del desarrollo. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 11-30. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7543>.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Misiaszek, G. (2016). Introducción: Comparando la educación para la ciudadanía global (EpCG). Análisis críticos desde el disputado ámbito de la EpCG. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 11-22. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.18273>.
- Neubauer, A., Nicolás Ruiz, M. A., y Álvarez Pavón, S. (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en los currículos de España, Finlandia e Irlanda: un estudio comparado. *Aula Abierta*, 51(3), 219-226. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022>.

- Prieto Jiménez, E., y Domínguez Fernández, G. (2020). Presentación. Educación para el desarrollo. *EDUCAR*, 56(2), 265–277. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1222>
- Prieto Jiménez, E., Puertas Cristóbal, E., Austin, B. L., y Wayar, N. (2022) Universidades sostenibles. Un diálogo imprescindible con la educación en derechos humanos en el marco de la agenda 2030. En *Construcción de una red iberoamericana, a través de sus señas de identidad*. Dykinson.
- Rausch, T. M. & Kopplin, C. S. (2021). Bridge the gap: Consumers' purchase intention and behavior regarding sustainable clothing. *Journal of Cleaner Production*, 278, 123882. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123882>
- Sánchez Vázquez, L., Rodríguez Ortega, P.G., Ramos Miras, J.J., y Bermúdez Cano, J.M. (2024) La Justicia Ambiental en las aulas: una revisión bibliográfica sobre el abordaje del término desde los estudios educativos. En *31 Encuentros Internacionales de Didáctica de las Ciencias Experimentales: Hacia una educación científica alineada con la Agenda 2030*. (pp: 239-245) Burgos: Universidad de Burgos.
- Schlosberg, D. (2007). *Defining Environmental Justice: Theories, Movements, and Nature*. Oxford University Press.
- Schor, J. (2004). *Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles*. Paidós.
- UNEP (2019). *Global Environmental Outlook-6*. <https://www.unep.org/global-environmentoutlook>.
- Zamora-Polo, F. & Sánchez-Martín J. (2019). Teaching for a Better World. Sustainability and Sustainable Development Goals in the Construction of a Change-Maker University. *Sustainability*, 11(15), 4224. <https://doi.org/10.3390/su11154224>.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M. & Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability*, 11(13), 3533. <https://doi.org/10.3390/su11133533>

7. Anexos

Cuestiones seleccionadas del Consumer Survey Report. A Baseline Survey on EU Consumer Attitudes to Sustainability and Supply Chain Transparency in the Fashion Industry

Preguntas	Cursos						Grados			
	2º		3º		4º		Infantil		Primaria	
	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)
Al comprar una prenda de vestir, ¿en qué medida valoras el impacto social antes de decidirte a comprarla?	3.1	22.4	6.3	30	3.9	11.8	6.3	30	7	34.2
Al comprar una prenda de vestir, ¿en qué medida valoras el impacto medioambiental antes de decidirte a comprarla?	0.3	25.8	2.1	35.2	2.6	17.1	2.1	35.2	2.9	42.9
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con esta afirmación? Me gustaría que las marcas de ropa me informaran sobre la procedencia de los materiales empleados en sus productos.	23.7	2.9	32.9	4.5	17.9	1.6	32.9	4.5	41.6	4.5
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con esta afirmación? Me interesa saber qué hacen las marcas de ropa, si es que hacen algo, para minimizar su impacto en el medio ambiente.	23.5	2.4	32.1	4.2	18.9	2.4	32.1	4.2	42.4	4.8
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con esta afirmación? Me interesa saber qué hacen las marcas de ropa para proteger los Derechos Humanos de sus trabajadores y trabajadoras.	26.8	1	35.7	2.9	20.5	1.8	35.7	2.9	47.3	2.8
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con esta afirmación? Me interesa saber qué hacen las marcas de ropa para mejorar la calidad de vida de las personas de las sociedades en las que fabrican sus productos.	23.9	2.6	32.1	4.5	18.9	2.1	32.1	4.5	42.8	4.7

(Continúa)

Preguntas	Cursos						Grados			
	2º		3º		4º		Infantil		Primaria	
	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones? Las marcas de ropa deben esforzarse más para mejorar la calidad de vida de las mujeres que fabrican su ropa, zapatos o accesorios.	26.8	1.3	37.4	2.6	21.8	0.5	37.4	2.6	48.6	1.8
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con esta afirmación? Me gustaría saber cómo se fabricó mi ropa.	22.4	2.9	30.8	5	16.6	1.6	30.8	5	39	4.5
¿Qué importancia tiene para ti que las marcas de ropa aborden pobreza mundial con el fin de minimizar su impacto a largo plazo en el mundo?	22.4	1.8	34.2	2.4	19.2	0.8	34.2	2.4	41.4	2.6
¿Qué importancia tiene para ti que las marcas de ropa aborden el cambio climático con el fin de minimizar su impacto a largo plazo en el mundo?	23.1	2.4	33.9	2.1	19.5	0.8	33.9	2.1	42.6	3.2
¿Qué importancia tiene para ti que las marcas de ropa aborden la protección del medioambiente con el fin de minimizar su impacto a largo plazo en el mundo?	23.9	2.4	33.7	3.1	20	1	33.7	3.1	43.9	3.4
¿Qué importancia tiene para ti que las marcas de ropa aborden la desigualdad de género con el fin de minimizar su impacto a largo plazo en el mundo?	22.9	1.8	33.4	2.3	18.9	1.8	33.4	2.3	41.8	3.6
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones? El Gobierno ha de involucrarse en garantizar que la ropa (incluidos los zapatos y los accesorios) se fabrique de forma sostenible.	26.3	1	37.4	2.1	19.5	1	37.4	2.1	45.8	2

(Continúa)

Preguntas	Cursos						Grados			
	2º		3º		4º		Infantil		Primaria	
	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones? La ley debería exigir a las marcas de ropa que respeten los Derechos Humanos de todas aquellas personas que intervienen en la fabricación de sus productos.	30	0.5	41	0.8	22.4	0.5	41	0.8	52.4	1
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones? La ley debería exigir a las marcas de ropa que protejan el medio ambiente en cada una de las etapas de fabricación de sus productos	28.7	0.3	38.1	1.3	22.4	0	38.1	1.3	51.1	0.3
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones? La ley debería exigir a las marcas de ropa que proporcionen información sobre el impacto social de sus negocios.	26.6	0.8	36	1.6	21	0.5	36	1.6	47.6	1.3
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones? La ley debería exigir a las marcas de ropa que proporcionen información sobre el impacto medioambiental de sus negocios.	26.6	1	36.8	1.3	22.4	0	36.8	1.3	49	1
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones? La ley debería exigir a las marcas de ropa que declaren si están pagando un salario justo y digno a sus trabajadores y trabajadoras.	28.1	1	40.5	1.3	23.1	0.3	40.5	1.3	51.2	1.3
Al elegir una marca de ropa, ¿Qué importancia le das al hecho de que las marcas publiquen información en el embalaje sobre la sostenibilidad de sus productos?	16.3	8.1	24.2	8.1	17.6	2.6	24.2	8.1	33.9	10.7

(Continúa)

Preguntas	Cursos						Grados			
	2º		3º		4º		Infantil		Primaria	
	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)
Al elegir una marca de ropa, ¿Qué importancia le das al hecho de que las marcas compartan información detallada sobre los salarios y las condiciones de trabajo de empleados y empleadas en su cadena de suministro global?	16.3	9.5	23.1	7.6	16	3.4	23.1	7.6	32.3	12.9
Al elegir una marca de ropa, ¿Qué importancia le das al hecho de que las marcas expliquen en el embalaje de qué están hechos los productos?	14.7	7.1	23.7	8.9	16.6	3.7	23.7	8.9	31.3	10.8
Al elegir una marca de ropa, ¿Qué importancia le das al hecho de que las marcas expongan con claridad la procedencia de los materiales, ingredientes y componentes, y quién ha fabricado el producto?	16	7.6	25.8	7.1	17.4	2.4	25.8	7.1	33.4	10
Al elegir una marca de ropa, ¿Qué importancia le das al hecho de que las marcas proporcionen información sobre cómo llevan a cabo prácticas socialmente responsables?	14.5	7.6	23.7	8.1	16.3	2.4	23.7	8.1	30.8	10
Al elegir una marca de ropa, ¿Qué importancia le das al hecho de que las marcas proporcionen información sobre cómo llevan a cabo prácticas medioambientalmente responsables?	15.5	7.9	25	7.9	16.8	2.9	25	7.9	32.3	10.8
¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones? Los fabricantes de ropa son una fuente de ingresos para mujeres que de otra manera no tendrían ningún tipo de ganancia.	12.3	10.5	13.9	15.7	8.9	7.6	13.9	15.7	21.2	18.1

(Continúa)

Preguntas	Cursos						Grados			
	2º		3º		4º		Infantil		Primaria	
	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)	A (%)	B (%)
¿Consideras que las marcas de ropa deberían publicar qué fábricas utilizan para la confección de sus prendas?	19.5	3.7	31.8	3.1	17.9	1.8	31.8	3.1	37.4	5.5
¿Consideras que las marcas de ropa deberían publicar qué proveedores les abastecen de materiales para sus prendas?	19.5	3.9	30.2	4.7	17.4	1.6	30.2	4.7	36.9	5.5

Fuente: Elaboración propia.

16



La excelencia en entredicho: una revisión crítica desde la ética educativa y la sostenibilidad universitaria

*Excellence Under Question: A Critical Review from the
Perspective of Ethics and University Sustainability*

**Julio Cesar Pino Tarragó*;
Dunia Lisbet Domínguez Gálvez****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45810

Recibido: **15 de julio de 2025**
Aceptado: **13 de septiembre de 2025**

*JULIO CESAR PINO TARRAGÓ: Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador. **Datos de contacto:** E-mail: julio.pino@edu.ec. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0377-4007>

DUNIA LISBET DOMÍNGUEZ GÁLVEZ: Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador. **Datos de contacto: E-mail: dunia.dominguez@unesum.ec. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7577-4367>

Resumen

Este artículo analiza críticamente la validez axiológica del concepto de «excelencia» como valor institucional en la educación superior. Parte de la pregunta orientadora: ¿es la «excelencia» un valor éticamente sostenible o un constructo performativo al servicio de lógicas competitivas? La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo normativo-argumentativo, con diseño teórico-documental y estrategia comparada, fundamentado en la ética educativa, la filosofía moral y los marcos internacionales de derechos humanos. Se examinan las limitaciones conceptuales, pedagógicas y éticas de la excelencia, mostrando que, lejos de constituir un valor formativo sólido, opera como un significante retórico carente de universalidad normativa y de coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A partir del análisis de casos comparados (Ecuador, Finlandia y España), se argumenta que su institucionalización acrítica refuerza lógicas meritocráticas y excluyentes. En consecuencia, se propone su redefinición o sustitución por valores éticamente robustos como la justicia, la solidaridad y la responsabilidad, y se ofrecen recomendaciones para reformular los marcos axiológicos universitarios desde una ética del bien común y la sostenibilidad democrática.

Palabras clave: Educación superior; valores institucionales; ética universitaria; excelencia; sostenibilidad social; derechos humanos.

Abstract

This article critically analyzes the axiological validity of “excellence” as an institutional value in higher education. It addresses the guiding question: is “excellence” an ethically sustainable value or a performative construct aligned with competitive logic? The study adopts a qualitative, normative-argumentative approach, using a theoretical-documentary and comparative design, grounded in educational ethics, moral philosophy, and international human rights frameworks. It examines the conceptual, pedagogical, and normative limitations of excellence, showing that, far from being a robust formative value, it operates as a rhetorical signifier lacking normative universality and alignment with the Sustainable Development Goals. Based on comparative cases (Ecuador, Finland, and Spain), the findings argue that the uncritical institutionalization of excellence reinforces meritocratic and exclusionary dynamics. Consequently, the article proposes its redefinition or replacement with ethically grounded values such as justice, solidarity, and responsibility, and offers recommendations for transforming university axiological frameworks towards social sustainability and democratic commitment.

Keywords: higher education; institutional values; university ethics; excellence; social sustainability; human rights.

1. Introducción

En el contexto actual de redefinición institucional impulsado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, las universidades se enfrentan al imperativo de revisar críticamente su marco axiológico, especialmente cuando ciertos principios proclamados como valores fundacionales carecen de un anclaje ético o inclusivo. Tal es el caso del concepto de *excelencia*, ampliamente utilizado como eje retórico en discursos institucionales, rankings académicos y procesos de aseguramiento de la calidad. A pesar de su aparente neutralidad y prestigio, su uso acrítico ha generado tensiones con los principios fundamentales de la sostenibilidad social y la educación en derechos humanos (UNESCO, 2020; Loorbach *et al.*, 2017).

Lejos de constituir un valor moral con orientación transformadora, la excelencia opera frecuentemente como una categoría funcional asociada al rendimiento, la competitividad y la lógica de mercado, sin una definición ética clara ni una operativización formativa viable. Esta ambigüedad no es inocua: puede reproducir dinámicas excluyentes, priorizar el mérito individual sobre la justicia colectiva y desviar la misión de la educación superior hacia objetivos ajenos a su responsabilidad social (Pérez Pérez, 2016; Cortina, 1997).

Desde una perspectiva comparada, resulta urgente evaluar si este tipo de principios contribuyen efectivamente al desarrollo humano sostenible o si, por el contrario, erosionan los cimientos éticos que deben guiar a toda institución comprometida con la equidad, la inclusión y la transformación social. En consecuencia, este artículo plantea una revisión crítica del uso de la excelencia como supuesto valor institucional, cuestionando su legitimidad axiológica y proponiendo alternativas coherentes con los marcos ético-pedagógicos de la Agenda 2030 y los derechos humanos.

El trabajo se enmarca en una investigación cualitativa de carácter normativo-argumentativo, desarrollada mediante un análisis teórico-documental comparado. Esta aproximación permite examinar críticamente cómo se construye y emplea el concepto de excelencia en diferentes contextos universitarios y valorar su coherencia con los principios que orientan la sostenibilidad educativa y la ética institucional.

El objetivo principal es evaluar la pertinencia ética, la viabilidad formativa y la sostenibilidad del concepto de excelencia como valor institucional en la educación superior. Para ello, el estudio se organiza a partir de la siguiente pregunta orientadora:

¿Puede la excelencia, tal como se formula en los discursos institucionales contemporáneos, cumplir una función educativa legítima, formativa y coherente con los principios de justicia y sostenibilidad universitaria?

2. Marco teórico

La revisión bibliográfica se organiza en tres ejes: (a) la noción de valor institucional en la educación superior; (b) la crítica contemporánea al constructo «excelencia»; y (c) la vinculación entre axiología universitaria, sostenibilidad social y derechos humanos. La selección de fuentes se basó en literatura indexada en WoS, Scopus y ERIH Plus, con un enfoque comparado que integra estudios de Europa, América Latina, Asia y África, lo que permite contrastar tendencias institucionales en marcos geopolíticos y axiológicos diversos.

2.1. Valor institucional y responsabilidad pública de la universidad

En el plano comparado, los valores institucionales se entienden como principios normativos que configuran el *ethos* universitario, orientan sus políticas públicas y legitiman su presencia en la esfera social (Brunsson & Olsen, 2017; Shields, 2021). La literatura especializada identifica cuatro requisitos clave para su validez: claridad conceptual, relevancia ética, viabilidad formativa y posibilidad de evaluación objetiva (Trafford *et al.*, 2023). Desde la perspectiva internacional, organismos como la UNESCO (2021) y la OCDE (2020) recomiendan que los valores universitarios se alineen con los ODS 4 y 10, priorizando la equidad y la justicia educativa.

En cuanto a la praxis comparada, los países nórdicos han institucionalizado la equidad a través de políticas de gratuidad y acceso universal (Esping-Andersen, 1999). En América Latina, en cambio, predomina una retórica de misión social que no siempre se traduce en acciones efectivas (Ramírez-Montoya *et al.*, 2024). Investigaciones en universidades chilenas, mexicanas y españolas evidencian tensiones persistentes entre discurso institucional y prácticas reales (Delgado *et al.*, 2023). En África subsahariana y el sudeste asiático, los valores institucionales aparecen fuertemente influidos por agendas de desarrollo multilaterales (Zavale & Mkandawire, 2021).

2.2. La excelencia como constructo crítico: ambigüedad y performatividad

En las últimas décadas, el término *excelencia* se ha transformado en un significativo vacío (Bacevic, 2023), apropiado por lógicas de evaluación tecnocrática, rankings globales y estándares competitivos (Hazelkorn, 2015; Altbach & de Wit, 2020). En universidades del norte global, la excelencia suele asociarse a la productividad científica y la visibilidad internacional, mientras que en el sur global tiende a legitimar jerarquías institucionales sin impacto sustantivo en la calidad educativa (van den Brink & Benschop, 2012).

Estudios en Reino Unido, Canadá y Australia muestran que el discurso de la excelencia perpetúa desigualdades de género y clase (O'Connor & Barnard, 2021; Lynch *et al.*, 2020). Desde la filosofía moral, MacIntyre (2007) advierte que toda virtud, incluida la excelencia, requiere un trasfondo ético sustantivo para evitar convertirse en un mero recurso simbólico de exclusión. En esta línea, algunos autores incluso la definen como un pseudo-valor, útil para legitimar políticas de competitividad, pero carente de fundamento ético universal (Branković, 2021; Moore *et al.*, 2017).

2.3. Axiología, sostenibilidad social y derechos humanos

La sostenibilidad universitaria exige revisar el marco axiológico institucional a partir de principios como la dignidad humana, la justicia y la participación democrática (UNESCO, 2020; Mahlangu & de Jager, 2022). En América Latina y España, esta vinculación con los derechos humanos comienza a expresarse en planes de equidad, currículos con enfoque de derechos y políticas de diversidad (Alonso-Herrero & Rojas-Torrijos, 2023a, 2023b).

Cortina (2021) plantea la necesidad de una ética pública global en la educación superior, mientras que Freire (2022, reed.) defiende una pedagogía crítica que forme sujetos capaces de transformación ética. La investigación comparada muestra que cuando las universidades alinean sus valores con el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), se fortalecen la legitimidad institucional y la confianza social (Weik, 2024). Por el contrario, cuando se impone la excelencia como valor normativo único, se generan tensiones con los principios de equidad, diversidad y sostenibilidad.

2.4. Síntesis teórica

De esta revisión emergen tres conclusiones centrales desde una perspectiva crítica y comparada:

1. Falta de legitimidad moral: la excelencia carece de criterios éticos compartidos internacionalmente, lo que permite su uso como herramienta de exclusión simbólica y de gestión gerencial.
2. Déficit pedagógico: no existe una estrategia sistemática que enseñe la excelencia como valor ético-formativo; se trata más bien de un resultado dependiente de valores previos como el compromiso, la justicia o la solidaridad.
3. Incompatibilidad con la sostenibilidad social: su enfoque competitivo entra en contradicción con las metas del desarrollo sostenible, especialmente en contextos donde las brechas estructurales limitan el acceso equitativo a la educación superior.

3. Metodología

Este artículo se enmarca en el campo de la investigación cualitativa con enfoque normativo-argumentativo, característico de los estudios axiológicos y filosófico-educativos de alcance supranacional. Este enfoque es pertinente cuando se busca cuestionar críticamente la legitimidad de categorías conceptuales y éticas, en lugar de limitarse a describir fenómenos empíricos (Taylor, 2024). El análisis se articula en torno a la siguiente pregunta orientadora:

¿Es éticamente y pedagógicamente defendible el uso institucional del concepto de «excelencia» como valor fundante en contextos universitarios diversos?

3.1. Diseño y enfoque

Se empleó un diseño teórico-documental de carácter comparado, con orientación hermenéutica, axiológica y crítica. Este tipo de aproximación resulta especialmente adecuado para examinar cómo se construyen, justifican e institucionalizan los valores en distintos modelos universitarios y cómo emergen tensiones al intentar universalizar nociones sin atender a sus implicaciones contextuales (Brunsson & Olsen, 1993; Hazelkorn, 2015).

3.2. Estrategia analítica

El estudio integró tres técnicas complementarias:

- Análisis documental comparado. Se revisaron planes estratégicos, modelos educativos y marcos axiológicos de universidades seleccionadas en América Latina (Ecuador, México, Brasil), Europa (España, Finlandia) y Asia (Corea del Sur). Esta estrategia es habitual en la investigación sobre gobernanza y políticas universitarias (Hazelkorn, 2015).
- Hermenéutica conceptual. Se desarrolló una reconstrucción crítica del valor *excelencia* a partir de su presencia en documentos institucionales, discursos rectorales, sistemas de acreditación y rankings internacionales. Esta aproximación hermenéutica es necesaria para desentrañar el trasfondo normativo de las categorías empleadas en la educación superior (MacIntyre, 2007).

- Contraste normativo-axiológico. Se evaluó la coherencia entre el discurso de excelencia y los principios fundantes de justicia, derechos humanos y sostenibilidad social, siguiendo la lógica de análisis propia de estudios filosófico-educativos (Taylor, 2024).

3.3. Corpus documental

El corpus estuvo compuesto por:

- 25 documentos institucionales (modelos educativos, planes estratégicos, estatutos y códigos éticos) pertenecientes a universidades con enfoques diversos: 10 de América Latina (4 de Ecuador, 3 de México, 3 de Brasil), 10 de Europa (6 de España y 4 de Finlandia) y 5 de Asia (todas de Corea del Sur).
- 44 artículos científicos indexados en WoS, Scopus y ERIH Plus (2018–2025), centrados en gobernanza universitaria, ética institucional y sostenibilidad.
- Obras filosóficas y educativas de referencia, entre ellas *After Virtue* de MacIntyre (2007).
- Informes multilaterales relevantes, especialmente de UNESCO y OECD sobre educación y sostenibilidad.

Con el fin de garantizar la replicabilidad y trazabilidad del estudio, en la Tabla 1 se detallan los 25 documentos institucionales que conforman el corpus analizado, organizados por país, universidad y tipo de Fuente.

Tabla 1.
Corpus documental analizado por país, universidad y tipo de documento

País / Region	Universidad	Documento (tipo y año)	Fuente / URL oficial	Uso de «excelencia» (síntesis)	Nota metodológica
Ecuador	UNESUM	<i>Modelo Educativo</i> (Universidad Estatal del Sur de Manabí, 2024)	Portal institucional (Modelos Educativos)	Mencionada como orientación de calidad; no axiologizada	Documento base de rediseño curricular.
Ecuador	Univ. de Cuenca	<i>Estatuto</i> (Universidad de Cuenca, 2013)	Estatuto aprobado por CES / repositorio U. Cuenca	Valores rectores; «excelencia» no como valor ético autónomo	Estatuto como fuente normativa.
México	UNAM	<i>Plan de Desarrollo Institucional 2023–2027</i> (Universidad Nacional Autónoma de México, 2023)	Rectoría UNAM (PDF)	«Excelencia» ligada a calidad académica e inclusión	PDI actual institucional.
Brasil	USP	<i>Planejamento Estratégico 2024–2025</i> (Universidade de São Paulo, 2024)	PRPI-USP (PDF)	Énfasis en liderazgo investigativo y desempeño	Documento de planificación USP.
Brasil	USP–Poli	<i>Projeto Acadêmico EPUSP 2019–2023</i> (Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2019)	EPUSP (PDF)	Métricas de desempeño; enfoque técnico	Unidad académica, apoyo al corpus.
Chile	U. de Chile	<i>Plan de Desarrollo Institucional 2017–2026</i> (Universidad de Chile, 2017)	Sitio U. de Chile (PDI + noticia 2025)	Calidad/impacto social; proceso de actualización	Traza continuidad del PDI.
Chile	PUC Chile (UC)	<i>Plan de Desarrollo 2020–2025</i> (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020)	UC (PDF)	«Excelencia» vinculada a identidad/servicio	Plan quinquenal vigente en periodo.

(Continúa)

País / Region	Universidad	Documento (tipo y año)	Fuente / URL oficial	Uso de «excelencia» (síntesis)	Nota metodológica
Chile	Usach	<i>Plan de Desarrollo Institucional 2025–2030</i> (Universidad de Santiago de Chile, 2025)	Planif. Estratégica USACH (PDF)	Desempeño y sostenibilidad; enfoque institucional	Documento reciente.
Chile	UMCE	<i>Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2022–2030</i> (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2022)	UMCE (PDF)	Referencias a calidad y misión social	Universidad pública formadora de educadores.
Colombia	U. Nal. de Colombia	<i>Plan Global de Desarrollo 2025–2027 / PLEI 2034</i> (Universidad Nacional de Colombia, 2025; 2013)	Portal UNAL (PGD / PLEI fragmento)	Marco estratégico 2034; planes globales	Horizonte estratégico institucional.
Colombia	Uniandes (Bogotá)	<i>Nuestro PDI 2021–2025</i> (Universidad de los Andes, 2021)	Dirección de Planeación Uniandes	Misión/valores; calidad y acceso	Sitio oficial de planeación.
Uruguay	Udelar	<i>Plan Estratégico de Desarrollo 2020–2025</i> (Universidad de la República, 2020)	Sitios Udelar (PDFs)	Compromiso público; calidad como servicio	Actualizaciones recientes.
España	Univ. de Granada	<i>Plan Estratégico UGR 2031</i> (Universidad de Granada, 2023)	UGR (sitio oficial)	«Aprendizaje transformador»; calidad/ impacto	Ejes estratégicos institucionales.
España	Univ. de Deusto	<i>Misión e identidad: Valores universitarios</i> (Universidad de Deusto, 2021)	(Sitio oficial)	Reconfigura el marco axiológico (justicia/ solidaridad)	Caso de reformulación de «excelencia».
Finlandia	Univ. of Helsinki	<i>Strategic Plan 2021–2030</i> (University of Helsinki, 2021)	Helsinki (páginas de estrategia)	Sustituye «excelencia» por «calidad ética/ sostenible»	Plan decenal oficial.
Reino Unido	UCL	<i>Education Strategy 2016–2021</i> (University College London, 2016)	UCL (PDF / portal T&L)	Mejora educativa; calidad estudiantil	Estrategia educativa institucional.
Reino Unido	Univ. de Oxford	<i>Public Engagement Strategic Plan 2024–2029 / EDI Plan 2024–2027</i> (University of Oxford, 2024a; 2024b)	Oxford (Public Engagement / EDI)	Calidad ↔ compromiso público/EDI	Documentos marco transversales.
Corea del Sur	Seoul National Univ.	<i>Vision 2030</i> (Seoul National University, 2020)	SNU (visión oficial)	Liderazgo global; competitividad académica	Documento de visión institucional.
México	UNAM (Fac. Economía / ENTS)	<i>PDI de unidades 2024–2028</i> (Universidad Nacional Autónoma de México, 2024)	Portales UNAM (PDFs)	Alineación con PDI central	Evidencias de despliegue por facultades.
Australia	Univ. of Melbourne	<i>Advancing Melbourne 2030</i> (University of Melbourne, 2020)	Melbourne (PDFs/ portal)	«Excellence for impact»; conexión global	Marco 2030 institucional.
Singapur	NUS	<i>This is NUS: Profile and vision statement</i> (National University of Singapore, 2023)	NUS (PDF)	Sostenibilidad/impacto; excelencia operativa	Material institucional de visión.
España	Univ. de Granada (histórico 2022)	<i>Plan Director 2022</i> (Universidad de Granada, 2022)	UGR (Vicerrectorado)	Ejes de gestión; calidad/ transformación	Complementa UGR 2031.

(Continua)

País / Región	Universidad	Documento (tipo y año)	Fuente / URL oficial	Uso de «excelencia» (síntesis)	Nota metodológica
Reino Unido / España	Cambridge / U. Complutense	<i>Access & Participation Plan 2025–2029</i> (University of Cambridge, 2025)	Cambridge (OfS, APP)	Calidad ↔ equidad y acceso	Política universitaria aplicable al análisis.
Chile	U. O'Higgins	<i>Plan de Desarrollo Estratégico 2022–2025</i> (Universidad de O'Higgins, 2022)	UOH (sitio oficial)	Calidad/gestión; consolidación institucional	Universidad regional pública.
España	Univ. de Granada (noticia)	<i>Ejecución estratégica 2024–2027 vinculada a IFMIF-DONES</i> (Universidad de Granada, 2024)	Prensa / institucional	Vinculación plan–proyectos estratégicos	Contexto de ejecución estratégica.

Nota: Los documentos institucionales incluidos en la Tabla 1 están referenciados en la sección de referencias siguiendo el formato APA 7, con el autor institucional y el año correspondiente.

4. Resultados y discusión

A partir del análisis axiológico realizado, se constata que el valor *excelencia*, en su forma actual, no cumple con los criterios fundamentales exigidos a los valores institucionales en el contexto de la educación superior. Este hallazgo surge del cotejo entre los atributos que debería cumplir un valor educativo y las características reales del concepto de excelencia tal como se ha institucionalizado.

En el caso de la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), por ejemplo, el término *excelencia* ha sido incorporado como valor institucional sin una definición operativa consensuada ni un sustento filosófico o pedagógico riguroso. Se lo ha asumido como sinónimo de alto rendimiento académico o eficiencia institucional, sin considerar que un valor debe ser formable, éticamente universal y coherente con el conjunto axiológico que orienta el quehacer educativo (Freire, 1997; Cortina, 2016; MacIntyre, 2007).

4.1. Evaluación crítica de la validez axiológica de la excelencia

A continuación, se presenta una tabla síntesis con los principales criterios evaluados, contrastando su nivel de cumplimiento por parte del valor *excelencia*:

Tabla 2.
Evaluación comparativa sobre la validez axiológica del valor «excelencia» en educación superior

Criterio evaluado	Nivel de evaluación	Evidencia crítica
Universalidad ética	Bajo	Puede legitimar prácticas excluyentes, no universalizables.
Formabilidad pedagógica	Bajo	No susceptible de enseñanza activa como virtud ética.
Definición operativa	Medio	Ambigua: se traduce en indicadores técnicos, no sustantivos.
Evaluabilidad objetiva	Medio	Basada en métricas, sin criterios formativos claros.
Coherencia axiológica	Bajo	Contradice valores inclusivos como equidad y solidaridad.
Función orientadora	Bajo	No aporta lineamientos claros en dilemas éticos.
Contribución a los ODS	Bajo	Incompatible sin reinterpretación ética y social.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión teórica interdisciplinaria (2025)

Como se observa, *excelencia* no alcanza un nivel aceptable en ninguno de los siete criterios evaluados, lo que compromete su legitimidad como principio formativo institucional. Para fortalecer el análisis comparado, se recomienda además un cuadro complementario que cruce universidades × criterios × niveles de cumplimiento, evidenciando las diferencias regionales.

4.1.1. Comparación de universidades según criterios de validez axiológica

Con el fin de profundizar en los hallazgos, se procedió a realizar una comparación sistemática entre universidades seleccionadas a partir de los criterios de validez axiológica definidos en la metodología. Esta comparación permite identificar semejanzas y divergencias en la manera en que las instituciones integran la «excelencia» como valor institucional, evaluando su coherencia con principios éticos, pedagógicos y de sostenibilidad. La Tabla 3 sintetiza los resultados de esta evaluación comparativa, ofreciendo una visión clara del grado de cumplimiento alcanzado por cada universidad respecto de los criterios establecidos.

Tabla 3.
Evaluación comparativa de la «excelencia» en universidades seleccionadas

Universidad / País	Universalidad ética	Formabilidad pedagógica	Definición operativa	Evaluabilidad objetiva	Coherencia axiológica	Función orientadora	Contribución a los ODS
UNESUM (Ecuador)	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Bajo	Bajo
Universidad de Deusto (España)	Medio	Medio	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto
University of Helsinki (Finlandia)	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
USP – São Paulo (Brasil)	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto
University College London (Reino Unido)	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos institucionales (UNESUM, 2024; Universidad de Deusto, 2019; University of Helsinki, 2021; USP, 2021; UCL, 2022) y revisión teórica interdisciplinaria (2025).

Este cuadro comparativo evidencia que la noción de excelencia presenta baja validez axiológica en universidades de América Latina como la UNESUM, donde predomina un uso retórico sin anclaje ético. En contraste, universidades europeas como la de Helsinki y la de Deusto han logrado redefinir el concepto o sustituirlo por valores más inclusivos y sostenibles, mostrando niveles altos en coherencia axiológica y contribución a los ODS.

La USP (Brasil) y la UCL (Reino Unido) representan casos intermedios: mientras la primera mantiene un discurso mixto entre eficiencia y responsabilidad social, la segunda ha optado por vincular la excelencia a la inclusividad y la sostenibilidad, aunque con tensiones en la coherencia axiológica.

En conjunto, los resultados refuerzan la hipótesis de que la *excelencia*, en su formulación actual, carece de universalidad ética y de formabilidad pedagógica, salvo cuando es resignificada desde marcos explícitos de equidad, justicia y sostenibilidad.

4.2. Referentes filosófico-pedagógicos y marcos de evaluación axiológica

Desde la perspectiva de autores como Cortina (2016), MacIntyre (2007) y la UNESCO (2021), los valores institucionales deben operar como referentes éticos que orienten la formación integral universitaria. En esta línea, el discurso de la *excelencia* ha sido cuestionado por su ambigüedad conceptual, su función performativa y su asociación con lógicas de competitividad (van den Brink & Benschop, 2012; O'Connor & Barnard, 2021).

Asumir la excelencia como valor institucional, sin replantear sus fundamentos filosóficos, puede desvirtuar el sentido ético de la educación superior. Frente a ello, se propone considerar como valores alternativos la justicia social, la responsabilidad, la solidaridad y el pensamiento crítico, todos ellos coherentes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con los marcos de equidad y derechos humanos.

4.3. Axiología comparada: hacia una resignificación transformadora

El análisis comparado evidencia que diversas universidades han optado por redefinir sus marcos axiológicos, reemplazando la excelencia por principios formativos más integrales:

En el contexto latinoamericano, la UNESUM ha definido la excelencia como una actitud orientada a la optimización y mejora continua, sin incluir fundamentación ética explícita ni mecanismos vinculados a equidad o justicia social (UNESUM, 2024). Esta adopción revela una asimilación acrítica de discursos globales divorciados de las realidades locales.

La University of Helsinki en Finlandia articula valores como equidad epistémica, ciencia abierta y bienestar académico en su *Strategic Plan 2021–2030*, conectando excelencia con responsabilidad social, diversidad y sostenibilidad (University of Helsinki, 2021).

En España, la Universidad de Deusto ha desplazado la noción de excelencia hacia una tríada de valores: justicia social, sostenibilidad humana y ética pública, que atraviesan todas las actividades universitarias (Universidad de Deusto, 2019).

La University College London (UCL) y la USP (Brasil) reflejan grados intermedios: mientras la USP mantiene un discurso mixto entre eficiencia y responsabilidad social, la UCL prioriza inclusividad y sostenibilidad, aunque todavía enfrenta desafíos en coherencia axiológica.

Finalmente, la Universidad de Granada (UGR) ofrece un modelo axiológico profundamente fundamentado. Según su misión, visión y valores institucionales, la UGR se compromete explícitamente con la inclusión, la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad, la libertad académica, la dignidad, la integridad académica, la honestidad y la sostenibilidad (Universidad de Granada, 2021). Este marco presenta una orientación claramente ética, formativa y socialmente responsable, distintivamente coherente con los criterios evaluativos de valores institucionales.

Estos casos demuestran que es viable construir marcos axiológicos operativos, coherentes y universales. En consecuencia, proponemos que una axiología universitaria transformadora debe cumplir al menos tres condiciones:

1. Formularse desde principios éticos pluralistas.
2. Ser viable en la formación curricular y docente.
3. Reflejar un compromiso explícito con los derechos humanos y la justicia social.

5. Conclusiones

El análisis comparado de veinticinco documentos institucionales de universidades de América Latina, Europa y Asia revela que la noción de «excelencia» se encuentra ampliamente difundida en los discursos de la educación superior, pero carece de un fundamento ético y pedagógico sólido. Su presencia en modelos educativos, estatutos y planes estratégicos responde, en la mayoría de los casos, a lógicas de competitividad y posicionamiento en rankings, más que a una orientación formativa integral.

La evaluación de la validez axiológica demostró que la «excelencia» no cumple con los criterios mínimos de universalidad, formabilidad pedagógica, definibilidad operativa, evaluabilidad con sentido formativo y coherencia normativa. Lejos de constituir un valor compartido, se configura como un signifiante ambiguo que refuerza dinámicas gerenciales y de exclusión, en tensión con los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 10 (reducción de desigualdades) y el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas).

Los casos de universidades como Helsinki, Deusto, Granada y UCL evidencian que es posible sustituir la «excelencia» por valores más consistentes con la ética de la responsabilidad, la justicia cognitiva y la sostenibilidad. Estas experiencias no solo muestran alternativas viables, sino que confirman que los marcos axiológicos universitarios pueden transformarse hacia horizontes más democráticos e inclusivos.

En consecuencia, la respuesta a la pregunta orientadora es negativa: la «excelencia» no puede sostenerse como valor institucional legítimo en su formulación actual. Únicamente tendría pertinencia si fuera redefinida como un compromiso ético verificable con la equidad, la responsabilidad social y la sostenibilidad. En caso contrario, resulta más coherente sustituirla por valores como justicia, solidaridad, responsabilidad y pensamiento crítico, que sí ofrecen robustez ética y viabilidad pedagógica para orientar la misión universitaria en el siglo XXI.

6. Recomendaciones

A partir de los hallazgos y reflexiones desarrolladas, se proponen las siguientes acciones estratégicas para transformar el marco axiológico universitario:

1. Revisión crítica de la excelencia. Someter el concepto de *excelencia* a procesos deliberativos y participativos que permitan evaluar su legitimidad ética y pedagógica desde una perspectiva pluralista y contextual.
2. Priorización de valores robustos. Reemplazar o complementar la excelencia con valores éticamente sólidos y formativamente viables, tales como justicia social, solidaridad, pensamiento crítico, cooperación, dignidad humana e inclusión, de manera transversal al quehacer universitario.
3. Reformulación ética de la excelencia. En caso de conservarse, redefinirla como un principio relacional y ético, vinculado al compromiso social, la mejora continua con sentido ético y la equidad epistémica, evitando su uso como eslogan vacío.
4. Vinculación con los fines sustantivos. Asegurar que el marco axiológico esté explícitamente articulado con la docencia, la investigación, la extensión y la gestión universitaria, garantizando su operatividad en la planificación, la evaluación y la cultura institucional.

5. Institucionalización del debate axiológico. Incluir de manera sistemática la reflexión ética en la planificación estratégica, la reforma curricular y los procesos de autoevaluación, de modo que el lenguaje valorativo deje de ser decorativo y se transforme en una ética universitaria integral, crítica y coherente.

7. Referencias

- Alonso-Herrero, A., & Rojas-Torrijos, J. L. (2023a). Narratives of university social responsibility: A review in Spanish public universities. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 98–117. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/34225>
- Alonso-Herrero, A., & Rojas-Torrijos, J. L. (2023b). University values and social impact in Latin America. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2046224>
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2020). The challenge to higher education internationalisation. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1523–1535. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704727>
- Bacevic, J. (2023a). Excellence as an empty signifier in higher education. *Critical Studies in Education*, 64(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/17508487.2022.2033886>
- Bacevic, J. (2023b). University ranking as symbolic violence: On the performativity of excellence. *Higher Education*, 85, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00835-0>
- Bohne, C., Zawacki-Richter, O., & Kenzig, S. (2019). Sustainability in higher education: A systematic review of research in the field. *Sustainability*, 11(19), 5185. <https://doi.org/10.3390/su11195185>
- Branković, J. (2021). The performativity of metrics in higher education: “Excellence” and the logic of competition. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 231–246. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1843154>
- Brunsson, N., & Olsen, J. P. (1993). *The reforming organization*. Routledge.
- Brunsson, N., & Olsen, J. P. (2019). *The organizational construction of values*. Oxford University Press.
- Burquel, N., & van Vught, F. (2020a). Fostering sustainable higher education institutions: A European perspective. *Journal of Cleaner Production*, 263, 121559. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121559>
- Burquel, N., & van Vught, F. (2020b). Universities and SDGs: New missions for higher education. *European Journal of Education*, 55(4), 543–559. <https://doi.org/10.1111/ejed.12430>
- Cortina, A. (2016). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.

- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita: Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.
- Delgado, A., Gómez-Cambronero, A., & Sánchez-Mora, C. (2023). Transformaciones institucionales y discurso de excelencia en universidades iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(38), 87–108. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.38.833>
- Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. (2019). *Projeto Acadêmico EPUSP 2019–2023*. Poli-USP. <https://poli.usp.br>
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137446671>
- Hazelkorn, E. (2019). *Global rankings and the geopolitics of higher education*. Routledge.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2022). Academic pressure and mental health in the era of excellence. *Studies in Higher Education*, 47(12), 2469–2485. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1894118>
- Loorbach, D., Frantzeskaki, N., & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: Transforming science and practice for societal change. *Annual Review of Environment and Resources*, 42, 599–626. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-102014-021340>
- Lynch, K. (2017). The gendered order of caring: Thinking through university education. *Higher Education Quarterly*, 71(2), 171–185. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>
- Lynch, K., Ivancheva, M., O’Flynn, M., Keating, K., & O’Connor, M. (2020). The care ceiling in higher education. *Irish Educational Studies*, 39(2), 157–174. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1734044>
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed.). University of Notre Dame Press.
- Mahlangu, V., & de Jager, T. (2022). Sustainability and university transformation in South Africa: A critical review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 512–528. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0334>
- Moore, S., Neylon, C., Eve, M. P., O’Donnell, D. P., & Pattinson, D. (2017). Excellence R Us: University research and the fetishisation of excellence. *Palgrave Communications*, 3, Article 16105. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2016.105>
- National University of Singapore. (2023). *This is NUS: Profile and vision statement*. National University of Singapore. <https://nus.edu.sg>
- O’Connor, P., & Barnard, S. (2021a). Excellence and gender in European universities. *Gender and Education*, 33(5), 612–629. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1815660>

- O'Connor, P., & Barnard, S. (2021b). Excellence in universities: A critical genealogy. *Higher Education*, 81, 625–643. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00609-w>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Pérez Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía*. Desclée de Brouwer.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020). *Plan de Desarrollo 2020–2025*. UC Chile. <https://www.uc.cl>
- Seoul National University. (2020). *Vision 2030*. Seoul National University. <https://en.snu.ac.kr>
- Shields, R. (2021). The role of institutional values in higher education. *Higher Education Quarterly*, 75(4), 517–533.
- Taylor, R. M. (2024). Methodological reflections on normative case studies. *Educational Theory*, 74(3), 301–311. <https://doi.org/10.1111/edth.12555>
- Thiel, C., et al. (2020). Excellence, inclusion, and inequality in higher education: Critical perspectives. *European Educational Research Journal*, 19(6), 529–546. <https://doi.org/10.1177/1474904120925410>
- Trafford, V., Leshem, S., & Wisker, G. (2023). Values in higher education: Framing learning outcomes for global citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 27(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/10283153221123879>
- UNESCO – International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education* [Executive summary]. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Universidad de Chile. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2017–2026*. Universidad de Chile. <https://uchile.cl>
- Universidad de Chile. (2025). *Proceso de formulación del Plan de Desarrollo Institucional 2026–2036*. Universidad de Chile. <https://uchile.cl>
- Universidad de Cuenca. (2013). *Estatuto orgánico de la Universidad de Cuenca*. Consejo de Educación Superior. <https://www.ces.gob.ec> y <https://dspace.ucuenca.edu.ec>
- Universidad de Deusto. (2019). *Los valores de la universidad en el siglo XXI*. Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto. <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad/facultades/instituto-de-estudios-de-ocio/publicaciones/los-valores-de-la-universidad-en-el-siglo-xxi>
- Universidad de Deusto. (2021). *Misión e identidad: Valores universitarios*. Universidad de Deusto. <https://www.deusto.es>
- Universidad de Granada. (2021). *Misión, visión y valores de la UGR*. Universidad de Granada. <https://canal.ugr.es/UGR2031/mision-vision-y-valores-de-la-ugr/>

- Universidad de Granada. (2022). *Plan director 2022*. Vicerrectorado de Política Científica, UGR. <https://vicecmpe.ugr.es>
- Universidad de Granada. (2023). *Plan Estratégico UGR 2031*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es>
- Universidad de Granada. (2024). *Ejecución estratégica 2024–2027 vinculada a IFMIF-DONES*. Universidad de Granada / Noticias institucionales.
- Universidad de la República (Uruguay). (2020). *Plan Estratégico de Desarrollo 2020–2025*. Udelar. <https://udelar.edu.uy>
- Universidad de los Andes. (2021). *Nuestro PDI 2021–2025*. Dirección de Planeación, Uniandes. <https://planeacion.uniandes.edu.co>
- Universidad de O'Higgins. (2022). *Plan de Desarrollo Estratégico 2022–2025*. UOH. <https://uoh.cl>
- Universidad de Santiago de Chile. (2025). *Plan de Desarrollo Institucional 2025–2030*. USACH. <https://planificacionestrategica.usach.cl>
- Universidad Estatal del Sur de Manabí. (2024). *Modelo educativo de la Universidad Estatal del Sur de Manabí 2024–2026* (Aprobado el 9 de septiembre de 2024). UNESUM. <https://drive.google.com/file/d/1gUQXI7oaZDzlO22dep6vKQpkYazc6A1N/view>
- Universidad Estatal del Sur de Manabí. (2024). *Modelo educativo de la Universidad Estatal del Sur de Manabí*. UNESUM. <https://unesum.edu.ec/reglamentosgenerales/modelos-educativos/>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2022). *Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2022–2030*. UMCE. <https://pdei2030.umce.cl>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2023). *Plan de Desarrollo Institucional 2023–2027*. Rectoría UNAM. <https://www.rector.unam.mx>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2023). *Plan de Desarrollo Institucional 2023–2027: síntesis para difusión*. Gaceta CCH–UNAM. <https://gaceta.cch.unam.mx>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). *Planes de Desarrollo Institucional de facultades y escuelas 2024–2028*. UNAM. <https://planeacion.unam.mx>
- Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Trabajo Social. (2024). *Plan de Desarrollo Institucional 2024–2028*. UNAM. <https://trabajosocial.unam.mx>
- Universidad Nacional de Colombia. (2013). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional PLEI 2034*. UNAL. <https://plei2034.unal.edu.co>
- Universidad Nacional de Colombia. (2025). *Plan Global de Desarrollo 2025–2027*. UNAL. <https://unal.edu.co>
- Universidade de São Paulo. (2024). *Planejamento estratégico 2024–2025*. Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, USP. <https://prpi.usp.br>

- University College London. (2016). *Education Strategy 2016–2021*. UCL. <https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning>
- University of Cambridge. (2025). *Access and Participation Plan 2025–2029*. University of Cambridge. <https://undergraduate.study.cam.ac.uk>
- University of Helsinki. (2021). *Strategic plan 2021–2030*. University of Helsinki. https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/strategic_plan_2021-2030_university_of_helsinki.pdf
- University of Helsinki. (2021). *Strategic Plan 2021–2030*. University of Helsinki. <https://www.helsinki.fi>
- University of Melbourne. (2020). *Advancing Melbourne 2030*. University of Melbourne. <https://about.unimelb.edu.au>
- University of Oxford. (2024). *Equality, Diversity and Inclusion Plan 2024–2027*. University of Oxford. <https://edu.admin.ox.ac.uk>
- University of Oxford. (2024). *Public Engagement Strategic Plan 2024–2029*. University of Oxford. <https://www.ox.ac.uk>
- Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2012). Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs. *Organization*, 19(4), 507–524. <https://doi.org/10.1177/1350508411414293>
- Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2022a). Fix the elite or fix the system? *Organization*, 29(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/1350508421991073>
- Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2022b). Gender practices in the construction of academic excellence: Disciplinary perspectives. *Higher Education*, 84, 261–281. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00745-z>
- Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2022c). Unpacking the excellence narrative: Power, inequality and myth. *Organization Studies*, 43(9), 1381–1402. <https://doi.org/10.1177/01708406211037827>
- Weik, E. (2024a). Universities, values, and legitimacy: A critical inquiry into value discourses in higher education. *Higher Education Policy*, 37(1), 97–116. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00288-0>
- Weik, E. (2024b). Virtue and the common good in higher education. *Philosophy of Management*, 23(2), 287–303. <https://doi.org/10.1007/s40926-023-00235-y>
- Zavale, N., & Mkandawire, S. B. (2021). Higher education and development in sub-Saharan Africa: Critical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(6), 863–881. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1702349>

17



A quince años de políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile. Avances y desafíos

*Fifteen Years of Equity and Inclusion Policies at the
University of Chile: Progress and Challenges*

**Marcela Gaete Vergara*;
Bernardo González Mella ****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45417

Recibido: **20 de mayo de 2025**
Aceptado: **12 de diciembre de 2025**

*MARCELA GAETE VERGARA: Académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona, España. Directora de la Red chilena de Pedagogía en contextos de encierro y exclusión social. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1051-1168> **Datos de contacto:** E-mail: magaete@uchile.cl

BERNARDO GONZÁLEZ MELLA: Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Investigador en temáticas de Educación Inclusiva y Derechos Humanos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4041-2638> **Datos de contacto: E-mail: begonzal@uchile.cl

Resumen

Introducción: El artículo presenta los avances y desafíos de la Universidad de Chile en el diseño e implementación de políticas de equidad e inclusión en los últimos quince años. En dicho contexto se describen los fundamentos teóricos, las acciones y estructura universitaria generadas en la última década en respuesta a su responsabilidad ética y política en la promoción del desarrollo sostenible y la justicia social sin exclusiones. **Método.** Se trata de un estudio de casos de corte cualitativo en el marco de un proyecto más amplio denominado «Derecho a la igualdad de estudios universitarios por los grupos más vulnerables» (EDUDER). Los datos se recogen a través de 4 grupos de discusión en los que participan 27 profesionales y académicos/as de la Universidad de Chile responsables de la implementación y seguimiento de dichas políticas. Los **resultados** indican que los principales avances se relacionan con una perspectiva compleja, multidimensional e interseccional de la educación inclusiva universitaria, posibilitada por la creación de estructuras y unidades permanentes responsables de la implementación, seguimiento y reflexión de las políticas vigentes, así como, una perspectiva crítica y autocrítica que permite el diseño de acciones situadas no sólo en las necesidades individuales de los/as estudiantes, lo que permite imaginar alternativas centradas en la participación y la construcción conjunta de proyectos de universidad y sociedad. El análisis se aborda en conjunto con la presentación de resultados de modo generar un marco interpretativo que permita *discutir* por qué las políticas y las acciones están dirigidas a ciertos grupos y no a otros, cuáles son sus implicancias, en qué medida es necesario pensar el derecho a la educación no sólo en clave de disminución de barreras sino también en apertura de fronteras simbólicas, sociales, relacionales entre la comunidad universitaria, entre ellas, las propias fronteras de los/as estudiantes de los grupos prioritarios.

Palabras clave: Igualdad de oportunidades; política de la educación; educación universitaria; derecho a la educación; equidad; inclusión

Abstract

Introduction. This article presents the advances and challenges of the University of Chile regarding the design and implementation of equity and inclusion policies over the last fifteen years. Within this context, the theoretical foundations, actions, and the structures generated by the university in the last decade in response to its ethical and political responsibility to promote sustainable development and social justice without exclusions are described. **Method.** This is a qualitative case study within the framework of a broader project called “Right to Equality in University Studies for the Most Vulnerable Groups” (EDUDER). Data were collected through 4 discussion groups involving 27 professionals and academics from the University of Chile who are responsible for the implementation and monitoring of these policies. The **results** indicate that the main advances are related to adopting a complex, multidimensional, and intersectional perspective of inclusive university education, this have been enabled by the creation of permanent structures and units responsible for the implementation, monitoring, and reflection on existing policies, as well as adhering to a critical and self-critical perspective which have allowed the design of contextualized actions that do not only focused on the individual needs of students, which enables envisaging alternatives centered on participation and the co-construction of a university and society’s project. The analysis is addressed together with the presentation of results in order to generate an interpretive framework that allows *discussing* why policies and actions are directed at certain groups and not others, what their implications are, and to what extent it is necessary to rethink the right to education not only in terms of reducing barriers but also in opening symbolic, social, and relational borders within the university community, including those internalized by students from priority groups.

Keywords: Equal opportunities; education policy; university studies; right to education; equity; inclusion.

1. Introducción

En los últimos quince años, la Universidad de Chile ha institucionalizado políticas e iniciativas de equidad e inclusión que buscan hacer realidad el anhelo de una universidad donde todas las personas puedan desarrollar una trayectoria formativa integral, contando con los acompañamientos y apoyos necesarios en las etapas de acceso, permanencia y egreso (Oficina de Equidad e Inclusión [OEI], 2023). Dichas políticas se han desarrollado considerando perspectivas de inclusión social y educativa en vistas de la justicia social (Venegas-Ramos y Sánchez, 2024) y de una comprensión de la educación como derecho fundamental, que debe ser resguardado y promovido por los Estados con acciones afirmativas sostenidas en el tiempo (Organización de la Naciones Unidas [ONU], 2018).

Este posicionamiento institucional es coherente con acuerdos internacionales como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, que estableció una hoja de ruta para lograr condiciones de vida más justas y equitativas en tres dimensiones convergentes de sostenibilidad: ambiental, económica y social, reconociendo a la educación un rol clave para avanzar en el desarrollo sostenible (ONU, 2018; UNESCO, 2020), con el objetivo de «... garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ODS 4, ONU, 2018, p. 29).

En ese marco de acción, y como señalan Leal Filho *et al.*, 2024; Azorín y Martínez, 2023; UNESCO-IESALC, 2023, las universidades se constituyen en agentes de cambio que permiten avanzar en la valoración, promoción, implementación y vigencia de los Derechos Humanos al abrir espacios de equidad e inclusión educativas para todas las personas. Esto es especialmente relevante para aquellos grupos y comunidades que han vivido una vulneración histórica y multidimensional de sus derechos en los ámbitos social y educativo, tales como las mujeres, las diversidades y disidencias sexo-genéricas, los pueblos indígenas y afrodescendientes, los migrantes, las personas con discapacidad y las personas que viven una condición socio-económica precaria, cuya vulnerabilidad social condiciona fuertemente la vulnerabilidad educativa (Ruiz, 2012; De Sena, 2020).

En el ámbito universitario latinoamericano se han identificado barreras más específicas referidas a condiciones identitarias, socioeconómicas y territoriales de la población (Valenzuela y Yáñez, 2022; UNESCO-CEPAL, 2022). Esta situación ha impulsado a las universidades a reafirmar el compromiso con el desarrollo de la educación superior como un derecho social (Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe [CRES], 2018). En este contexto, la Universidad de Chile ha ampliado y fortalecido la política de equidad e inclusión en los últimos años, desarrollando una transformación institucional en tres etapas, cada una relacionada con el avance en las políticas nacionales en el reconocimiento de las diversidades. Etapas que se detallan en la figura N°1.

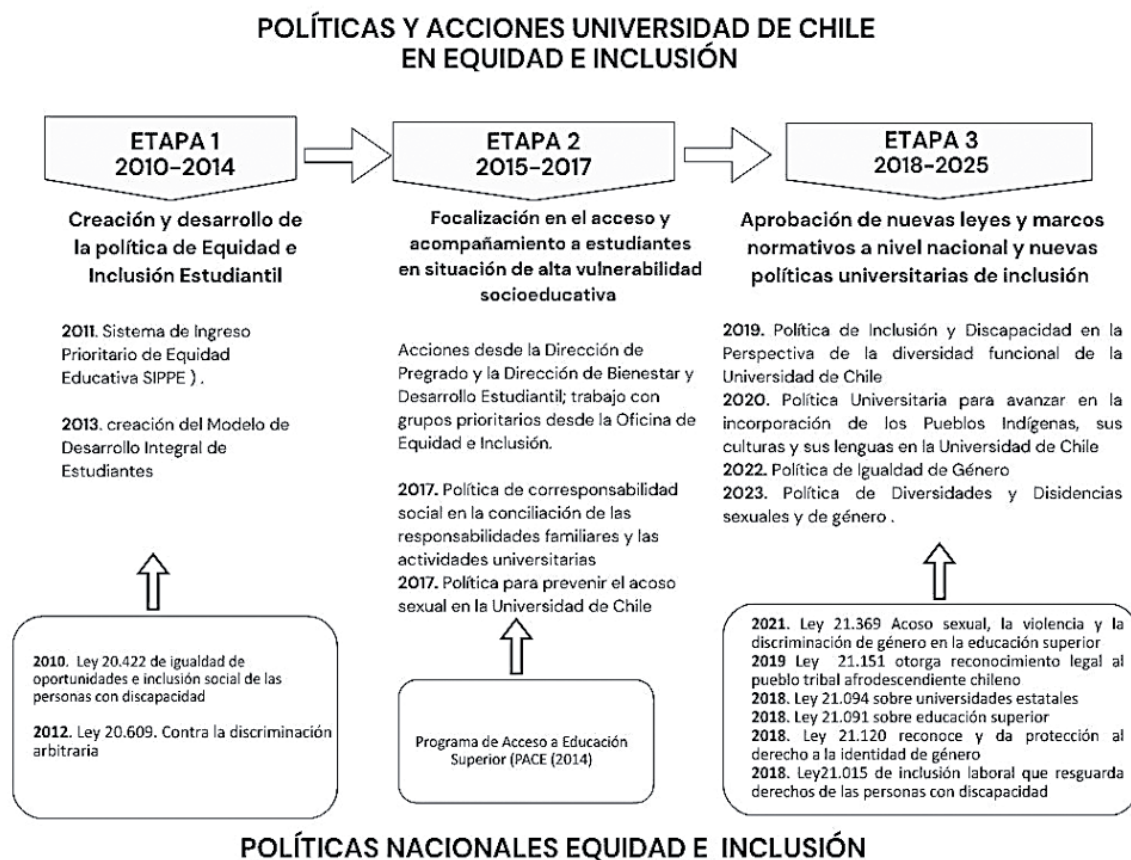


Figura 1. Etapas institucionalización equidad e inclusión y marco legal estatal. Adaptado de Devés et al. (2024).

Cabe destacar que la creación de la política de Equidad e Inclusión Estudiantil en la Universidad de Chile se ha impulsado por la desigualdad social que afecta a ciertos grupos y comunidades del país, que por sus condiciones de vulnerabilidad social y educativa han sido protagonistas de movimientos de protesta que tuvieron amplias repercusiones a nivel nacional en los años 2006 y 2011 (Devés, et al., 2024). Ello contribuyó a una revisión crítica de las políticas universitarias, lo que derivó en la implementación de mecanismos concretos de acceso preferente, acompañamiento académico y fortalecimiento institucional orientados a reducir barreras y ampliar oportunidades para los grupos más vulnerables.

Por su parte, las demandas de las universidades latinoamericanas por el resguardo del derecho social a la educación (CRES, 2018) sumado a un informe de la OCDE (2009) que identifica a la Universidad de Chile como la segunda institución de educación superior más elitizada del Consejo de Rectores de Chile¹ (Devés et al., 2024), visibilizan la urgencia de transformar la percepción y las acciones institucionales respecto a la equidad e inclusión.

Específicamente, la necesidad de garantizar el derecho social a la educación superior para todos los sectores de la población condujo a la Universidad de Chile a generar un

¹ Organismo colegiado conformado por las Rectoras y Rectores de las 30 universidades estatales y públicas no estatales del país, a las que se ingresa según un sistema admisión para lo cual se debe rendir una Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)

ingreso especial denominado prioritario de equidad, para estudiantes provenientes de establecimientos públicos de alta vulnerabilidad socioeconómica que no alcanzaban el puntaje requerido por la vía regular de acceso. Cabe destacar que, paralelamente a estas acciones institucionales, el año 2016, como efecto de las movilizaciones estudiantiles, se implementó en Chile un mecanismo de «gratuidad» para cursar estudios superiores, dirigido al 60 % de estudiantes de menores ingresos que cumplen con los requisitos de acceso a la universidad.

Ante la necesidad de acompañar la trayectoria formativa del estudiantado se diseñaron apoyos focalizados en grupos prioritarios, iniciándose una primera etapa en las políticas de equidad e inclusión, con la creación el año 2013 del Modelo de Desarrollo Integral de Estudiantes (MDIE), centrado en: a) acompañar el aprendizaje a través de tutorías y mentorías desarrolladas por el Área de Aprendizaje de la Dirección de Pregrado; b) orientar la enseñanza o docencia en función de los aprendizajes, fomentando la innovación en contextos de diversidad y; c) desarrollar una formación más integral del estudiantado con lógicas participativas y de construcción de identidad (Universidad de Chile, 2014; Devés, *et al.*, 2024). El MDIE se orienta por la perspectiva de educación inclusiva, brindando a la universidad la oportunidad de identificar barreras políticas, culturales o prácticas que permiten instalar facilitadores para avanzar en inclusión social (Echeita y Ainscow, 2011; González de Rivera *et al.* 2022; Echeita, 2022).

La segunda etapa de desarrollo de la política de equidad e inclusión se focalizó en acompañar el acceso y permanencia de estudiantes en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa. Esto se concretó con la implementación el año 2015 del programa estatal de Acceso a la Educación Superior (PACE), orientado a facilitar el ingreso a las universidades de estudiantes de educación media o secundaria de colegios municipales con alto índice de vulnerabilidad escolar. En esta etapa, la Oficina de Equidad e Inclusión identifica con mayor precisión los grupos prioritarios con los que trabaja la institución en las diversas instancias de acompañamiento. Grupos que en 2024 alcanzan casi al 50 % de la población estudiantil (Ver figura N°2).

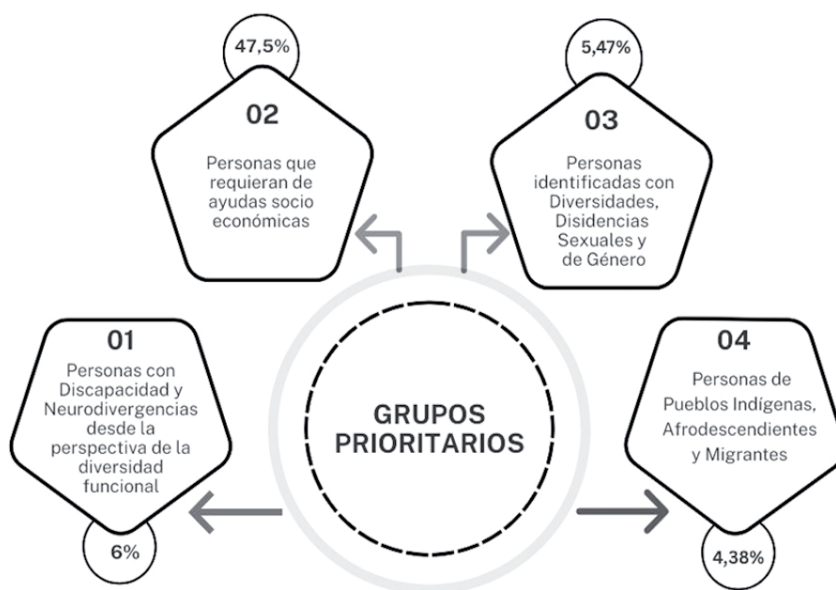


Figura 2. Grupos prioritarios Universidad de Chile 2024. *Fuente:* Elaboración propia en base a estadística institucional Universidad de Chile.

En la tercera etapa, la universidad levanta políticas de inclusión específicas para estos grupos prioritarios y sus acciones de acompañamiento se ven fortalecidas internamente con la actualización del Modelo Educativo (2021) y la formulación del Modelo de Inclusión en Educación Superior (2023) y, externamente, por políticas estatales que reconocen, resguardan y promueven los derechos de las diversidades (ver Figura N°1).

La adscripción de la universidad a la noción de grupos prioritarios se enmarca en la comprensión que las dimensiones de vulnerabilidad social que viven ciertos grupos y colectivos, en un carácter multidimensional, inciden en su vulnerabilidad educativa (Ruiz, 2012; De Sena, 2020). Esto exige desarrollar acciones focalizadas de acompañamiento que atiendan a sus condiciones, características y necesidades específicas, en la perspectiva de la restitución de derechos en la búsqueda de justicia social y justicia socio-educativa (Dworkin *et al.*, 2014; Milanovic, 2019; Venegas-Ramos y Sánchez, 2024).

Bajo esta lógica, se pone énfasis en el reconocimiento y valoración de las diversidades que forman parte de la comunidad universitaria desde una perspectiva de derechos y en la generación de instancias de participación efectivas que consideran la perspectiva interseccional (OEI, 2023). Esta perspectiva resulta fundamental para comprender que, en la intersección de identidades, se articulan y entran en disputa los patrones identitarios de las culturas dominantes o hegemónicas respecto de las culturas marginadas produciendo situaciones de discriminación que se perpetúan y replican en los niveles estructural, político y discursivo de la vida social (La Barbera, 2017). Tal y como se plantea en la Política de Igualdad de Género:

«La Universidad de Chile promueve el reconocimiento y visibilización de las múltiples discriminaciones, desventajas y exclusiones que afectan a la diversidad de cuerpos, modos y trayectorias de vida de las personas, y que se dan como consecuencia de la combinación de identidades sujetas a opresiones sistémicas coexistentes. Para ello, favorecerá la participación y empoderamiento en la comunidad universitaria de todas las personas, sin ningún tipo de discriminación» (Universidad de Chile, 2022, p. 26).

Esta aproximación se concretiza en el Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES) elaborado el año 2023 por la Subdirección de Equidad e Inclusión en un trabajo articulado con la Dirección de Pregrado y en concordancia con las leyes de educación superior que incorporan la equidad y la inclusión como principios normativos (ley 21.091 y ley 21.094 de 2018). El MIES implicó un proceso de identificación de actores clave, análisis de barreras para la participación de estudiantes de los grupos prioritarios en los diferentes espacios universitarios (académicos y no académicos), además, del reconocimiento de potenciadores, buenas prácticas en docencia, aprendizajes y calidad de vida. Este modelo intenta superar «... una mirada que pone el foco en las carencias o dificultades de las y los estudiantes (modelo de la carencia social, cultural o educacional y/o Modelo biomédico) y que busca «sanar», «corregir» o «habilitar «(...)» (OEI, 2023, p.3).

EL MIES incorpora las perspectivas, lineamientos, valores y principios presentes en el Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante, el Modelo Educativo (2021), el Plan de Desarrollo Institucional y los planes de acompañamiento de las 17 facultades de la universidad, sosteniendo una noción de calidad que incorpora las demandas sociales de responsabilidad y las dimensiones de eficiencia, eficacia, relevancia, pertinencia y equidad (OREALC-UNESCO, 2007). Para su implementación cuenta con la articulación de diferentes unidades del nivel central y en las facultades (ver figura N°3), trabajando

de manera flexible para acompañar las trayectorias formativas del estudiantado en las etapas de acceso, permanencia y egreso. Es así como el modelo educativo pone el acento, no solo en la inclusión educativa sino también, en el principio de equidad en cuanto posibilidad de promover:

«(...) la igualdad de oportunidades entre las personas, considerando su diversidad y constituyendo así un mecanismo que aporta a lograr una igualdad sustantiva; es decir el pleno reconocimiento de su calidad de personas titulares de derechos y de la equivalencia social y legal en el acceso al desarrollo, a los recursos y al ejercicio del poder, independiente de las diferencias, cualquiera sea su naturaleza» (Universidad de Chile, 2021, p. 17).

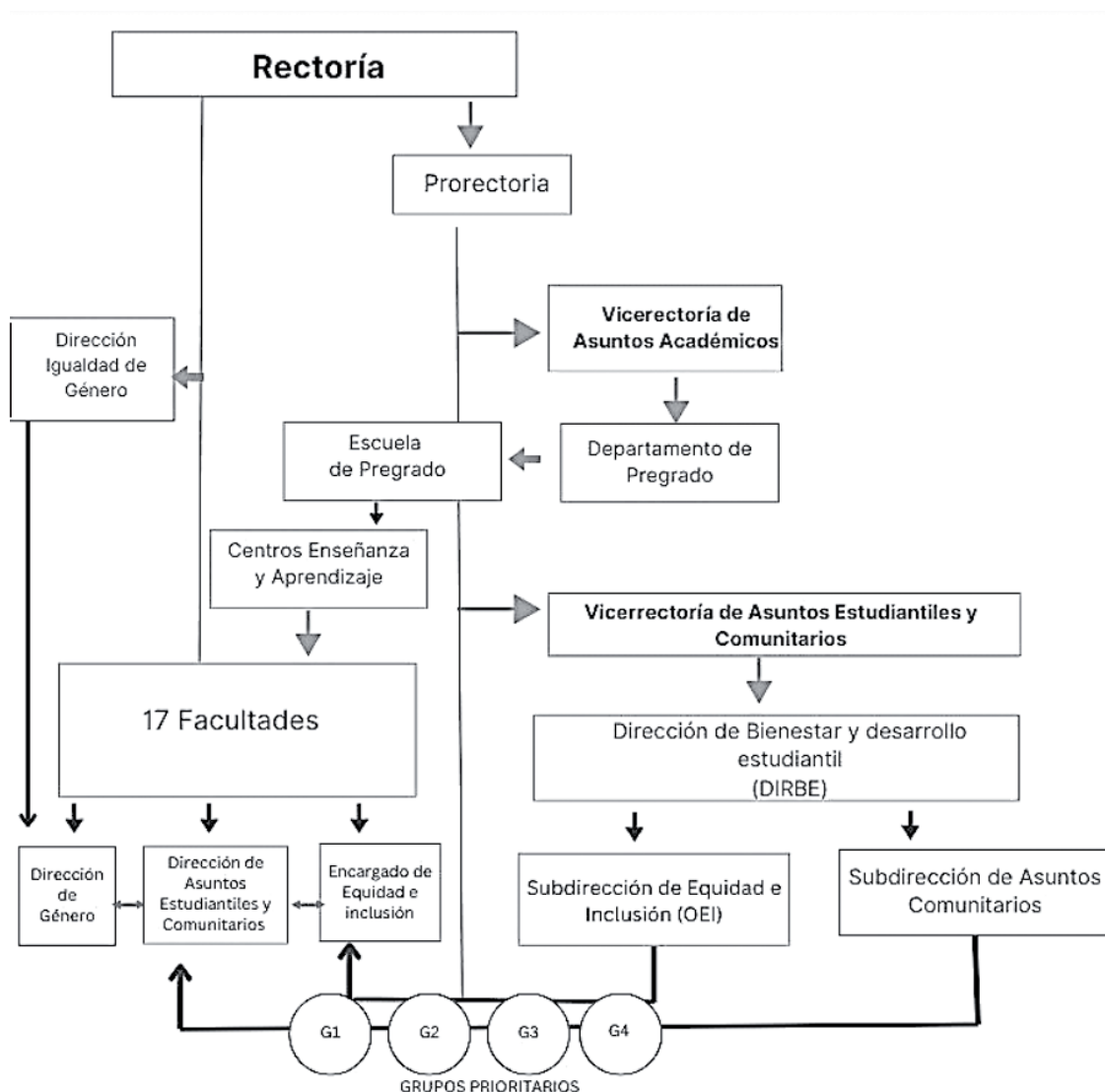


Figura 3. Organigrama de Unidades de Acompañamiento a los Grupos Prioritarios. Fuente: Elaboración propia en base al organigrama de la Universidad de Chile

Este enfoque de la equidad educativa busca abordar las desigualdades sistémicas, entregando oportunidades formativas para todo el estudiantado con acciones situadas, pertinentes y coherentes con la diversidad (Achoy y Jiménez, 2023). Desde esta perspectiva, la noción de equidad del MIES asume las orientaciones de la educación inclusiva en el trabajo con las diversidades, adscribiendo a la perspectiva de la inclusión social en la educación superior como un bien público, que hace referencia al conjunto de políticas, prácticas y actitudes que se despliegan para garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito académico de todo el estudiantado, especialmente de aquellos pertenecientes a grupos que han vivido la vulneración de sus derechos, siendo responsabilidad de las instituciones la identificación y eliminación de barreras con el fin de promover la equidad, la diversidad y la igualdad de oportunidades (Marginson, 2024).

El MIES incorpora las tres dimensiones clave de la inclusión social en educación superior: a) acceso efectivo, acompañando el proceso de transición e inserción a la vida universitaria; b) participación con identidad, facilitando la construcción identitaria de las personas; c) incidencia en los distintos ámbitos de experiencia de la vida universitaria (desarrollo del conocimiento, político, cultural, artístico, deportivo, social, organizacional), desde el empoderamiento y agenciamiento de los actores (OEI, 2023). Estas dimensiones se articulan con cinco principios formativos, detallados en la figura N°4, que orientan la implementación de estrategias y acciones de acompañamiento al estudiantado.

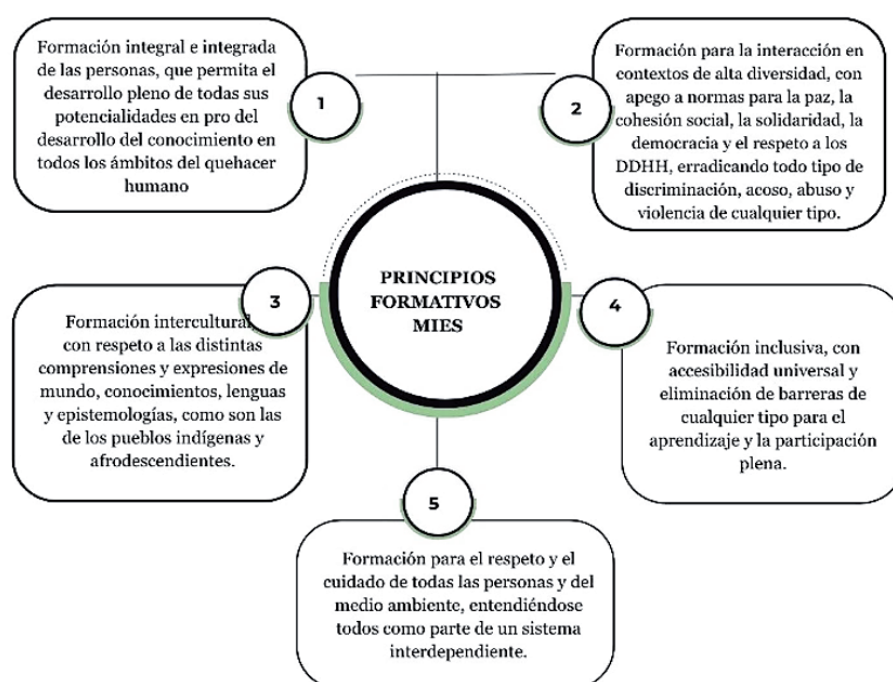


Figura 4. Principios formativos MIES. Fuente. MIES

La adscripción del MIES al enfoque de la justicia socioeducativa en las políticas, programas y normativas que la universidad implementa para los grupos prioritarios implica desplegar acciones de carácter distributivo, de reconocimiento y de participación en todos los momentos de la trayectoria universitaria. En su implementación, se resguarda el sentido de comunidad ya que participan no solo estudiantes, sino que también docentes y funcionarios/as. Debemos tener presente, que desde el enfoque de la justicia

educativa para la justicia social la única forma de avanzar en justicia socioeducativa es articulando instrumentos y acciones de carácter distributivo, con aquellas enfocadas en el reconocimiento de las diversidades y en la participación vinculante y democrática, a través de programas y normativas que resguarden el acceso, la permanencia y el egreso (Valenzuela y Yáñez, 2022; Venegas-Ramos y Sánchez, 2024).

Los niveles de desarrollo, consolidación y flujos de acción de las políticas universitarias que se enmarcan en el MIES son heterogéneos en las diversas unidades académicas y en ello inciden aspectos claves identificados por Valenzuela y Yáñez (2022), UNESCO-CEPAL (2022), UNESCO (2022), Achoy y Jiménez (2023), Venegas-Ramos y Sánchez (2024), Devés et. al, (2024), entre otros, referidos a los recursos financieros y humanos disponibles, las lógicas de gestión institucional, las barreras arquitectónicas, culturales y de enseñanza-aprendizaje, la falta de participación de personas y colectivos de los grupos prioritarios en el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de las políticas de inclusión institucionales. Para enfrentar estos obstáculos, la universidad ha desplegado diversas acciones en el tiempo como talleres de capacitación en torno al MIES, accesibilidad a la información, identificación de facilitadores y buenas prácticas, articulaciones entre niveles central y local.

Entendiendo que avanzar hacia una educación inclusiva es un proceso complejo, multidimensional, dilemático y secuencial que implica identificar, desinstalar y superar lógicas de comprensión y de acción excluyentes, aún presentes en la institucionalidad universitaria, nos hemos propuesto en esta investigación analizar las perspectivas y experiencias de profesionales y colectivos estudiantiles que impulsan y acompañan estos procesos al interior de la universidad, desde una mirada situada de los avances y desafíos en la implementación de las políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile.

2. Marco Metodológico

El presente estudio de casos de corte cualitativo se enmarca en un proyecto más amplio denominado «El derecho a la educación universitaria de los grupos en condiciones más vulnerables» (EDUDER)², en el que participan 19 universidades de 14 países. En particular, los resultados de este artículo tributan al objetivo: Diagnosticar la realidad de las diferentes universidades y las buenas prácticas existentes en torno al ejercicio del derecho a la educación superior de personas en situación de vulnerabilidad. Se opta por el enfoque metodológico de estudio casos porque se investiga en «un escenario real y actual, (...) apropiado cuando el fenómeno de interés es continuo (...) y no puede separarse del contexto en el que ocurre» (Canta y Quezada, 2021, p. 777).

La recogida de datos se realiza a través de cuatro grupos de discusión, en los que participan 27 personas, incluyendo profesionales y estudiantes de colectivos y coordinaciones que se desempeñan en las unidades que acompañan a los grupos prioritarios o impulsan políticas y acciones de equidad e inclusión (ver tabla 1). Se emplea la técnica de grupos de discusión porque el interés es el discurso emanado en el diálogo grupal, facilitando «la exploración de memorias colectivas y reservas compartidas de conocimiento que pueden parecer triviales a los individuos pero que se vuelven relevantes en lo grupal» (Kamberleis y Dimiatriadis (2015, p. 523). Además, es una técnica apropiada ante una identidad social compartida y donde el conocimiento del que se dialoga ha sido construido colectivamente (Porto y Ruiz, 2014).

2 Proyecto N° 101129036, cofinanciado por el Programa de la Comunidad Europea Erasmus+

Se procede por muestreo intencional, seleccionado participantes que cumplieran con los siguientes criterios: a) desempeñarse en diferentes unidades centrales y locales dirigidas a los cuatro grupos prioritarios; b) cumplimiento de diversos roles o funciones en el diseño de políticas o implementación de acciones en materia de equidad e inclusión; c) diversidad de años de experiencia en los criterios a y b.

Los aspectos éticos de la investigación han sido resguardados a partir de la firma de consentimientos informados. Para preservar el anonimato y garantizar la trazabilidad de la información, se implementó un sistema de codificación basado en la estructura de los datos. Primero, se asignó una etiqueta alfanumérica a cada grupo de discusión (detallada en la Tabla N°1). Posteriormente, se añadió un número correlativo para distinguir a cada miembro dentro del grupo. Finalmente, se asignó la letra «S» para identificar a profesionales de servicios centrales y «F» para aquellos con dependencia de una facultad. La letra «C» se empleó para identificar a colectivos o coordinaciones estudiantiles que trabajan en la temática (presentes en GD1 y GD4 en la Universidad de Chile). De esta manera, una clave como GD3:4F hace referencia a las transcripciones del participante N°4, proveniente del Grupo de Discusión N°3, cuya dependencia administrativa es una Facultad.

Tabla 1.

Distribución de la muestra

Código Grupo de Discusión	Grupo prioritario	Cantidad de participantes
GD1	Personas con discapacidad y neurodivergencias desde la perspectiva de la diversidad funcional	7
GD2	Personas que requieren ayuda socioeconómica	8
GD3	Diversidades, disidencias sexuales y de género	7
GD4	Personas de pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes	5
Total		27

Los datos se sometieron a un análisis de contenido mediante el levantamiento de categorías. En una primera etapa, se identificaron núcleos de significado en cada uno de los grupos de discusión, a partir de lo cual se procedió a una categorización descriptiva y emergente (triangulación vertical). La siguiente fase implicó la reagrupación categorial (categorización axial) a partir del cruce y la comparación de las categorías emergentes entre los grupos (triangulación horizontal) y su definición, la cual se basó en la literatura y en el propio modelo educativo y de inclusión de la Universidad de Chile. Finalmente, se realizó una categorización analítica selectiva, donde se definieron dos macrocategorías a partir de la saturación de los datos y del establecimiento de relaciones entre las categorías. La primera, relacionada con los desafíos e implicaciones de «nombrar» a los grupos prioritarios, constituida por las subcategorías «Peligros del nombrar» y «El acto de nombrar como acto político». La segunda, referida a las barreras institucionales y fronteras relacionales, que analiza las subcategorías «Las fronteras relacionales» y «Los saberes como barreras y fronteras».

3. Resultados y discusión

3.1. Desafíos e implicaciones de nombrar a los grupos prioritarios

En los cuatro grupos de discusión se dialoga en torno al ejercicio de seleccionar, clasificar y nombrar a los grupos y colectivos de estudiantes que la institución ha priorizado en

las políticas de equidad e inclusión. Dicho ejercicio incorpora y deja fuera a estudiantes según el modo de nombrar. Así, no es lo mismo nombrar como prioritario a un grupo de estudiantes con discapacidad o diversidad funcional, pertenecientes a una etnia o de culturas no dominantes, en cada caso diferentes estudiantes serán convocados a los acompañamientos.

Las denominaciones de los cuatro grupos prioritarios, de acuerdo con lo señalado por los/as participantes, ha sido producto de una exhaustiva revisión de la literatura especializada, los acuerdos internacionales y la legislación nacional. No obstante, no siempre las características por las cuales se incorpora al estudiantado a un grupo prioritario se corresponden con las realidades experimentadas ni con las necesidades requeridas. Ello, porque los/as estudiantes tienen diversas trayectorias de vida y escolares, han desarrollado distintas habilidades y competencias y se insertan en carreras con culturas socio-profesionales diferentes entre sí. Esto último, implica no solo comprensiones y resistencias diferentes a las políticas de equidad e inclusión institucionales, sino también, prácticas de exclusión con intensidades diferentes. Así, las discriminaciones hacia una mujer en carreras como Educación Parvularia no son las mismas que la experimentada en carreras científicas. Dicha consideración permite tomar conciencia que las discriminaciones y exclusión tienen un componente relacional y contextual del que no se tiene mucho conocimiento. Por ello, como se plantea en GD2, aunque «la definición de los grupos prioritarios esté basada en grandes estudios, (...) no sabemos cómo eso se expresa en la realidad de cada carrera» (GD2:6F).

Asimismo, la Universidad debe responder a las normativas nacionales, lo que ha implicado un choque de paradigmas en la denominación de algunos grupos, específicamente, la tensión se presenta en la categoría «Personas con discapacidad» y la perspectiva de la «diversidad funcional». El concepto de discapacidad anclado a un enfoque biomédico, disiente del paradigma que orienta las políticas de equidad e inclusión de la Universidad de Chile. Esta disputa de sentidos queda patente en un participante que expresa: «luchamos porque la política dijese desde la perspectiva de la diversidad funcional (...) aunque tuvimos que mantener “discapacidad” por la política nacional» (GD1:4F). Esta lucha busca trascender el enfoque de la carencia para reconocer a personas funcionalmente diversas, como es el caso de las neurodivergencias, quienes no habrían sido convocadas a procesos de acompañamiento bajo el rótulo tradicional de <<discapacidad>>. De este modo, se desplaza el foco desde el déficit individual hacia la urgencia de dismantelar las barreras institucionales.

En estos 15 años de políticas de equidad e inclusión, la Universidad de Chile ha comprendido que la propia interpelación no es suficiente, aunque necesaria, sino se acompaña de una interpelación a la sociedad y al Estado con la finalidad de generar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación de los colectivos que han sido excluidos sistemáticamente. Este imperativo ético y político no puede abordarse en solitario; requiere la conformación de redes con otras instituciones y con los colectivos que demandan reconocimiento, como plantean participantes del GD1:

«El rol, particularmente de la Universidad de Chile, es poder avanzar, pero también poder interpelar la política pública para que esto se transforme en un circuito más virtuoso. (...) no solo redes de conocimiento con otras instituciones (...) con los territorios, con todos los colectivos» (GD1:5F).

En consecuencia con lo anterior, la visibilización de ciertos grupos prioritarios ha sido fruto de un ejercicio de escucha a las demandas de los propios colectivos universitarios, quienes han denunciado prácticas discriminatorias enquistadas en la institución, como es el caso de «la toma feminista en 2018, la que mostró (...) que la misma estructura de la universidad es sexista» (GD3:4F). Esta constatación, que evidencia violencias transversales que no solo afectan a las mujeres sino a las disidencias sexuales, precipitó la necesidad política de resignificar y nombrar a este grupo prioritario bajo el nombre de <<Diversidades, disidencias sexuales y de género>>.

3.1.1. Peligros del nombrar

En los grupos de discusión se identifican dos peligros latentes al otorgar un nombre a los grupos prioritarios. El primero, refiere a posibles prácticas de estigmatización en las que desaparecen las historias de vida, capacidades, subjetividad de quienes integran dichos grupos, que según Mascayano y otros (2015) genera un «profundo descrédito y desvaloración social (...) [pues] se refieren comúnmente a la eventual (...) debilidad e inutilidad de estos individuos (...) [que] conduce, generalmente, a que se generen actitudes y actos discriminatorios de rechazo u omisión hacia ellos» (p. 53). De este modo, el problema es de «un pobrecito» (GD2:7F) a quien se le otorga un beneficio, más que restituir un derecho históricamente negado. Peligro de discriminación que es percibido por quienes integran los grupos prioritarios:

«Los estudiantes conversan sobre sus puntajes: ¿Tú diste la prueba? ¿Cuánto sacaste? (...). Y al joven de cupo indígena le da hasta un poco de vergüenza decir que entró por el cupo indígena (...)» (GD4:5F).

Un segundo peligro reside en la homogeneización: presuponer las mismas necesidades para todos/as por igual, por el mero hecho de compartir la etiqueta de un mismo grupo prioritario. Por el contrario, es imperativo reconocer que cada estudiante tiene realidades de vida muy diferentes entre sí, han desarrollado diversas competencias, en consecuencia, resulta improcedente diseñar programas únicos y estandarizados, bajo la premisa que experimentan las mismas necesidades y carencias, sin visibilizar sus potencialidades. El objetivo, tal y como advierte un participante, es «no quedarse en la universidad de la beneficencia, en la universidad de la caridad, en un modelo de universidad que vea vulnerables (...)» (GD4:4S). De allí, la relevancia de estar atentos a «la reproducción de ciertos discursos segregatorios, que aún están presentes en la universidad» (GD2:3S).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el desafío de visibilizar y nombrar a los grupos prioritarios ha sido una tarea compleja en la institución. Al respecto, subyacen dos interrogantes en las políticas de priorización: ¿A quiénes van dirigidas las políticas y los programas? y ¿Cuáles son las acciones requeridas? La primera pregunta exige caracterizar y nombrar, mientras que la segunda, el despliegue de un imaginario respecto a la otredad de quienes han sido priorizados. Como señala GD2:1S: «no es tan fácil clasificar en este caso, para nosotros es sumamente difícil (...). Agruparlos en categorías cerradas no da cuenta de esa diversidad».

Cabe destacar, que «en todo acto de nombrar (...) se establece la relación de las palabras con lo que representan (...)» (Foucault, 1975, p.121). En consecuencia, no es lo mismo nombrar a un grupo de un modo u otro, porque pueden representar enunciados muy diferentes dependiendo de su relación con ciertas prácticas discursivas. Un enunciado no es solo verbal, sino también las prácticas culturales, incluso, las formas arquitectónicas o

los modos de distribución de los espacios, en la medida que cristalizan y enuncian modos de comprensión de la realidad, que suelen perdurar en diversas épocas históricas, aunque con diferentes manifestaciones. Esto quiere decir, que un enunciado siempre refiere a ciertas regularidades materiales (Deleuze, 2013), es decir, modos en que transcurre el fenómeno en un medio instituido, como lo es una institución universitaria. Así, el enunciado de que la universidad es para una elite intelectual puede manifestarse a través de distintas palabras, frases o actuaciones muy diferentes, por ejemplo, a través de un riguroso sistema de selección o en las afirmaciones de un docente que se niega a cambiar sus métodos de enseñanza o evaluación porque no quiere bajar la calidad de la formación. La fuerza histórica y permanencia de los enunciados vuelve complejo el propósito de las políticas de equidad e inclusión, tal y como advierte un participante:

«Hay una especie de coraza y de ‘no voy a regalar las notas’, ‘no voy a formar académicos mediocres’ (...) pero nos falta romper esa coraza, ese paradigma. Estamos en una universidad que es —lo digo con mucho pudor— particularmente elitista. No cualquiera entra a la U. Chile y la U. Chile se vanagloria de eso también. Esto es parte del orgullo de la institución, de que no entra cualquiera» (GD2:5S).

Para Foucault (1968), un medio instituido como una institución universitaria, opera como un complejo régimen de luz: una maquinaria que ilumina y hace ver de un determinado modo, permitiendo visibilizar y a la vez ocultar ciertas prácticas y sujetos. Lo relevante es comprender que la universidad como dispositivo cultural, no se limita a hacer visible una condición preexistente, sino que la ha construye (Deleuze, 2013); es ella la que produce, por ejemplo, la etiqueta del sujeto incapaz, con bajo nivel cultural o carente.

Dicha construcción histórica se remonta a las etapas fundacionales de las universidades latinoamericanas que se construyeron como dispositivos al servicio de un proyecto nacional unitario, centralista y eurocéntrico, conformando una institucionalidad universitaria elitista, meritocrática y normalizadora, que excluyó sistemáticamente tanto a los grupos sociales subordinados como a las diversidades socio-culturales e identitarias. Así, los sectores populares, obreros, campesinos, indígenas, mujeres o personas con discapacidad, que habitaban el espacio territorial del país, quedaron excluidos de la educación superior (Ruiz, 2010).

Durante el siglo XX y, especialmente, en las primeras décadas del siglo XXI, el sistema universitario da cuenta de las crisis y de los cambios sociales, políticos y culturales de la sociedad, lo que lleva a la inclusión paulatina en la educación superior de grupos y comunidades históricamente excluidos, en una lógica de ampliación y resguardo de derechos sociales como la educación, en el marco de la valoración, vigencia y promoción de los Derechos Humanos (Ruiz, 2010; Gedda y Carrasco, 2023). Así, las políticas dirigidas a los grupos prioritarios solo tienen existencia porque en las universidades se ha mantenido hasta la fecha la herencia de estructuras excluyentes, como se señala en el GD2:

«¿Por qué tenemos que nombrar la discapacidad? ¿Es porque se invisibiliza o porque no está considerada? Entonces, también, hay un proceso de resistencia [al nombrar de un modo u otro] en el cual (...) de algún modo somos cómplices (...) Hay un desafío, creo yo, de que el concepto trae aparejado la necesidad de nombrar algo que no está (...) en la educación superior» (GD2:7F).

3.1.2. El acto de nombrar como acto político

Una de las principales complejidades para nombrar a los grupos a quienes van dirigidas las políticas de equidad e inclusión es que todo ejercicio de nombrar se realiza a partir de ciertos imaginarios, marcos de creencias, visiones de mundo y de quienes son los unos (que no requieren ser incorporados en los grupos prioritarios) y quiénes los otros (que sí requieren de dichas políticas). El ejercicio de nombrar es, por tanto, eminentemente político, pues entran en conflicto visiones de mundo y relaciones de poder imbricadas en la toma de decisiones. Reflexión que es discutida en el GD1:

«Las cosas se nombran de la forma en la que se comprenden y como se quieren entender (...) En la UChile al menos existe la dimensión más política (...) tiene que ver con una visión más crítica de un modelo hegemónico de normas. (...) La política de inclusión y discapacidad en perspectiva de la diversidad funcional había gente que no quería que se llamara así (...) Igual hubo discusión al respecto, pero ganó finalmente esa visión, por eso quedó la política con ese nombre» (GD1:6F).

El acto de nombrar conlleva, inevitablemente, un ejercicio de clasificación y distribución del estudiantado. Operación que, según Foucault (1975), despliega una doble función: por una parte, busca «jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes» (p. 169), — lo que en este contexto habilita el diseño de apoyos mediante políticas afirmativas—; pero, por otra parte, opera como un mecanismo de individualización y diferenciación. En este escenario, los quince años de políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile han abierto un espacio permitido para profundizar en discusiones políticas relevantes, entre estas: quién nombra, qué se nombra, cómo quieren ser nombrados los sujetos a quienes dicho nombre etiqueta:

«Uno de los temas respecto del nombre (...) es que traté de usar los conceptos emergentes, que aparecen en la resistencia más política, pero muchas personas me señalaban para qué. Se preguntaban: ‘¿Soy una persona en situación de discapacidad o con discapacidad?’ Uno le preguntaba: ‘¿y cómo quieres que te diga?’: —Da lo mismo, no hay problema— (..) Me decían los estudiantes: ‘dígame autista’ (...) Al parecer esta discusión de los conceptos no está tan clara» (GD1:7F).

En las formas de nombrar a los grupos prioritarios se juegan posibilidades de cambio y transformación, por ello, en la Universidad de Chile se llevan a cabo intensos procesos de reflexión que son constantemente revisados y ajustados a partir de acuerdos institucionales que van actualizando y transformando las maneras de ver, entender y actuar ante la construcción de una universidad que corporice un modelo educativo comprometido con la equidad e inclusión, la igualdad de género y la no discriminación, que implica una mirada desde la potencia y no desde la carencia, puesto que: «*los talentos están repartidos de manera igualitaria, independiente del estrato socioeconómico y sociocultural*» (GD2:8S).

Dichos procesos de reflexión han permitido, como plantean en el GD1, tomar conciencia de las implicancias del modelo «capacitista» que suele prevalecer en las universidades, es decir, un modelo orientado por la «utilidad capitalista y sus posibilidades de éxito» (Loja *et al.*, 2013), que focaliza los apoyos en los individuos para capacitarlos en la integración a un mundo laboral considerado normal y que invisibiliza la incidencia de

los contextos institucionales y sociales en las posibilidades y oportunidades que gozan los sujetos, lo que implica la reproducción de la opresión:

«Nosotros partimos capacitistamente (...). Pienso que el capacitismo como opresión de nuestra existencia, de nuestra vida, nuestro cuerpo es un debate que todavía no se ha dado dentro de este espacio, porque es contracultural y buscamos la excelencia (...) Todavía sigue este discurso de los mejores estudiantes (...) eso está muy en el alma de la universidad (...) y eso tiene directa relación, finalmente, con una mirada muy capacitista y de educación homogeneizante» (GD1:6F).

Implementar las políticas de equidad e inclusión implica transitar las contradicciones entre la vivencia de habitar dos universidades. Una, centrada en la excelencia de los mejores. Otra, en construcción de un nuevo sello transformador basado en principios y valores orientados por una universidad para todos/as:

«La universidad Chile tiene un alma occidental que busca formar profesionales con ciertos perfiles. Y, por otro lado, está este esfuerzo de tratar de que se respeten los saberes ancestrales, la interculturalidad, se respete aquí, respete allá (...). Me da la impresión de que queremos que convivan dos almas en la misma universidad (...)» (GD4:1S).

Dicha toma de conciencia no solo ha permitido criticar la perspectiva capacitista sino la necesidad de un proceso iterativo a partir de la constante reflexión conceptual de las adscripciones que implican las políticas y las acciones emprendidas, así como, la convicción de que todo debe ser sometido a revisión, pues el solo ejercicio de identificar a grupos prioritarios no garantiza la superación de un paradigma excluyente en la construcción de universidad, como señala un participante:

«Todo el proceso que significa esto, el proceso es iterativo, además hay que dar vueltas, vueltas y vueltas para ir logrando aquellos diseños que nos convocan de mejor forma» (GD1:7F).

3.2. Entre Barreras institucionales y fronteras relacionales

La literatura internacional de los últimos años ha asumido una perspectiva crítica al paradigma individualizante en educación, pues dicha perspectiva oculta que la sociedad y las instituciones, en este caso las universidades, producen y reproducen la exclusión, por tanto, se trata de una lectura estructural y política del fenómeno. El giro de sentido al que nos invita el concepto de educación inclusiva implica dejar de poner el foco en los individuos y hacerlo sobre la institución, más específicamente, en los obstáculos y barreras estructurales que dificultan a ciertos colectivos el acceso, permanencia y egreso de la universidad. Este giro paradigmático ocupa un lugar en los diversos grupos de discusión:

«La barrera nos saca del enfoque de integración al enfoque de inclusión (...) pone el foco, no en la persona y sus características, sino que en lo que está haciendo la institución para levantar o poner ciertas barreras para el aprendizaje, la participación y el acceso» (GD1:3C).

El concepto de barrera, desde una perspectiva histórica, permite una toma de conciencia del rol de las universidades en la construcción de proyectos de sociedad. En el

caso de la Universidad de Chile, al asumir entre sus valores orientadores el acceso y desarrollo con equidad e inclusión de estudiantes de distintos niveles sociales se hace cargo de la constitución una universidad consciente de dichas barreras y de su intento por derribarlas, como lo plantea un participante del GD4.

«La universidad no es estática, no es una cosa que se quedó en su fundación, sino que tiene que hacerse cargo de los errores históricos que ha propiciado. En ese sentido, creo que es importante el enfoque de derechos nuevamente y creo que es importante ver esto como una posibilidad» (GD4:4S).

Por su parte, las barreras y los facilitadores no afectan de igual modo a integrantes de un mismo grupo prioritario. No obstante, en algunas ocasiones «cuando hablamos desde la barrera institucional, no aparece la identidad de la persona» (GD1:4F), la que queda oculta bajo la etiqueta del grupo prioritario. De allí, que algunas reflexiones en los grupos discusión giran en torno a la determinación de indicadores que actúan como barreras institucionales más que en la focalización de acciones para grupos con integrantes muy diversos entre sí, sobre todo teniendo en consideración la perspectiva interseccional a la que se hizo referencia en la introducción. Así, la propuesta que se dialoga en los grupos de discusión es la construcción de:

«indicadores que permiten generar un compuesto a partir de lo que un estudiante podría tener más o menos desarrollado en términos de las distintas situaciones que les toca vivir, (...) de modo que no se generen categorías cerradas» (GD2:1S).

Los indicadores de inclusión educativa, en la medida que refieren a características observables en diferentes dimensiones de la experiencia formativa (políticas, culturas y prácticas), comprometen directamente el accionar de las instituciones universitarias, ya que permiten visibilizar barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de todas/os las/os estudiantes, sobre las cuales la institucionalidad puede y debe actuar para hacer efectivo el derecho social a la educación (Booth y Aiscow, 2000; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014). Es así como la Universidad de Chile incorpora este índice en vistas de «la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y el cambio mediante indicadores que impactan en las dimensiones de políticas, culturas y prácticas» (Devés y otros, 2024, p.177). El desarrollo de indicadores de inclusión ha permitido generar algunas reflexiones entre quienes participan de los grupos de discusión referida a:

- a. La necesidad de generar planes de acción en clave interseccional, es decir, analizar «de forma integrada las vulnerabilidades y sus impactos diferenciales, no como condiciones aisladas sino interconectadas que se cruzan en la subjetividad de una persona (...) dirigidas al desarrollo de acciones afirmativas con impacto en la reconstrucción del tejido social» (Giraldo, 2023 p.38). Ello implica una mirada multidimensional del modo en que es afectado cada sujeto por las múltiples discriminaciones, dependiendo de las estructuras de opresión por la que transite, así, un estudiante categorizado en un grupo prioritario determinado, por ejemplo, discapacidad, vivirá su tránsito por la universidad de modo diferente si a la vez es indígena, pobre, mujer o según la carrera que curse.

- b. Prever consecuencias no deseadas en la aplicación del principio de igualdad de oportunidades, por el cual, cuando se compite «por la obtención de un bien escaso (...) se tomen en consideración las situaciones particulares de los participantes, es decir, (...) [ante] condiciones dispares e inequitativas (...) se busque equilibrar los puntos de partida entre ellos» (Rodríguez, 2015, p.41). Para tales efectos se implementan acciones afirmativas dirigidas a grupos o colectivos prioritarios. No obstante, dichas acciones corren el peligro de no reconocer talentos y capacidades de las personas adscritas a aquellos colectivos, debido a procesos de homogeneización y generalización, por ello, «la adopción de las acciones afirmativas no garantiza la reversión o eliminación de la discriminación» (Ramírez, 2023, p.153).
- c. La comprensión de que la educación inclusiva es una tarea de toda la comunidad, no solo de las unidades encargadas o de quienes integran los grupos prioritarios, pues implica la transformación de las prácticas pedagógicas, relacionales, sociales. Ello es percibido en los grupos de discusión como una tarea pendiente, pues no siempre la comunidad se muestra interesada en participar del debate y de las transformaciones necesarias como se señala en el GD1: «Vivencio que la gente se conforma de que otra persona haga ese trabajo (...) siento que (...) debe ser más colaborativo, más colectivo» (GD1:2C).
- d. La valoración de «una decidida postura institucional y de las autoridades respecto de que esto no es solo importante, es de derechos humanos, es justicia social (...) Cuando la autoridad está convencida empieza a crear líneas importantes y posibles cambios que influyen en los docentes» (GD1:5F). Compromiso, que se concretiza en la generación de estructuras permanentes para la implementación, seguimiento, evaluación y propuestas de diseño de políticas y acciones que vayan impactando las prácticas universitarias a través de la eliminación de barreras.

La generación de indicadores de inclusión es concordante con los enfoques actuales de la educación inclusiva que pasaron «de considerar la eliminación de barreras que limiten al alumno a ejercer su derecho a la educación, (...) para contemplar no solo a los grupos en riesgo de ser excluidos o marginados sino a todos los alumnos, su progreso y culminación» (Partal, Goujup y Vigier, 2023, p. 16). Sobre todo, porque dichas barreras pueden darse en diversos momentos del tránsito por la universidad, incluso, por situaciones puntuales o transitorias que afectan no solamente a los/as estudiantes de los grupos prioritarios.

3.2.1. Fronteras relacionales

Poner el foco en la convivencia, la participación, el empoderamiento y en la construcción de lo común desafía a pensar en clave de fronteras de inclusión y no solo en las barreras, es decir, desde el mundo de vida de los/as estudiantes donde se producen encuentros y desencuentros entre diferentes grupos, produciéndose tensiones o marginaciones debido a las diferencias culturales, sociales, simbólicas, tal y como señalan en el GD1:

«Desde los feminismos se ha trabajado la frontera, los bordes y los límites. La barrera (...) es realmente un obstáculo que impide tu acceso, literalmente (...) no habla de derribar esta barrera, (...) sino que habla de cruzar fronteras» (GD1:3C) .

Se podrían eliminar las barreras de acceso, permanencia y egreso de la universidad, no obstante, cada grupo o individuo podría permanecer separado de los otros grupos sociales, debido a fronteras que delimitan territorios simbólicos. Cada cual podría aprobar las asignaturas, gracias a las redes de apoyo implementadas, pero hacerlo en solitario o acompañado de pequeños grupos cerrados, sin dialogar ni convivir con otros grupos universitarios de estudiantes, docentes, funcionarios. Al respecto, en el GD2 se señala que «los estudiantes evitan ir a talleres, quieren solo cosas individuales (...) Ha cambiado las características de los estudiantes postpandemia (...) porque les da pánico [el otro]» (GD2:7F).

Favorecer la educación inclusiva, entendida como participación real en la construcción de un proyecto de universidad, implica la generación de un plan más integral, donde se ofrezcan oportunidades para ir abriendo las fronteras entre grupos y estudiantes que permita fortalecer el tejido social en un país cuya educación ha sido conscientemente estructurada por clase social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2004).

Pensar la educación inclusiva en clave de frontera permite visibilizar los límites simbólicos entre grupos e individuos al interior de la institución universitaria, incluidas las propias fronteras de los/as estudiantes de los grupos prioritarios. De este modo, fortalecer la construcción de redes, diálogos, participación se transforma en «aquellos momentos potentes en los que se cruzan las fronteras, se enfrentan las diferencias, se produce un debate y surge la solidaridad» (Hooks, 2021, p.178). En este sentido, la dimensión relacional es tan relevante como la académica en la educación inclusiva:

«Estudiantes con discapacidad y neurodiscidentes han comentado que la dimensión relacional es lo más importante, no la académica (...). Esa dimensión relacional es tremendamente importante en una universidad donde queremos que nuestros estudiantes tengan un desarrollo integral (...) Una dimensión no cuantificable que tiene que ver cómo me vínculo con otro» (GD1:5F).

Un aspecto relevante y poco abordado en la construcción de redes y en la participación estudiantil se refiere a la necesidad de que los/as estudiantes de los grupos prioritarios dejen de lado «una postura pasiva: (...). En último término, acaban sintiendo que lo único que pueden hacer es aceptar o rechazar las normas que se les imponen» (Hooks, 2021, p.238). Muy por el contrario, deben reconocerse como sujetos activos, portadores de saberes, cultura, ideas y como un aporte a la institución universitaria. Para ello, la propia institución debe «promover la autonomía de las y los estudiantes, respetando sus identidades y sus condiciones personales con acciones transversales de empoderamiento. La vinculación entre pares, niveles, roles, en el quehacer académico y cotidiano universitario, promueve el agenciamiento y el trabajo en red» (OEI, 2021, p.8).

3.2.2. Saberes como barrera y frontera

Un desafío relevante que actúa a la vez como barrera y frontera son los saberes y competencias determinadas en los perfiles de egreso de las carreras, que no siempre están abiertos a la diversidad cultural y epistémica, lo que implica para algunos/as estudiantes adaptarse a ciertas formas de ver y percibir el mundo diferentes a su propia cultura, cosmovisión e identidad, bajo el supuesto que se les debe entregar la misma formación para que enfrenten el mercado laboral, como se problematiza en el GD4:

«Cuando hablamos de darle facilidades académicas o herramientas de apoyo [me dicen las carreras], no perdamos de foco que el propósito de este estudiante (...) es que salga con el mismo perfil que la universidad definió para esa carrera (...) de lo contrario estamos perjudicando al joven, porque no le estamos dando lo que él buscaba, que es salir de una universidad con un perfil profesional definido y que le garantiza que va a tener inserción en el mercado laboral» (GD4:5F).

El desafío en este ámbito es reducir las barreras producidas por perfiles de egreso únicos y abrir las fronteras a diversos grupos culturales con el diseño de itinerarios formativos flexibles y con perfiles de egreso que, si bien, pueden tener una base común, incorporen sellos formativos diferenciados, sobre todo considerando las diversas demandas sociales y de un mundo laboral cambiante, como señala un participante del GD4:

«Estudí en Alemania y ahí sí existían perfiles diversos, donde cada persona, no por su condición cultural, sino que incluso por sus propios intereses, podían acomodar sus estudios con mucha mayor flexibilidad y, por lo tanto, cada profesional también tiene un sello único y eso le da mucha riqueza a la profesión» (GD4:5F).

Una educación inclusiva implica abrir las fronteras lingüísticas, culturales, de saberes lo que, necesariamente, debe impactar la labor académica, porque «cuando estamos hablando incorporar nociones de cultura, epistemes de otro pueblo, no podemos olvidar que estas se realizan en una lengua que existe (...) El ejercicio de realizar la labor académica en mapudungun es posible, es factible (...)» (GD4:4S). El desafío y responsabilidad que perciben quienes participaron del GD4 tiene relación con la «necesidad de reconocimiento cultural y lingüístico y necesidad de participación política y responsabilidad social» (GD4:3C). No se trata solo de titularse de una carrera universitaria, sino también del reconocimiento y valoración de visiones de mundo y de culturas diferentes. Al respecto:

«Entrar a la universidad es como viajar a otro país, porque te hablan en un idioma diferente, (...), es sumergirse en otra cultura (...) si bien no tienen un capital que coincide con el capital hegemónico que se solicita en la universidad tienen otros capitales diferenciados de navegación institucional» (GD2:8S).

Por su parte, la comprensión de la educación inclusiva desde la apertura de fronteras académicas ha implicado para la Universidad de Chile la valoración de capitales culturales diferenciados y su incorporación en la producción de conocimiento, de este modo se ha dado la «posibilidad que jóvenes que vienen de distintos pueblos realicen memorias asociadas a la comunidad y a las realidades que viven» (GD4:5F). Además, se han conformado grupos académicos para «investigar el aula sobre docencia en relación con la discapacidad (...) donde los estudiantes participan haciendo memorias, por ejemplo, respecto de cómo aprenden las personas con discapacidad» (GD1:3C). En este sentido, la participación debe ser en todos los ámbitos «no solo en el plano de la organización estudiantil y el liderazgo, sino que también pueden y deben darse en el plano académico y de investigación» (OEI, 2021, p.8).

4. Conclusiones

La toma de conciencia, por parte de profesionales, docentes y estudiantes que participan e impulsan la implementación y seguimiento de las políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile ha permitido avanzar a miradas más integrales, multidimensionales e interseccionales respecto a las barreras que experimentan los grupos históricamente excluidos de la educación superior. Mediante esta aproximación, se reconoce a cada estudiante en su situacionalidad, identidad, capacidades y potencialidades; como un ser humano único, con voz, saberes y cultura, con derecho a participar de la construcción de un proyecto común de universidad y no solo a adaptarse pasivamente a estructuras preestablecidas.

La educación inclusiva no solo se limita a eliminar barreras para el acceso, permanencia y egreso, ya que su remoción no garantiza la apertura de fronteras ni la participación efectiva. Un estudiante puede egresar con éxito académico, pero habiendo vivido años de discriminación. De allí, la relevancia de implementar estas políticas con perspectiva crítica, pues permite relevar los aspectos relacionales y la necesidad de construcción de lo común, a partir del concepto de fronteras de inclusión. Este enfoque se centra en el mundo de la vida universitaria y no solo en la disminución de barreras institucionales. No es posible una auténtica educación inclusiva si no se materializa la participación real y efectiva del estudiantado en el proceso de toma de decisiones que configura el entramado institucional. En este sentido, y como afirman Devés y otros (2024, p.175) la condición de posibilidad es ineludible: «se requiere de estudiantes de la diversidad empoderados para conocer e interactuar con esa diversidad». De este modo, los desafíos de la Universidad de Chile giran en torno a:

- Fortalecer la construcción de redes dentro y fuera de la universidad para avanzar en políticas y acciones que superen el enfoque biomédico y la noción del déficit y bajo nivel cultural instalada socialmente. Por el contrario, la Universidad de Chile ha adscrito a enfoques que reconocen los capitales diferenciados de los/as estudiantes como aporte en la construcción de una universidad donde dialoguen saberes entre sujetos igualmente válidos. Lo que implica incidir en la política pública.
- Considerar a los grupos prioritarios como referente fundamental para identificar barreras, estableciendo planes de acción heterogéneos que contemplen las diferencias, interseccionalidades, competencias y trayectorias de vida del estudiantado, así como la cultura socio-profesional de las carreras. Por lo tanto, el acto de nombrar a los grupos prioritarios debe someterse a una constante vigilancia epistemológica dadas las complejidades e implicancias que conlleva para los/as estudiantes ser considerados como parte de un grupo. Las palabras construyen realidad y los dispositivos institucionales construyen sujetos y subjetividades.
- Involucrar a toda la comunidad en la lucha por una educación superior como derecho humano sin exclusiones. Dicha tarea no debería ser abordada solo por quienes se desempeñan en las unidades correspondientes y por el estudiantado que ha sido históricamente excluido, a quienes se solicita realizar un esfuerzo de adaptación a una universidad que no cambia estructuralmente, por el contrario, debiese ser una tarea de toda la comunidad.
- Continuar identificando barreras institucionales y su incidencia en las trayectorias formativas del estudiantado, con el objetivo de eliminarlas. Al mismo tiempo, idear

planes de acción que reconozcan las fronteras relacionales entre integrantes de la comunidad, incluidos los propios grupos prioritarios, pues las discriminaciones tienen un fuerte aspecto simbólico, a partir de marcos de creencias, visiones de mundo y valores fuertemente arraigados en los modos de convivir, que pueden reproducir prácticas de segregación y exclusión. Se trata de derribar barreras, a la vez, que cruzar fronteras, a través de procesos de participación con incidencia en la construcción de un proyecto común de universidad, donde la diferencia no sea un problema sino una fortaleza.

- Sustener el compromiso institucional y las estructuras que dan soporte a las políticas de equidad e inclusión, pues sin ellas los avances no habrían sido posibles. Es fundamental contar con una institucionalidad fuerte que asigne recursos diversos, aunque se reconozca que nunca son del todo suficientes, pues ello, ha sido un soporte vital en la Universidad de Chile en la implementación de estas políticas.
- Avanzar para que las acciones que concretizan las políticas de equidad e inclusión permeen la dimensión académica, posibilitando una transición hacia perfiles de egreso más flexibles que incorporen los saberes y necesidades de diversos grupos sociales, así como la posibilidad de desarrollar nuevos temas de investigación, con nuevos enfoques epistémicos. No se debe olvidar que la formación universitaria reproduce y produce saberes, lógicas de razonamiento, visiones y modos de actuar en el mundo.
- Mantener los procesos de reflexión y sistematización en torno a las políticas y las acciones implementadas, desde una perspectiva crítica y de toma de conciencia de las propias prácticas «a pesar de estar integrados en la estructura institucional» (Devés y otros, 2024, p. 175). Esto implica un compromiso político sostenido en el tiempo, puesto que los cambios estructurales y culturales se caracterizan por su lentitud.

Finalmente, podemos afirmar que la Universidad de Chile ha recorrido un camino de 15 años que no tiene vuelta atrás. Este avance se ha sostenido en constantes procesos de reflexión y toma de conciencia que han permeando lentamente la institución. Como se infiere del análisis de los grupos de discusión, las políticas de equidad e inclusión sirven de marco para procesos vivos, dialogados, reflexionados y autocríticos, donde se valoran los avances, pero también se tienen presentes las deudas y desafíos pendientes, en coherencia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

5. Referencias

- Achoy, J. y Jiménez, F. (2023). Equidad con calidad en la Educación Superior: estudio sobre la Universidad de Costa Rica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 31-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp31-52>
- Booth, T y Ainscow, M. y (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Azorín Abellán C. M. y Martínez Montes C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 57-67. <https://doi.org/10.5209/rced.76761>

- Cantas, J., y Quesada, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018). *Declaración de la CRES 2018*. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- Deleuze, G. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault*. Cactus.
- Devés, R., Mora, M., Rilling, C. y Cabalin, C. (2024). Perspectivas teóricas e implementación de estrategias de equidad e inclusión en la Universidad de Chile (2010-2023). En Garrido, Ó. y Rivera, C. (Eds.), *Perspectivas y desafíos de las universidades públicas en Chile: marco institucional y resiliencia de las universidades estatales* (pp. 155-186). Editorial Universidad de Los Lagos.
- De Sena, A. (2020). *Vulnerabilidad, pobreza y políticas sociales*. CLACSO, Ciccus. Buenos Aires.
- Dworkin, R., Pons, H. y Maurino, G. (2014). *Justicia para erizos*. Fondo De Cultura Económica.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Giraldo, M. (2023). Interseccionalidad. Una definición desde el pensamiento complejo. *CIEG, Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 61, 22-40. <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2023/04/Ed.6122-40-Molano-Maria.pdf>
- Gedda, R., y Carrasco, J. (2023). Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1), 365-395. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.630>
- González, M. (2021). ¿Educación Inclusiva o Inclusión Educativa? El orden sí altera el producto. *Normalista Hoy*, 4(2), 1-7.
- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C., y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Índice de Inclusión para Educación Superior*. Ministerio de Educación, República de Colombia. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Kamberelis, G. y Dimitriades, G. (2015). Grupos focales. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coord.). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (pp. 494-523). Gedisa.
- La Barbera, M. (2017). Interseccionalidad. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (12), 191-198. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/3651>
- Leal Filho, W., Eustachio, J., Ferreira Caldana, A., Will, M., Lange Salvia, A., Rampasso, I., Anholon, R., Platje, J. y Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, 12(9), 37-61. <https://doi.org/10.3390/su12093761>
- Ley 21091 de 2018. *Sobre la educación superior*. 29 de mayo de 2018.
- Ley 21094 de 2018. *Sobre universidades estatales*. 5 de junio de 2018.
- Loja, E., Costa, E., Hughes, B. y Menezes, I. (2013). Disability, embodiment and ableism: stories of resistance. *Disability & Society*, 28(2), 190-203. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.705057>
- Marginson, S. (2024). *Higher education and public and common good*. Centre for Global Higher Education, University of Oxford.
- Mascayano, F., Lips, W., Mena, C. y Manchego, C. (2015). Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones. *Salud Mental*, 38(1), 53-58. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO185-33252015000100008
- Milanovic, B. (2019). *Capitalism, Alone: The Future of the System That Rules the World*. Harvard University Press.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile (2023). *MIES: Modelo de inclusión en educación superior Universidad de Chile* <https://uchile.cl/dam/jcr:efec16e3-3773-4064-a041-71557f7508a8/Modelo%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Inclusiva%202023.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe* (Código del documento: ED/HE/IESALC/WP/SP/2023/02). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000384366>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. Francia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). Revisión de las políticas nacionales de educación. Chile 2004. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264106352-en>.
- Partal, C., Gorjup, M. T. y Vigier, H. P. (2023). Medición de la inclusión en la educación superior. *Revista RAES*, XV(26), 12- 29.
- Porto, L. y Ruiz, J. (2014). Los grupos de discusión. En Sáenz, K. y Tamez, G. (Coord.). *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 253-273). Tirant Humanidades México.
- Ramírez-López, G. M. (2023). Las acciones afirmativas y criterios sobre su aplicación en Latinoamérica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S2), 151-161. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/647/640>
- Rodríguez, M. H. (2015). El lado oscuro de las acciones afirmativas. Una visión crítica. *Quid Iuris*, 28, 33-74. <https://biblat.unam.mx/hevila/Quidiuris/2015/vol28/2.pdf>
- Ruiz S., C. (2010). *De la Republica al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. LOM ediciones.
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social: Un enfoque normativo”, *Investigaciones Geográficas*, 77, 63-74.
- Universidad de Chile (2022). *Política de Igualdad de Género*. <https://uchile.cl/dam/jcr:eb2a020d-2e39-4648-854d-0830b46376f5/Politiclas-PoliticaIgualdadGenero.pdf>
- Universidad de Chile (2021). *Modelo Educativo*. <https://www.bachillerato.uchile.cl/portal/wp-content/uploads/2024/04/modelo-educativo-uchile.pdf>
- Universidad de Chile (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. <https://uchile.cl/dam/jcr:69041f04-00f8-4025-9d74-6b47039027b0/politica%20de%20equidad%20e%20inclusion%20estudiantil.pdf>

- Valenzuela, J. P. y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Venegas-Ramos, L. y Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en Educación Superior: alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-193. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100175>

18



¿Puede la universidad transformarse desde los márgenes? Pueblos indígenas, afrodescendientes y el horizonte de una sostenibilidad más allá del discurso

*Can the university be transformed from the margins?
Indigenous peoples, Afro-descendants, and the
horizon of a sustainability beyond discourse*

Leonel Mauricio Álvarez Norales*

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45815

Recibido: **15 de julio de 2025**
Aceptado: **31 de julio de 2025**

*LEONEL MAURICIO ÁLVAREZ NORALES: Profesor de Matemáticas en el grado de Licenciatura por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Posgrado en Mejora de la Calidad de la Educación de Matemáticas en la Enseñanza Primaria y Secundaria en Okayama University (Japón). Titulado con el Máster Universitario en Estudios Avanzados de Educación en la Sociedad Global, por la Universidad de Salamanca. Beca Programa de co-creación de conocimientos-Japan International Cooperation Agency. Becario de la «convocatoria de becas para realizar estudios de doctorado en la Universidad de Salamanca destinadas a estudiantes latinoamericanos». **Datos de contacto:** E-mail: idu20863@usal.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1096-516X>

Resumen

No han sido pocas las veces en que la universidad pública latinoamericana se ha visto desbordada por su propio legado institucional. Las demandas largamente acalladas de pueblos indígenas y afrodescendientes —PIAH, por sus siglas comúnmente empleadas en los informes de organismos internacionales— vuelven hoy a interpelar con fuerza los contornos normativos y epistemológicos de lo universitario. ¿Qué ocurre cuando el acceso ya no basta y lo que se pone en juego es la legitimidad misma del saber consagrado? Este artículo se despliega desde esa inquietud, guiado por un enfoque cualitativo, exploratorio y comparativo, este estudio propone un análisis situado de cuatro escenarios nacionales —Brasil, Colombia, México y Honduras— que, lejos de constituir un bloque homogéneo, revelan fisuras, contrastes y políticas en disputa. A través de un enfoque interseccional que no abdica de su dimensión crítica, se examinan tanto las arquitecturas legales como los dispositivos institucionales en juego, sin perder de vista los compromisos supranacionales asumidos en materia de justicia educativa. Ahora bien, ¿hasta qué punto los ODS —especialmente el ODS 4 sobre educación de calidad, el ODS 10 sobre desigualdades y el ODS 16 sobre institucionalidad inclusiva (ONU, 2015)— logran traducirse en transformaciones sustantivas dentro del sistema universitario? ¿No es acaso en el terreno de lo no dicho —la monoculturalidad curricular, la epistemología hegemónica, la asimetría presupuestaria— donde persisten los mayores desafíos? Los hallazgos evidencian un panorama heterogéneo y asimétrico. Brasil se distingue por la consolidación de un sistema nacional de cuotas étnico-raciales, mientras Colombia ha apostado por programas de etnoeducación con participación comunitaria. México, por su parte, articula un modelo institucional alternativo centrado en las universidades interculturales. En cambio, Honduras refleja un despliegue incipiente, caracterizado por una frágil institucionalidad y escasa sostenibilidad política. Más allá del acceso, la investigación sugiere que la inclusión de los PIAH en la educación superior exige transformaciones de fondo en las estructuras de gobernanza, en las epistemologías curriculares y en los criterios de legitimación del saber. Persisten tensiones no resueltas vinculadas con la monoculturalidad académica, la falta de justicia epistémica, el financiamiento precario y la débil articulación con los sistemas universitarios tradicionales. El artículo sostiene que la sostenibilidad universitaria no puede ser reducida a indicadores presupuestarios o técnicos. Esta se configura, ante todo, como una disputa política y epistémica en torno a los sentidos de la universidad pública: su vocación democratizadora, sus horizontes de justicia y su capacidad de incorporar formas de vida y conocimiento subalternizadas.

Palabras clave: Educación superior; Pueblos indígenas y afrodescendientes; Inclusión educativa; Justicia epistémica; Objetivos de Desarrollo Sostenible; Educación comparada; Políticas públicas

Abstract

There have been numerous instances in which Latin America's public universities have been overwhelmed by their own institutional legacy. The long-silenced demands of Indigenous and Afro-descendant peoples —commonly referred to as PIAH in reports by international organizations— now forcefully challenge the normative and epistemological boundaries of the university. What happens when access is no longer enough, and what is at stake is the very legitimacy of consecrated knowledge? This article unfolds from that concern. Guided by a qualitative, exploratory, and comparative approach, the study offers a situated analysis of four national contexts—Brazil, Colombia, Mexico, and Honduras—which, far from forming a homogeneous bloc, reveal fissures, contrasts, and contested policies. Through an intersectional lens that maintains its critical dimension, the article examines both the legal frameworks and the institutional mechanisms at play, without losing sight of supranational commitments made in the field of educational justice. Yet to what extent do the SDGs—especially SDG 4 on quality education, SDG 10 on reducing inequalities, and SDG 16 on inclusive institutions (UN, 2015)—translate into substantive transformations within the university system? Is it not in the realm of the unspoken—the monocultural curriculum, hegemonic epistemology, and budgetary asymmetry—where the greatest challenges persist? The findings reveal a heterogeneous and asymmetrical landscape. Brazil stands out for the consolidation of a national system of ethno-racial quotas, while Colombia has focused on ethno-education programs with community participation. Mexico, in turn, has developed an alternative institutional model centered on intercultural universities. Honduras, by contrast, reflects an incipient process, marked by fragile institutional frameworks and limited political sustainability. Beyond access, the research suggests that including PIAH populations in higher education requires profound transformations in governance structures, curricular epistemologies, and the criteria by which knowledge is legitimized. Unresolved tensions persist, linked to academic monoculturalism, the lack of epistemic justice, precarious funding, and weak integration with traditional university systems. The article argues that university sustainability cannot be reduced to budgetary or technical indicators. Rather, it must be understood primarily as a political and epistemic struggle over the meaning of the public university: its democratizing vocation, its horizons of justice, and its capacity to incorporate subalternized ways of life and knowledge.

Keywords: Higher Education; Indigenous and Afro-descendant peoples; Educational inclusion; Epistemic justice; Sustainable Development Goals (SDGs); Comparative Education; Public policy

1. Introducción

Desde sus raíces renacentistas, la educación ha sido pensada como mucho más que una herramienta funcional: como un espacio central donde las personas pueden disputarse y reconfigurar su destino. ¿No es acaso en sus márgenes donde se ha trenzado, generación tras generación, la promesa de emancipación frente a los determinismos del linaje, del origen o del dogma? Giovanni Pico della Mirandola, en su célebre *Oratio de hominis dignitate* (1486), no solo formuló una intuición luminosa, sino que sentó a nuestro criterio las bases de una pedagogía filosófica aún vigente: el ser humano no nace con una esencia clausurada, sino con la capacidad de devenir Otro a través del conocimiento (Della Mirandola, 1993). No es, por tanto, la herencia, sino el horizonte formativo lo que define la dignidad humana.

Pero todo horizonte proyecta también sus sombras. ¿Qué sucede cuando el acceso al saber no es un derecho garantizado sino un privilegio condicionado? ¿Cómo pensar la justicia educativa cuando el aula deja de ser espacio de encuentro para volverse mecanismo de selección, exclusión o adaptación forzada? Ya en 1835, Alexis de Tocqueville advertía que, sin un compromiso serio con la formación superior y sin una política pública que democratice el saber, las promesas igualitarias de las sociedades modernas podían desvanecerse. En efecto, sin ese sustento, la igualdad deviene mera apariencia, y la democracia corre el riesgo de convertirse en ritual vacío. Su reflexión —recogida en *De la démocratie en Amérique*— conserva una vigencia. Porque no hablaba solo de educación, sino del sentido último de convivir en libertad.

«Si aquellos que están llamados a dirigir las naciones de nuestros días percibiesen claramente y de lejos estos nuevos instintos, que pronto serán irresistibles, comprenderían que con instrucción y libertad, los hombres que viven en los siglos democráticos no pueden dejar de perfeccionar la parte industrial de las ciencias, y que en adelante, todo el esfuerzo del poder social debe dirigirse a sostener los altos estudios y a crear grandes aficiones científicas» (Tocqueville, 2023, p. 506)

En la actualidad, la Agenda 2030 condensa esa preocupación en coordenadas normativas que trascienden lo técnico: en particular los ODS 4, 10 y 16 configuran un triángulo ético desde el cual las universidades públicas son interpeladas con insistencia. Pero, ¿qué implica hoy estar a la altura de esa interpelación? ¿Se trata simplemente de abrir puertas, o de repensar —radicalmente— lo que significa habitar un aula desde la diferencia?

Dewey (1897), con la agudeza de quien lee el presente con ojos del futuro, sostenía que la educación no es preparación para la vida, es la vida misma. En *Democracia y educación*, propuso algo más que un método pedagógico: un modo de estar en el mundo. El propósito de la educación progresiva, decía, «es participar en la corrección de los privilegios y de las privaciones injustos, no perpetuarlos» (Dewey, 1995, p. 108). A la luz de estas genealogías —que son también genealogías de justicia—, se impone una exigencia política a la par de ontológica: la universidad del siglo XXI no puede limitarse a producir recursos humanos. Si lo hace, traiciona el mandato humanista que la funda. Más bien, debe devenir:

- Espacio de autodeterminación ética (Della Mirandola);
- Baluarte frente a la reproducción de las desigualdades (Tocqueville);
- Escenario de democracia vivida, deliberada y conflictiva (Dewey).

Pero, ¿qué ocurre cuando esta vocación pública se tensiona con condiciones estructurales de exclusión? A diez años de la adopción de la Agenda 2030, los avances en inclusión educativa siguen dibujando una geografía desigual (CEPAL, 2024; Foro Dakar-H, 2024; OACNUD, 2025; UNESCO, 2021). Las trayectorias de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior no se explican solo por cifras o porcentajes: remiten a historias marcadas por el despojo, la exclusión y la lucha por el derecho a existir también en el aula (Mato, 2024; Zsögön, 2025).

Las universidades públicas, lejos de constituir espacios neutrales, reproducen muchas veces lógicas institucionales que marginan o invisibilizan otras formas de saber (De Sousa Santos, 2019; Shahjahan & Edwards, 2022). Esta tensión se expresa tanto en experiencias de discriminación directa (Mato, 2025) como en la escasa presencia de las cosmovisiones, epistemologías y lenguas de los pueblos indígenas y afrodescendientes (PIAH) en el currículo, así como en su subrepresentación persistente en los cuerpos estudiantiles, docentes y de gestión. Como forma de respuesta, han surgido distintas políticas de acción afirmativa que buscan disputar esta exclusión. Entre ellas, se destacan experiencias como el sistema de cuotas de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (Brasil), la Universidad Autónoma Indígena de México, o la política de admisión diferenciada para grupos poblacionales especiales en la Universidad del Valle (Colombia) (Oyarzún *et al*, 2017). Estas medidas, aunque heterogéneas en su diseño y profundidad, comparten una preocupación común: abrir la universidad a otros cuerpos, otros saberes y otras formas de habitar lo educativo. Es en este marco que el presente estudio se interroga —desde una mirada situada, crítica y comparativa— por las formas en que distintas políticas e iniciativas desplegadas en Brasil, Colombia, México y Honduras intentan revertir estas dinámicas excluyentes. Más que evaluar su eficacia técnica, el propósito es indagar en qué medida estas estrategias se inscriben en una apuesta por una educación superior inclusiva, democrática y epistémicamente plural, en consonancia con las metas 4.3, 4.5 y 4.7 del ODS 4.

El objetivo es doble: Por un lado, reflexionar críticamente sobre el lugar de la universidad en la configuración de sociedades democráticas, culturalmente plurales y éticamente densas; Por otro, identificar aprendizajes, límites y desplazamientos que puedan nutrir el tránsito hacia modelos de educación superior que no solo incluyan cuerpos diversos, sino que reconozcan saberes, lenguajes y formas de vida históricamente subalternizadas. Porque, como sostiene Fraser (2000, 2008, 2011), la redistribución sin reconocimiento corre el riesgo de ser una coartada filantrópica. No basta con abrir las puertas: es preciso que quien ingresa encuentre allí un mundo dispuesto a reconfigurarse con su llegada.

2. La situación de los ODS en América latina

A medida que se aproxima el horizonte temporal de la Agenda 2030, América Latina y el Caribe se enfrentan a una constatación inquietante: los compromisos asumidos con tanto ímpetu en foros multilaterales hoy se ven erosionados por dinámicas estructurales que, lejos de ceder, parecen intensificarse. ¿Qué revela, en este contexto, la retórica del progreso cuando se contrasta con la materialidad de los indicadores? El Octavo Informe de la CEPAL (2025), significativamente titulado *América Latina y el Caribe y la Agenda 2030 a cinco años de la meta: ¿cómo gestionar las transformaciones para acelerar el progreso?*, ofrece más que un balance: es una interpelación a los márgenes del optimismo regional. Si bien el 64 % de las 132 metas evaluadas muestra una trayectoria

formalmente favorable, solo un exiguo 23 % estaría en condiciones reales de alcanzar los umbrales comprometidos para el año 2030. Aún más revelador resulta el dato de que un 36 % de las metas ha experimentado estancamientos o retrocesos respecto de la línea de base establecida en 2015. En ese marco, el ODS 4 —centrado en el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Foro Dakar-H, 2024)— se convierte en una suerte de barómetro ético del proceso. Las proyecciones disponibles delatan que apenas una de las ocho metas y dos de los diez indicadores asociados podrían cumplirse en tiempo y forma. Aunque cinco metas y cuatro indicadores avanzan en dirección adecuada, el ritmo resulta insuficiente, si no francamente desacoplado de las exigencias del calendario (CEPAL, 2025). Más aún, dos metas y cuatro indicadores muestran una deriva preocupante: no solo no progresan, sino que se alejan progresivamente de los compromisos inicialmente asumidos (véase figura1). ¿Qué significa, entonces, hablar de sostenibilidad educativa en un contexto en que la voluntad normativa tropieza una y otra vez con los límites de la desigualdad persistente?

Esta fotografía regional no es meramente técnica. Devela una realidad política y estructural más profunda: los sistemas educativos de la región, pese a sus reformas e innovaciones, continúan atrapados en lógicas reproductivas que no logran revertir las desigualdades estructurales (Agudelo, 2016; Dubet & Martuccelli, 2014). La persistencia de brechas de acceso, permanencia y calidad interpela la voluntad efectiva de los Estados para garantizar el derecho a la educación más allá de los enunciados normativos. Una situación similar se verifica en el cumplimiento del ODS 10, relativo a la reducción de las desigualdades. En países como Brasil, Colombia, Honduras y México, las asimetrías en términos de ingreso, acceso a servicios básicos y oportunidades económicas no solo persisten, sino que tienden a profundizarse (Álvarez Norales, 2024; Matías García, 2022). Estas configuraciones socioeconómicas reafirman una matriz de exclusión que actúa como frontera invisible, pero eficaz, en el ejercicio pleno de los derechos sociales (CEPAL, 2024, 2025). En este sentido, la desigualdad no es solo una variable económica: es una estructura que modela el acceso al mundo, al trabajo, al conocimiento y al futuro.

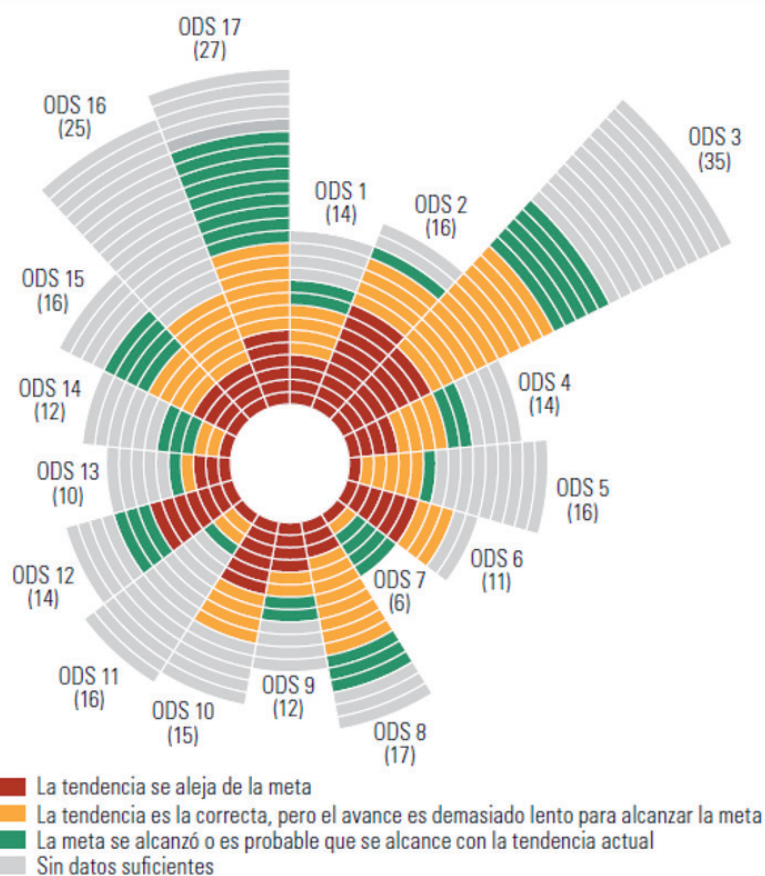


Figura 1. Proyección del cumplimiento de los ODS en América Latina y el Caribe hacia 2030. Nota. Fuente adaptado de América Latina y el Caribe y la Agenda 2030 a cinco años de la meta ¿Cómo gestionar las transformaciones para acelerar el progreso? Por CEPAL (p. 41, 2025)

El más reciente informe del Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe (CODS, 2023) no hace sino reafirmar el sesgo estructural que ya se insinuaba en los balances anteriores. Aunque ciertos indicadores exhiben mejoras puntuales, el rezago permanece como una constante, especialmente en dimensiones neurálgicas como la sostenibilidad ambiental, la inclusión social y el dinamismo económico. En términos más amplios, lo que emerge es un paisaje regional (véase Figura 2) marcado por una combinación persistente de fragilidades: crecimiento económico limitado, altos niveles de desempleo estructural y una concentración regresiva del ingreso que debilita las bases materiales de cualquier horizonte igualitario (Castillo Guzmán & Ocoró Loango, 2021; CEPAL, 2021; CONADEH, 2024). Esta configuración no solo pone en jaque el cumplimiento de los ODS, sino que plantea una pregunta más puntual: ¿puede hablarse de justicia social allí donde las condiciones de existencia continúan siendo precarizadas por lógicas históricas de exclusión?

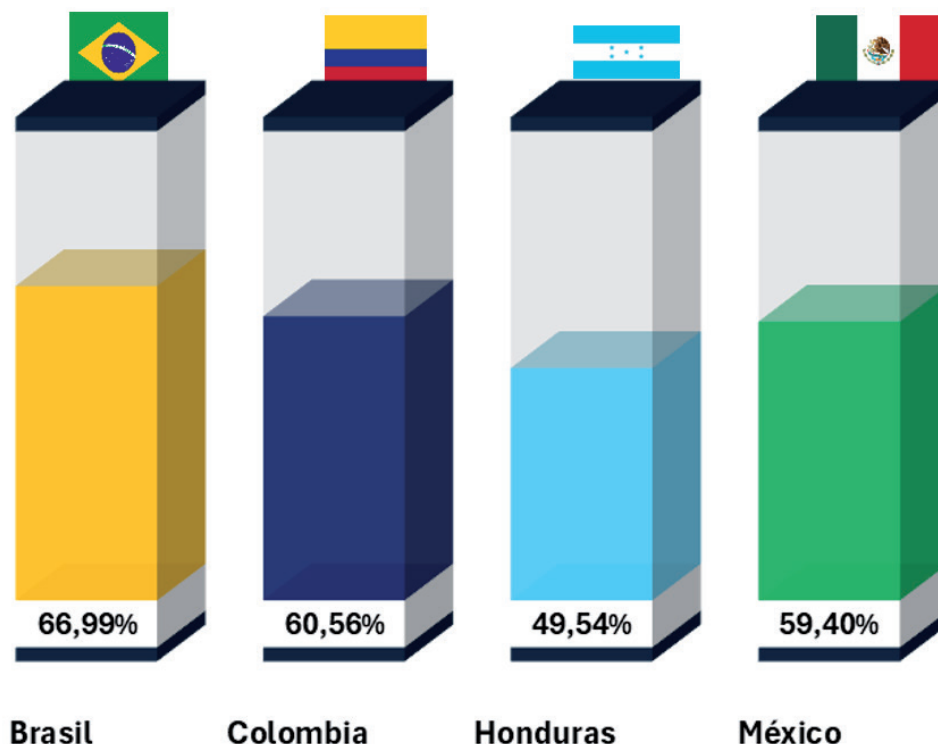


Figura 2. Índice ODS para países seleccionados. Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos en CODS (2022)

2.1. Reconocimiento, exclusión estructural y sostenibilidad social en la universidad latinoamericana

Desde una perspectiva normativo-política, la educación superior ha sido históricamente uno de los espacios privilegiados donde se reproduce —y, en algunos casos, se disputa— la legitimidad del saber (De Sousa Santos, 2018; Marginson, 2024; Marginson & Yang, 2022; Mato, 2021). No se trata solamente de formar profesionales, sino de moldear imaginarios colectivos, organizar jerarquías epistémicas y trazar, con frecuencia, las fronteras simbólicas de lo que cuenta como conocimiento legítimo (Carvalho, 2023; Lebrato, 2024). En este horizonte, la UNESCO (2020) NOS recuerda que las universidades están llamadas a desempeñar un papel decisivo en la promoción de la justicia social, la cohesión territorial y la preservación de la diversidad cultural. Pero tal convocatoria no puede ser leída como una exhortación vacía: implica revisar críticamente la arquitectura institucional, curricular y epistémica de los sistemas universitarios, especialmente en lo que concierne al derecho a la educación superior de aquellos colectivos históricamente desplazados, como los pueblos indígenas y afrodescendientes (CEPAL-FILAC, 2020).

Pérez de Guzmán & Terrón-Caro (2021) insisten en que «la educación tiene que ser baluarte para crear las condiciones que permitan que cada persona pueda participar en el mundo y no quedar excluida del mismo» (p. 15). No es casual que esta afirmación resuene con el imperativo ético de *no dejar a nadie atrás*: ambas ideas configuran una brújula normativa que orienta el sentido de este trabajo. Reconocer que habitamos sociedades profundamente atravesadas por desigualdades no basta; el verdadero desafío consiste

en asumir que hay grupos que, aún hoy, continúan cargando con la herencia persistente de la exclusión estructural. Para ellos, la igualdad formal ha sido —y sigue siendo— una promesa incumplida (Mancinelli, 2024).

Desde el plano jurídico, el derecho internacional ofrece una constelación de instrumentos —declaraciones, convenciones, pactos— que trazan rutas compartidas para los Estados (Marginson, 2024b; Robertson, 2022; Shahjahan & Grimm, 2022; Steiner-Khamisi *et al*, 2024). Aunque muchos de estos documentos adoptan formas declarativas, su inclusión en las agendas nacionales no es inerte. Como señalan Husson & Pérez (2016), su presencia influye directamente en el diseño de políticas públicas, operando como marcos que orientan y reconfiguran sentidos. Espejo Villar (2022) profundiza esta línea al señalar que dichos marcos no son neutros ni externos al campo educativo: actúan como dispositivos simbólicos y normativos que reordenan prioridades. Diversos organismos regionales han advertido reiteradamente que los pueblos indígenas y afrodescendientes figuran entre los sectores más marginados —económica, social y política— de América Latina (CEPAL, 2021; CEPAL-FILAC, 2020; CIDH, 2024; OACNUD, 2025). De allí que el informe elaborado por CEPAL-FILAC (2020) proponga «releer los Objetivos de Desarrollo Sostenible a la luz de los derechos de los pueblos indígenas» (p. 15). Aunque los ODS no los mencionen de forma explícita, la CEPAL (2025) aclara que implican compromisos transversales, en plena consonancia con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (p. 21).

Ahora bien, debemos recordar que, garantizar tales derechos no es un simple gesto técnico o una operación normativa; implica, ante todo, reconocer al otro como sujeto de derecho, no como destinatario pasivo de políticas. En este sentido, la teoría del reconocimiento, desarrollada por Honneth (1997b, 1997a, 2002), Taylor (1994) y Fraser (1995, 2000, 2008, 2011), ofrece un andamiaje analítico valioso. El concepto de inclusión, desde esta perspectiva, se expande: deja de ser un problema de acceso cuantitativo para volverse una cuestión densa, que interpela la permanencia, el sentido de pertenencia, la equidad de resultados y la validación de identidades múltiples. Esto obliga a reexaminar conceptos como «calidad», «excelencia» o «éxito educativo». ¿A qué criterios responden estas nociones? ¿Desde qué gramática cultural se construyen? ¿Y en beneficio de quiénes?

Fraser (2008) ha sostenido que una concepción robusta de la justicia debe articular redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política. A su juicio, políticas educativas centradas únicamente en la distribución de recursos pueden inadvertidamente reproducir nuevas formas de exclusión, si no consideran las dimensiones simbólicas y epistémicas de la desigualdad. Por su parte, Honneth (2002) advierte que el reconocimiento no es solo una condición para la autoestima y la autonomía individual, sino también un requisito para la participación democrática. Su ausencia, por tanto, constituye una forma específica —y profundamente insidiosa— de violencia social. Autores como Fanon (1967) y Coulthard (2014), desde otros marcos de pensamiento, problematizan aún más esta cuestión. Nos recuerdan que el reconocimiento no puede ser administrado desde arriba, como concesión generosa de las instituciones, sino que debe surgir desde abajo: desde las memorias, las lenguas, las corporalidades y las cosmovisiones de quienes han sido históricamente relegados a la condición de «otros». En sus términos, el reconocimiento no puede ser un pacto vertical; ha de devenir afirmación insurgente. La exclusión que experimentan los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior de América Latina no se agota en el acceso negado. Se inscribe también en los contenidos curriculares, en la invisibilización de sus epistemes, en los

mecanismos de evaluación culturalmente ciegos y en la ausencia sistemática de representatividad en los órganos de gobierno universitario (Mancinelli, 2021; Mato, 2017, 2024, 2025). Reconocer estas exclusiones no es solo un ejercicio de justicia analítica, sino una condición para pensar en universidades verdaderamente inclusivas, entendidas no como espacios de acogida, sino como territorios en disputa.

En los últimos años, varios países de América Latina han ensayado distintas formas de abrir la universidad a quienes históricamente han sido empujados hacia sus márgenes. Políticas de acción afirmativa, universidades interculturales, becas dirigidas, programas de tutoría y modelos de autonomía educativa subyacen como dispositivos que, si bien diversos en su formulación, comparten un horizonte común: disputar la homogeneidad de lo universitario. Ahora bien, ¿cuánto han logrado transformar estas iniciativas las condiciones reales de inclusión? Si bien representan avances innegables, también es cierto que su impacto ha sido desigual y, en muchos casos, fragmentario. Las tasas de egreso continúan siendo significativamente más bajas entre estudiantes indígenas y afrodescendientes (figura 3), lo que sugiere la persistencia de barreras que exceden lo académico y remiten, más bien, a estructuras sociales profundas. Entre estas: trayectorias educativas dislocadas, precariedad material sostenida, discriminación institucional y un currículum que rara vez interroga su monoculturalidad de base.

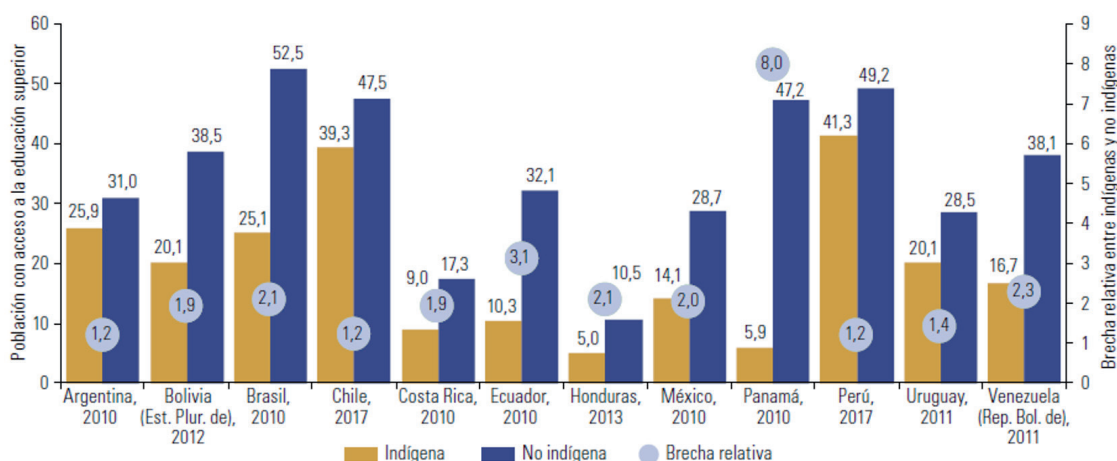


Figura 3. Porcentaje de población indígena y no indígena de 20 a 29 años que accedió a educación superior. Fuente: Adaptado de *Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, CEPAL-FILAC (2020)

La ausencia de políticas integrales y sostenidas en el tiempo no solo debilita los logros alcanzados, sino que agudiza la distancia entre inclusión formal y transformación sustantiva (Ocampo, 2021; Verhoeven & Gonzalez, 2024). En este contexto, la educación comparada se presenta no como una técnica neutral de análisis, sino como una herramienta crítica, cargada de potencial epistémico. El problema no es —ni debe ser— importar soluciones de forma acrítica, sino trazar constelaciones: identificar patrones de exclusión, reconocer obstáculos que se reiteran bajo formas distintas y explorar estrategias que, aún en contextos diversos, abren ventanas de posibilidad (Caballero Cortés *et al*, 2016; Egido Gálvez & Martínez Usarralde, 2019). Lo anteriormente expuesto nos permite analizar cómo distintos países latinoamericanos han respondido al desafío de incluir a pueblos indígenas y afrodescendientes en la universidad pública.

Porque lo que está en juego no es la replicación de modelos exitosos, sino algo más hondo: la capacidad de construir instituciones educativas que no se limiten a incluir, sino que se dejen interpelar por las subjetividades que históricamente han sido expulsadas, silenciadas o folklorizadas. Universidades donde esos cuerpos y saberes no solo «entren», sino transformen, resignifiquen y expandan los sentidos mismos de lo educativo. No se trata de abrir puertas sin mover las estructuras; se trata, precisamente, de tensionarlas hasta hacerlas más habitables.

2.1.1. Brasil

Brasil ha sido, sin duda, uno de los países pioneros en la región en institucionalizar políticas de acción afirmativa orientadas a revertir exclusiones históricas en el acceso a la educación superior. La promulgación de la Ley 12.711/2012 —conocida como «Ley de Cuotas»— no solo estableció que al menos el 50 % de las plazas en universidades federales debía destinarse a estudiantes de escuelas públicas, sino que incorporó subcuotas para afrodescendientes, pueblos indígenas y personas con discapacidad. Esta medida, más allá de su efecto distributivo inmediato, reconfiguró los términos del debate público sobre justicia racial, reparación histórica y redistribución epistémica (Carvalho, 2023; Gusson Mendes *et al*, 2023; Lloyd, 2016).

El anclaje de esta política en una concepción ampliada de los derechos humanos fue clave: no se entendió el acceso universitario como un favor o una medida compensatoria, sino como una dimensión concreta del reconocimiento simbólico y de la redistribución material (Oyarzún *et al*, 2017). Su implementación fue acompañada por estrategias complementarias —becas, tutorías, formación intercultural— (Lloyd, 2016) que buscaban sostener la permanencia y favorecer el egreso, en una clara ruptura con lógicas selectivas meritocráticas. Más allá del esquema de cuotas, Brasil ha construido un ecosistema institucional innovador. Universidades como la *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira* (UNILAB) o la *Universidade Federal da Fronteira Sul* han articulado estructuras curriculares interculturales y dispositivos de gobernanza participativa. En ellas, la universidad no se representa como centro irradiador de saber, sino como territorio en co-construcción con los pueblos que la habitan.

Alineadas con los ODS 4 y 16, estas políticas han contribuido a democratizar el sistema universitario. Sin embargo, persisten desafíos: disputas por su legitimidad, fragilidad presupuestaria y resistencias de sectores conservadores que ven en la diversidad una amenaza a la «excelencia académica» (Gusson Mendes *et al*, 2023; Lloyd, 2016; Trindade *et al*, 2024). A pesar de ello, los estudios empíricos coinciden en subrayar transformaciones concretas: mayor diversidad del estudiantado, presencia creciente en carreras estratégicas y fortalecimiento identitario en el ámbito universitario.

2.1.2 Colombia

Colombia ha desarrollado un marco jurídico que reconoce el derecho a una educación con enfoque étnico y territorial. Desde la Constitución de 1991 hasta la Ley 70 de 1993 y la Ley General de Educación (1994), el concepto de etnoeducación ha ganado un lugar relevante como expresión de autonomía cultural. No obstante, ¿cómo se traduce este reconocimiento en el plano universitario?

La respuesta es ambivalente. Si bien existen experiencias significativas —como los cupos diferenciales, becas y programas de tutoría implementados por universidades

como la del Cauca, Antioquia o la Nacional—, su alcance ha sido desigual y su institucionalización, frágil (Castillo Guzmán & Ocoró Loango, 2021; Clavijo Vélez, 2016). La participación de autoridades comunitarias en procesos de consulta previa constituye un avance en términos de legitimidad democrática, pero no garantiza la transversalización de la interculturalidad en el sistema. Colombia enfrenta una paradoja: ha construido un andamiaje normativo sofisticado, pero la brecha entre el discurso y la práctica sigue siendo amplia (Caro & María, 2019; Castillo Guzmán & Ocoró Loango, 2021). Las tensiones estructurales persisten: racismo institucional, currículos monoculturales, barreras socioeconómicas y territoriales, desarticulación entre la educación básica etnoeducativa y la universidad, y una voluntad política errática. En este contexto, la etnoeducación corre el riesgo de ser reducida a enclave, sin impacto sistémico.

Y sin embargo, la apuesta colombiana por la participación comunitaria y la consulta previa constituye un referente regional. Señala la posibilidad de construir una educación superior donde los derechos colectivos no se vean subordinados a la lógica estatal, sino reconocidos como parte de su propio horizonte normativo.

2.1.3. Honduras

El caso hondureño revela con crudeza las limitaciones estructurales que enfrenta la región en el cumplimiento del derecho a la educación superior con enfoque étnico (CEPAL, 2021, 2024, 2025). Aunque la Constitución reconoce los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, no existe legislación específica ni políticas públicas consolidadas que garanticen su acceso y permanencia en el sistema universitario. A diferencia de otros países como México Brasil, Honduras no ha desarrollado universidades interculturales ni dispositivos institucionales robustos. Las iniciativas existentes —de carácter puntual, fragmentado y con escaso anclaje presupuestario— no configuran una política de Estado (CIDH, 2024; Foro Dakar-H, 2024; OACNUD, 2025). En muchos casos, las intervenciones dependen de financiamientos temporales o cooperación internacional, sin mecanismos estables de evaluación, seguimiento o expansión.

Esta situación no solo impide avances significativos hacia los ODS 4, 10 y 16 (Gobierno de la República de Honduras, 2024); revela una disonancia estructural entre el reconocimiento jurídico de la diversidad y su negación práctica. La exclusión se expresa no tanto en la ausencia de discursos inclusivos, sino en la ausencia de políticas estructurales que los sustenten. En este sentido, Honduras representa un límite dramático del enfoque declarativo: cuando el reconocimiento no se traduce en institucionalidad, se convierte en gesto vacío.

2.1.4. México

México ha desplegado uno de los modelos más avanzados de educación superior intercultural en América Latina. A partir del reconocimiento constitucional del carácter pluricultural de la nación (art. 2º, reforma de 1992), se impulsó la creación de Universidades Interculturales (UI), diseñadas para responder a las necesidades educativas, culturales y lingüísticas de los pueblos originarios (Oyarzún *et al*, 2017). Actualmente, existen once UI en distintos estados. Su modelo se caracteriza por: (1) programas anclados territorialmente; (2) presencia de lenguas indígenas en el currículo; y (3) participación estudiantil y comunitaria en la definición de planes de estudio. Esta propuesta encarna una noción de sostenibilidad social que vincula el derecho a la educación superior con la justicia epistémica, territorial y cultural (Leyva, 2022).

Sin embargo, el modelo no está exento de tensiones. La baja inversión pública, la precariedad de la infraestructura, la escasa articulación con el mercado laboral y la débil legitimación del modelo intercultural en el conjunto del sistema universitario han limitado su expansión. Además, la evaluación y aseguramiento de la calidad siguen anclados en criterios hegemónicos que desestiman las particularidades de las UI (Lloyd, 2023; Zsögön, 2025).

A pesar de su potencia innovadora, las UI siguen ocupando un lugar periférico. La mayoría de los estudiantes indígenas continúa ingresando en universidades convencionales, sin garantías de acompañamiento académico o de reconocimiento de sus identidades. La propuesta intercultural, en ese sentido, enfrenta una contradicción estructural: busca subvertir el modelo, pero opera en sus márgenes (Lloyd, 2023). Desde una perspectiva de derechos humanos, México representa un esfuerzo valioso por trascender el enfoque compensatorio. Sin embargo, la sostenibilidad del modelo exige más que voluntad institucional: requiere redistribución presupuestaria, redefinición de los criterios de calidad y un cuestionamiento profundo de las jerarquías epistémicas que aún atraviesan el sistema.

3. Metodología

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, exploratorio y comparativo, orientado a analizar las políticas y estrategias universitarias que abordan la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. La investigación parte de una premisa central: la inclusión es, ante todo, un campo de disputa política, epistémica y ética (Ocampo González, 2021). En este sentido, se asume que el análisis de estas políticas no puede disociarse de los compromisos asumidos por los Estados en el marco de los ODS ni de las obligaciones derivadas del corpus internacional de los Derechos Humanos.

Tal como advierten García Ruiz *et al* (2025), «la naturaleza política (activa y reivindicativa) que las formas de producción del conocimiento tienen en el campo disciplinar de la Educación Comparada» (p. 35) condiciona no solo los objetos de estudio, sino también las gramáticas desde las cuales se los interroga. En este sentido investigar desde la Educación Comparada supone implicarse en las tensiones del presente, reconociendo la dimensión conflictiva de todo proceso investigativo. Por ende, se optó por un diseño de estudio de casos múltiples, centrado en cuatro países latinoamericanos: Brasil, Colombia, Honduras y México (véase tabla 1). La selección responde a la voluntad de explorar contrastes significativos que permitan identificar patrones, tensiones y aprendizajes en torno a las políticas de inclusión con enfoque étnico-racial. La elección de los casos se fundamenta en tres criterios articuladores:

- Diversidad en los enfoques institucionales de inclusión en la educación superior, que permite observar distintas formas de problematizar el vínculo entre universidad y justicia social.
- Existencia de marcos normativos diferenciados en materia de equidad étnico-racial, lo cual posibilita explorar cómo se traducen —o se tensan— los derechos colectivos en el plano universitario.
- Presencia de prácticas reconocidas o emergentes que aborden la sostenibilidad universitaria desde un enfoque de derechos, más allá de los indicadores convencionales de calidad o eficiencia.

Así, más que comparar modelos cerrados, se trata de poner en relación territorios, normatividades y experiencias que, si bien disímiles, comparten una pregunta de fondo: ¿cómo construir universidades que no reproduzcan la exclusión, sino que se dejen transformar por las voces históricamente desoídas?

Tabla 1.
Características contextuales de los países seleccionados

País	Población total	IDH	Índice Gini	%PIB invertido en educación
Brasil	212.583.750	0,786	0,51	5,5
Colombia	52.695.952	0,788	0,55	5,3
Honduras	11.005.000	0,645	0,47	4,0
México	126.014.024	0,789	0,44	4,2

Fuente: Elaboración propia en base a lo obtenido en CEPALSTAT (2024)

El análisis se organizó en torno a cuatro dimensiones clave (véase tabla 2):

- Marco normativo y legal de inclusión educativa.
- Programas e iniciativas institucionales dirigidas a PIAH.
- Enfoques de sostenibilidad social aplicados a la educación superior.
- Relación de estas políticas con las metas específicas de los ODS 4, 10 y 16.

Tabla 2.
Dimensiones e indicadores del estudio

Dimensión	Indicadores de análisis
Marco Normativo y legal	• Existencia de leyes, decretos o normativas sobre inclusión, interculturalidad o acción afirmativa. • Reconocimiento constitucional o legal de derechos educativos de PIAH. • Aplicación efectiva del principio de no discriminación.
Diseño e implementación de políticas publicas	• Programas de acceso diferenciado (cupos, becas, acompañamiento). • Universidades interculturales o comunitarias. • Existencia de planes institucionales con enfoque étnico-racial.
Sostenibilidad universitaria y enfoque ODS	• Relación con ODS 4, 10, 16 (educación, reducción de desigualdades, instituciones inclusivas). • Presupuesto y apoyo estatal a programas de inclusión. • Mecanismos de evaluación, monitoreo y rendición de cuentas.
Participación y justicia epistémica	• Participación de estudiantado y líderes indígenas y afrodescendientes en la toma de decisiones universitarias. • Inclusión de saberes, lenguas y cosmovisiones propias. • Currículos y metodologías interculturales.

Fuente: Elaboración propia

El corpus documental que nutre este estudio estuvo conformado por un conjunto diverso de fuentes: legislaciones nacionales, reglamentos y decretos; documentos institucionales producidos por universidades y agencias estatales; informes elaborados por organismos internacionales (véase tabla 3); así como literatura académica vinculada a los campos de la educación superior, la interculturalidad y los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, estos documentos nos permitieron interpretar las tramas normativas, institucionales y discursivas que configuran —y a menudo condicionan— las posibilidades de inclusión universitaria con enfoque de justicia.

El análisis se organizó en torno a cuatro dimensiones que operan como ejes interpretativos y no como categorías cerradas: (1) el marco normativo y legal que sustenta las políticas de inclusión; (2) los programas e iniciativas institucionales desplegados en el ámbito universitario; (3) los enfoques de sostenibilidad social presentes, explícita o implícitamente, en dichas iniciativas; y (4) la articulación —o falta de ella— con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 10 y 16. A partir de esta estructura, se aplicó una estrategia de análisis temático comparado, orientada a identificar no solo convergencias y divergencias entre los casos seleccionados, sino también zonas de vacío, ambigüedad o tensión. Esta técnica, lejos de buscar uniformidad o equivalencias forzadas, permite establecer patrones analíticos significativos reconociendo la especificidad política, cultural e histórica de cada contexto nacional (Bardin, 1991; Caballero Cortés *et al*, 2016). En otras palabras, se trata de pensar comparativamente sin caer en el espejismo de la homogeneidad.

Tabla 3.
Informes consultados

Informes de Organismos Internacionales	
América Latina y el Caribe y la Agenda 2030 a cinco años de la meta: ¿cómo gestionar las transformaciones para acelerar el progreso?	CEPAL (2025)
Séptimo informe sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe	CEPAL (2024)
Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible	ONU (2024)
Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	ONU (2023)
<i>The Sustainable Development Goals Report</i>	ONU (2024)
Panorama de la institucionalidad social de los Pueblos Indígenas y su aporte a la cohesión social de América Latina	CEPAL (2025)
La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe	UNESCO (2024)
La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030	CEPAL (2022)
Índice ODS 2022 Para América Latina y el Caribe	CODS (2022)
Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión	ONU-UNFPA-CEPAL (2020)
Los pueblos indígenas de América Latina — Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial	CEPAL-FILAC (2020)
América Latina y el Caribe en la mitad del camino hacia 2030: avances y propuestas de aceleración	CEPAL (2023)

País	Informes nacionales analizados
Brasil	<i>RNV 2024 - Relatório Nacional Voluntário</i>
	<i>Relatório Local Voluntário (RLV) de Implementação da Agenda 2030 no Distrito Federal</i>
Colombia	Cuarto Reporte Nacional Voluntario (2024)
	Acelerar la Implementación Para Una Recuperación Sostenible. Tercer Reporte Nacional Voluntario (2021)
Honduras	III Informe Nacional Voluntario Honduras (2024)
	Informe Anual de Resultados Avances del tercer año de implementación del Marco de Cooperación para el Desarrollo de Honduras (2024)
	Honduras Necesidades Humanitarias y Plan De Respuesta (2024)
	Estado de País: Educación 2024
México	4° Informe Nacional Voluntario, México 2024. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible
	III Reporte Nacional para la Revisión Voluntaria de México, 2021

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

Los hallazgos del análisis comparativo permiten reconstruir, a partir de las cuatro dimensiones definidas, un paisaje desigual y cargado de tensiones en torno a las políticas universitarias de inclusión étnico-racial. Los marcos normativos evidencian un entramado de avances, vacíos y contradicciones que colocan a los países analizados —Brasil, Colombia, México y Honduras— en posiciones muy distintas frente al horizonte de una educación superior plural, equitativa y socialmente sostenible.

4.1. Marco Normativo y legal

En el plano legal, todos los países han incorporado, en distintos grados, el lenguaje y los principios de la Agenda 2030. Sin embargo, ese lenguaje no siempre se traduce en disposiciones operativas ni en transformaciones institucionales concretas. La adopción de la semántica de los ODS no garantiza, por sí sola, un marco de derechos robusto.

Brasil y Colombia destacan por la solidez de sus estructuras normativas. En Brasil, la Ley 12.711/2012 constituye un hito que no solo institucionaliza el sistema de cuotas étnico-raciales en universidades federales, sino que introduce una lógica reparadora anclada en los principios de justicia distributiva. Este entramado ha sido reforzado por reglamentaciones complementarias y fallos judiciales que consolidan la no discriminación como eje rector del sistema universitario (Gusson Mendes *et al*, 2023; Trindade & Miléo, 2021). Colombia, por su parte, ha constitucionalizado los derechos colectivos desde 1991, abriendo paso a leyes como la Ley 70 de 1993, que consagran la etnoeducación como expresión jurídica de la autonomía cultural. La participación comunitaria en

la definición curricular —mediante consulta previa— convierte a Colombia en un caso regional paradigmático de pluralismo jurídico aplicado a la educación.

México ocupa una posición intermedia. A pesar del reconocimiento constitucional de la diversidad cultural (1992), no cuenta con una ley nacional que articule sistemáticamente la inclusión universitaria de pueblos indígenas y afrodescendientes. El desarrollo ha sido más bien institucional o regional, especialmente a través de la Ley del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (Reformada en 2023), las Universidades Interculturales, entre otras iniciativas. Aunque esto implica una innovación conceptual, también visibiliza limitaciones estructurales: cobertura restringida (Oyarzún *et al*, 2017), escasa articulación y baja jerarquización en el sistema universitario nacional (Castro *et al*, 2020; Leyva, 2022; Lloyd, 2023; Villafuerte, 2023).

Honduras, en cambio, permanece en un estadio declarativo. El reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas y afrodescendientes no se ha traducido en instrumentos jurídicos específicos que orienten la acción estatal. Esta ausencia normativa deja sin herramientas a las universidades y revela la distancia entre discurso constitucional y posibilidad institucional (CEPAL, 2021).

4.2. Diseño e implementación de políticas públicas

Los países estudiados han desplegado —con diferente intensidad— políticas orientadas a democratizar el acceso y la permanencia en la educación superior (Mancinelli, 2021, 2024; Mato, 2019; Zsögön, 2025). Sin embargo, la profundidad, estabilidad y alcance de estas iniciativas varían considerablemente, en función del grado de compromiso estatal, la capacidad institucional y las presiones de actores comunitarios y académicos. Brasil presenta uno de los modelos más articulados (Trindade *et al*, 2024). La política de cuotas, acompañada por tutorías, becas, formación docente y monitoreo institucional, ha transformado la composición social del estudiantado (Lloyd, 2016). Esta arquitectura va más allá del acceso: introduce un principio de justicia estructural, que reconoce que la equidad no puede depender exclusivamente del mérito individual. A ello se suman propuestas curriculares interculturales en universidades como UNILAB, donde la inclusión se traduce en prácticas pedagógicas y modos de gobernanza.

Colombia ha construido un modelo más fragmentario (Caro & María, 2019; Castillo Guzmán & Ocoró Loango, 2021), aunque con experiencias potentes. La combinación de cupos diferenciados, becas específicas y programas de etnoeducación muestra una voluntad de responder a marcos legales preexistentes, aunque su implementación depende fuertemente de la capacidad institucional y del activismo comunitario. Universidades como la Nacional, la del Cauca o la del Valle han sido referentes, pero el alcance sistémico sigue siendo condicionado.

México se distingue por haber institucionalizado una red de Universidades Interculturales (Oyarzún *et al*, 2017) con fuerte anclaje territorial. Su propuesta no es meramente compensatoria: plantea una reconfiguración epistemológica que vincula lengua, territorio y cosmovisión. Sin embargo, el modelo enfrenta tensiones de fondo: financiamiento precario, falta de reconocimiento por parte de otras IES y una débil articulación con programas estatales de educación superior convencional.

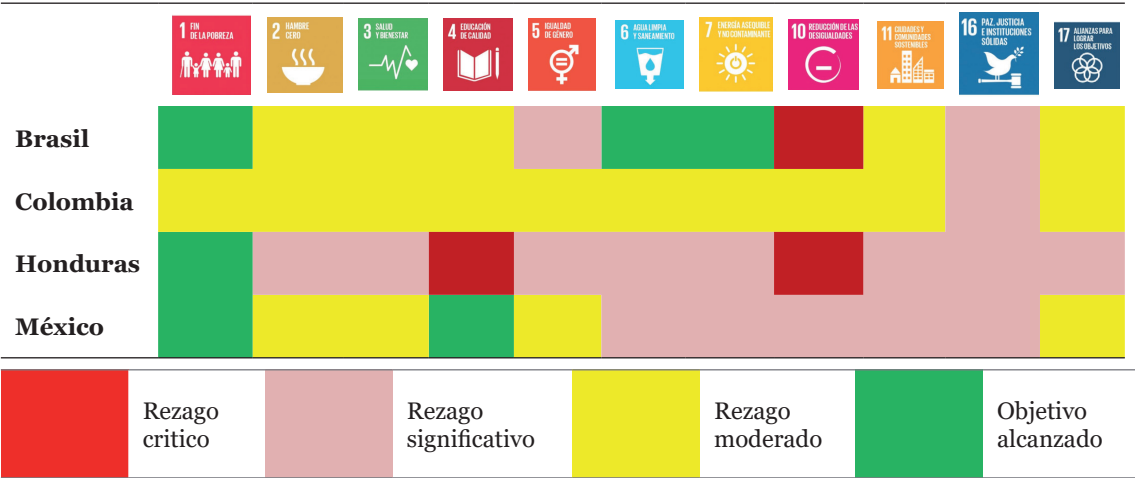
En Honduras, las políticas de inclusión han sido históricamente aisladas y dependientes de voluntades coyunturales (Álvarez Norales, 2024). No obstante, la reciente aprobación de una política de inclusión en la UNAH (Paz-Maldonado *et al*, 2025) y el inicio del diseño de protocolos para el acompañamiento de estudiantes indígenas y

afrodescendientes sugieren una posible inflexión. Aun así, la falta de un marco nacional articulado y la inexistencia de universidades interculturales limitan fuertemente cualquier aspiración transformadora.

4.3. Sostenibilidad universitaria y enfoque ODS

La sostenibilidad universitaria, entendida no solo como persistencia en el tiempo, sino como capacidad para transformar estructuras excluyentes, exige articular compromisos normativos con recursos materiales, voluntad política y cambios epistemológicos. En este sentido, los ODS han funcionado como una plataforma de referencia común, pero su operacionalización ha sido desigual (véase tabla 4).

Tabla 4.
Tablero de desempeño para los países seleccionados



Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos en *Índice ODS 2022 para América Latina y el Caribe* por CODS (2022), CEPAL (2025)

En el caso de Brasil y Colombia, se observa un nivel intermedio de desempeño en el ODS 4, con rezagos particularmente visibles en inclusión plena y equidad de trayectorias. Ambos países han integrado los ODS en documentos institucionales, generando informes de seguimiento y planes específicos, aunque con resultados heterogéneos entre regiones (Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral, 2024; Gobierno de Colombia, 2024).

México ha alcanzado indicadores positivos en el ODS 4, pero los rezagos en el ODS 10 revelan la persistencia de desigualdades estructurales (Secretaría de Economía- México, 2024). La tensión entre innovación conceptual e inestabilidad financiera afecta la continuidad de sus políticas más disruptivas. Honduras, en contraste, presenta retrocesos severos en el ODS 4(Gobierno de la República de Honduras, 2024) y otros vinculados a equidad, sin que existan mecanismos consistentes de implementación o monitoreo. El riesgo de que los ODS operen como marco retórico, sin capacidad de transformación, es particularmente alto.

En conjunto, la sostenibilidad aparece como un horizonte disputado. No basta con incluir referencias a la Agenda 2030: se requiere una arquitectura institucional que permita traducir esos compromisos en acciones efectivas, sostenidas y culturalmente pertinentes.

4.4. Participación y justicia epistémica

La inclusión educativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes no se agota en el acceso ni en la permanencia: implica disputar los marcos que definen qué saberes circulan, cuáles se legitiman y quiénes tienen derecho a producir conocimiento. La justicia epistémica, en este sentido, constituye no un suplemento, sino un núcleo crítico del derecho a la educación superior.

Colombia ha sido pionera en este plano, desarrollando experiencias de etnoeducación superior con transformación curricular, participación comunitaria y formación docente situada. México, a través de sus Universidades Interculturales, ha introducido prácticas innovadoras que colocan en el centro lenguas, territorios y saberes originarios, aunque su impacto sistémico sigue siendo acotado. Brasil ha dado pasos importantes en representación estudiantil afrodescendiente, pero la reforma curricular con enfoque étnico-cultural avanza lentamente. En Honduras, la justicia epistémica permanece prácticamente ausente, sostenida por una matriz universitaria monocultural que reproduce silencios históricos. Si no se reconoce la pluralidad epistémica como condición para la democracia universitaria, el riesgo es que la inclusión termine domesticada por el sistema que decía querer transformarla.

Tabla 5.

Modelos de inclusión de PIAH y justicia epistémica en universidades públicas de América Latina

	Modelo de inclusión de los PIAH	Vínculo con ODS	Fortalezas	Limitaciones
Brasil	Cuotas étnico-raciales	ODS 4, 10, 16	Marco legal claro; escala nacional; acompañamiento estudiantil	Tensiones políticas; desafíos de sostenibilidad presupuestaria
Colombia	Acceso diferenciado y etnoeducación superior	ODS 4, 10, 16	Consulta previa; representación en políticas	Implementación desigual; fragmentación de políticas
Honduras	Reconocimiento legal sin política sostenida	ODS 4, 10, 16	Reconocimiento constitucional; algunas becas y programas aislados	Ausencia de universidades interculturales; políticas fragmentadas y discontinuas
México	Universidades interculturales	ODS 4, 10, 16	Reconocimiento constitucional; currículo con enfoque comunitario	Baja cobertura; escaso reconocimiento dentro del sistema universitario tradicional

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

Desde una mirada crítica y comprometida con la transformación, este estudio sostiene que la Educación Comparada puede devenir una herramienta imprescindible para visibilizar experiencias, nombrar estructuras de exclusión persistente y delinear horizontes de justicia. Alejada de la búsqueda de trasplantes automáticos de políticas, su potencia reside en la posibilidad de construir aprendizajes transferibles, luminarias conceptuales adaptadas a realidades heterogéneas (Egido Gálvez & Martínez Usarralde, 2019; García

Ruiz *et al*, 2025). Las cuotas raciales en Brasil, las consultas previas en Colombia o las universidades interculturales en México no son «buenas prácticas» en sentido estricto; son apuestas epistémicas y políticas que interrogan los sentidos de lo educativo y de lo universitario.

En paralelo, la Educación Supranacional —a través de marcos como la Agenda 2030— ha trazado horizontes normativos con capacidad orientadora (Marginson, 2024b). No obstante, los resultados aquí analizados muestran que la distancia entre el discurso global y las condiciones locales persiste, e incluso se profundiza. Resulta especialmente preocupante el rezago que presentan los países en relación con el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 10 (reducción de desigualdades) y el ODS 6 (agua y saneamiento), todos ellos íntimamente vinculados a las condiciones de posibilidad de una educación superior inclusiva (ONU, 2015).

A cinco años del plazo fijado por la Agenda 2030, no se trata de insistir en un cumplimiento técnico de metas, sino de asumir que su sentido profundo —la justicia— aún está por construirse. En este punto, la universidad se revela como un actor estratégico. No basta con declarar su compromiso: es preciso que se reconfigure desde dentro, que asuma su lugar en la historia como institución llamada no solo a incluir, sino a transformarse al compás de las voces que durante siglos fueron expulsadas de sus aulas y epistemes. Las políticas de acción afirmativa desarrolladas en Brasil y Colombia han mostrado resultados medibles en el acceso; las universidades interculturales mexicanas constituyen una inflexión epistémica aún en disputa. Estas iniciativas, aunque incompletas, demuestran que es posible tejer vínculos entre justicia social, diversidad cultural y derechos colectivos. Como advierten Pérez de Guzmán y Terrón-Caro (2021), todos los ODS están, de uno u otro modo, atravesados por el derecho a una educación que no excluya en nombre de la excelencia.

El análisis comparado realizado aquí muestra que no existe un camino único hacia la inclusión. Mientras Brasil prioriza un enfoque redistributivo institucionalizado, México experimenta con estructuras alternativas, Honduras se encamina con políticas de reciente aprobación y Colombia articula formas híbridas dentro del sistema tradicional. Sin embargo, todas estas trayectorias comparten límites estructurales: monoculturalidad curricular, financiamiento volátil, débil articulación sistémica y resistencias institucionales al cambio. En este contexto, la sostenibilidad universitaria no puede reducirse a la continuidad de programas. Exige repensar la universidad en su conjunto: sus lógicas de producción de saber, sus jerarquías internas, sus mecanismos de representación y su apertura —no condescendiente— a otras lenguas, cuerpos y cosmovisiones.

La Educación Comparada, en tanto que campo crítico, nos ofrece en este sentido un doble gesto: el de la denuncia —ante la inclusión simbólica sin transformación— y el de la esperanza —ante las experiencias que anticipan otra universidad posible. Desde esta mirada, la universidad del siglo XXI no puede limitarse a incluir a los sujetos que históricamente ha marginado. Debe transformarse en un espacio habitable para ellos. Eso exige preguntarse no solo a quién se incluye, sino cómo, para qué y desde qué gramáticas del saber (De Sousa Santos, 2018).

Con base en el análisis realizado, se delinean a continuación tres orientaciones estratégicas para avanzar hacia una educación superior centrada en la justicia social y los derechos colectivos:

- Superar el enfoque compensatorio y construir un paradigma intercultural estructural. La inclusión no debe ser una excepción administrativa, sino un principio organizador de las instituciones: del currículo, la gobernanza, la evaluación y el lenguaje académico.
- Fortalecer el financiamiento y la institucionalidad de los modelos inclusivos existentes. Sin estabilidad presupuestaria ni voluntad política sostenida, toda innovación se vuelve precaria. Las universidades necesitan marcos normativos coherentes y mecanismos de evaluación acordes a su especificidad cultural.
- Reconocer y legitimar saberes, lenguas y formas de vida subalternizadas. La justicia epistémica no es un adorno conceptual, sino el corazón de una universidad democrática. Incluir no es integrar lo diverso a lo mismo: es dejarse transformar por ello.

En definitiva, la universidad pública latinoamericana se encuentra ante una encrucijada histórica. Puede persistir como reproductora de desigualdades o devenir territorio de justicia. No se trata de reformas menores. Lo que está en juego es una reconfiguración ética y epistémica de sus fundamentos. Esa es, tal vez, su condición más urgente —y más radical— de sostenibilidad. En este proceso, la cooperación internacional no puede reducirse a mecanismos de financiamiento o transferencia técnica. Está llamada, más bien, a configurar alianzas horizontales, epistémicamente plurales y políticamente comprometidas con los derechos colectivos. Fortalecer redes regionales, compartir experiencias transformadoras y construir marcos de evaluación situados desde el Sur Global son condiciones indispensables para avanzar hacia una educación superior que no solo amplíe el acceso, sino que dispute sus sentidos desde una clave de justicia estructural.

6. Referencias

- Agudelo, J. E. B. (2016). Una inclusión excluyente: Reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 178–188.
- Álvarez Norales, L. M. (2024). Políticas de inclusión educativa en la región del triángulo norte de centroamérica: Desafíos, realidades y oportunidades. *Comparative cultural studies: European and Latin American Perspectives*, (19), 1–24. <https://doi.org/10.46661/ccselap-11093>.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria-Geral. (2024). *Relatório nacional voluntário brasileiro* (No. 2). https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/cnods/RNV_Brasil/portugues/relatorio-nacional-voluntario-brasileiro
- Caballero Cortés, Á., Manso Ayuso, J., Matarranz, M., & Valle López, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39–56.
- Caro, S., & María, C. (2019). Positive discrimination policies and Indigenous-based ECEC services in Bogota, Colombia. *Social Sciences*, 8(2), 2. <https://doi.org/10.3390/socsci8020039>

- Carvalho, J. J. de. (2023). Encontro de saberes e descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das unidades brasileiras. En *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 79–106). Autêntica.
- Castillo Guzmán, E., & Ocoró Loango, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 767–792.
- Castro, L. K., García, C. H., & Estrada, R. E. L. (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 38–50.
- CEPAL. (2021). *La desigualdad social en Honduras: Evolución y respuesta institucional*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/98fca6e2-9ff6-4d18-b8b1-e7108dbe82fe/content>
- CEPAL. (2024). *Reducir la desigualdad y avanzar hacia el desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe: Desafíos, prioridades y mensajes de cara a la Segunda Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/80758-reducir-la-desigualdad-avanzar-desarrollo-social-inclusivo-america-latina-caribe>
- CEPAL. (2025). *América Latina y el Caribe y la Agenda 2030 a cinco años de la meta ¿Cómo gestionar las transformaciones para acelerar el progreso?*
- CEPAL-FILAC. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. <https://www.filac.org/wp-content/uploads/2021/02/Los-Pueblos-Indigenas-de-America-l-Latina-y-la-Agenda-2030-para-el-Desarrollo-SostenibleAutosaved.pdf>
- CEPALSTAT. (2024, noviembre). *Estadísticas e indicadores: Demográficos y Sociales*. <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=1&lang=es>
- CIDH. (2024). *Informe Situación de Derechos Humanos en Honduras*. Corte Interamericana de Derechos Humanos. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2024/informe-honduras.pdf>
- Clavijo Vélez, F. (2016). *Políticas educativas para la población indígena en Colombia: El caso de los Awá en el resguardo indígena de Mallama [Tesis doctoral, Universitat de València]*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80211>
- CODS. (2023). *Índice 2022 América Latina y el Caribe*. <https://cods.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/2023/11/Indice-ODS-2022-para-America-Latina-y-el-Caribe-3.pdf>
- CONADEH. (2024). *Informe en el marco del día de los pueblos-indigenas*. <https://conadeh.hn/wp-content/uploads/2024/08/Informe-en-el-marco-del-dia-de-los-pueblos-indigenas-.pdf>

- Coulthard, G. S. (2014). *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*. University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt9qh3cv>
- De Sousa Santos, B. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.
- De Sousa Santos, B. (2019). Decolonizing the University. En de Sousa Santos, B., & Meneses, M. (Eds.). (2019). *Knowledges Born in the Struggle: Constructing the Epistemologies of the Global South* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429344596>.
- Della Mirandola, G. P. (1993). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Florentia.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77–80.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2014). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Média Diffusion.
- Egido Gálvez, I., & Martínez Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy: Enfoques para una sociedad globalizada*. Síntesis.
- Espejo Villar, L. B. (2022). Los procesos de importación y exportación de la privatización educativa: La gobernanza blanda como marco político de las transferencias internacionales. En *Educación en la sociedad global: lecturas de la agenda política y social* (ISBN 978-84-19312-61-7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8937095>
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks*. Grove Press.
- Foro Dakar-H. (2024). *Informe sobre los avances del ODS 4 en el sector educación en Honduras: Agenda 2030*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/INFORME-SOMBRA-HONDURAS-2023-ODS4-AGENDA-2030-PDF-UV.pdf>
- Fraser, N. (1995). Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young's *Justice and the Politics of Difference*. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 166–180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.1995.tb00033.x>
- Fraser, N. (2000). De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New left review*, 1, 126–155.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83–99.
- Fraser, N. (2011). Repensar el reconocimiento. Superar el desplazamiento y la reificación en la política cultural. *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización* (ISBN 978-84-8384-181-5).

- García Ruiz, M. J., Martínez Usarralde, M. J., & Espejo Villar, L. B. (2025). Tradición e innovación desde algunos planteamientos epistemológicos y metodológicos: ¿reimaginar la Educación Comparada e Internacional? *Revista Española de Educación Comparada*, 46, 20–41. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.42574>
- Gobierno de Colombia. (2024). *Reporte nacional voluntario 2024: Una mirada sobre el hambre y la seguridad alimentaria. La Agenda 2030 en Colombia: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.ods.gov.co>
- Gobierno de la República de Honduras. (2024). *III Informe Nacional Voluntario Honduras 2024*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3339>
- Gusson Mendes, R., Mafra Neves, B., & Rosa de Lins, L. C. (2023, septiembre). *Análise Da Lei Nº 12.711/2012 Na Acessibilidade Ao Ensino Superior E Na Garantia Ao Direito À Educação No Brasil – Cognitio Juris: Revista Científica Jurídica*. <https://cognitiojuris.com.br/analise-da-lei-no-12-711-2012-na-acessibilidade-ao-ensino-superior-e-na-garantia-ao-direito-a-educacao-no-brasil/>
- Honneth, A. (1997a). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Honneth, A. (1997b). Recognition and moral obligation. *Social Research*, 64(1), 16-35.
- Honneth, A. (2002). *Reconnaissance et justice*. <http://www.passant-ordinaire.org/revue/38-349.asp>
- Honneth, A., Rancière, J., Genel, K., & Deranty, J.-P. (2016). *Recognition or disagreement: A critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity*. Columbia University Press.
- Husson, L., & Pérez, J.-M. (2016). Handicap et inclusion à l'école: Entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 187–200. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0187>
- Lebrato, M. J. (2024). Decolonizing education through Ayuuk indigenous praxis: Three visions from Oaxaca, Mexico. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 29(2), 179–190. <https://doi.org/10.1111/jlca.12717>
- Leyva, F. A. R. (2022). La vinculación comunitaria, una tarea primordial de las universidades interculturales: El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. *SAPIENTIAE*, 8(1), 140-151.
- Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: Impactos, alcances y futuro. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 17–29. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>
- Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *Revista de la educación superior*, 52(205), 41–62.
- Mancinelli, G. (2021). Las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la Educación Superior. *Higher Education and Society*, 33(1), Article 1.

- Mancinelli, G. (2024). Higher education and indigenous and afro-descendant peoples as a field of study and intervention in Latin America. *Alternautas*, 11(1).
- Marginson, S. (2024a). *Higher education and public and common good*. University of Oxford. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:5d205229-9173-43c8-8b1d-a87a295f8ef5>
- Marginson, S. (2024b). *The new geo-politics of higher education 2: Between nationalism and globalism (Working Paper)*. University of Oxford. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:1e87fb03-e415-4ddb-be20-f4afdd075012>
- Marginson, S., & Yang, L. (2022). Individual and collective outcomes of higher education: A comparison of Anglo-American and Chinese approaches. *Globalisation, Societies and Education*, 20(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1932436>
- Matías García, J. A. (2022). *Identidad de aprendiz y desigualdad social. Resiliencia académica en contextos en riesgo de exclusión social* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=312247>
- Mato, D. (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización*. IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2019). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Del “diálogo de saberes” a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de “colaboración intercultural”. En *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: Experiencias y aprendizajes* (pp. 19–45). Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/161684>
- Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 1(1), 40–43. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14109>
- Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina: Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (21), 124–139. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2098>
- Mato, D. (2025). Violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial hacia estudiantes indígenas y afrodescendientes en universidades de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 197–234. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.714>
- OACNUD. (2025). *Informe del Alto Comisionado de la Naciones Unidas Para los Derechos Humanos: Informes Sobre la Situación de los Derechos Humanos en Honduras*. https://oacnudh.hn/wp-content/uploads/2025/04/v1_Informe-Anual-2024.pdf

- Ocampo, A. (2021). Inclusión, universidad y discapacidad: Una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *Temas de Educación*, 19(2), 55–68. <https://doi.org/10.15443/tde447>
- Ocampo González, A. (2021). Claves para una epistemología sobre educación inclusiva. *Andamios*, 18(47), 343–370.
- ONU. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Oyarzún, J. D. D., Perales Franco, C., & McCowan, T. (2017). Indigenous higher education in Mexico and Brazil: Between redistribution and recognition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 852–871. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1354177>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., Carrasco-Mella, S., & Orozco, I. (2025). Caminando hacia universidades inclusivas en Honduras: Aportes desde las voces de estudiantes universitarios en condición de vulnerabilidad. *Revista Fuentes*, 27(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26155>
- Pérez de Guzmán, V., & Terrón-Caro, M. T. (2021). Educación para la ciudadanía mundial: Una mirada clave para el desarrollo. En *Educación para construir sociedades más inclusivas: Retos y claves de futuro* (pp. 13–28). Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8365391>
- Robertson, S. L. (2022). Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, 36(2), 188–205. <https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151>
- Secretaría de Economía- México. (2024). *Cuarto informe nacional voluntario: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Gobierno de México.
- Shahjahan, R. A., & Edwards, K. T. (2022). Whiteness as futurity and globalization of higher education. *Higher Education*, 83(4), 747–764. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00702-x>
- Shahjahan, R. A., & Grimm, A. T. (2022). Bringing the ‘nation-state’ into being: Affect, methodological nationalism and globalisation of higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 21(2), 293–305. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2036107>
- Steiner-Khamisi, G., Martens, K., & Ydesen, C. (2024). Governance by numbers 2.0: Policy brokerage as an instrument of global governance in the era of information overload. *Comparative Education*, 60(2), 197–214. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2308348>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (A. Gutmann, Ed.). Princeton University Press.
- Tocqueville, A. de. (2023). *La democracia en América*. Editorial Trotta.
- Trindade, J. da S., & Miléo, I. do S. de O. (2021). Cotas raciais para negros no Ensino Superior brasileiro: Análise do processo de decisão: *Racial quotas for blacks in Brazilian Higher Education: Analysis of the decision process*. *Revista Cocar*, 15(31). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3634>

- Trindade, J. da S., Pinho, V. A. de, & Jesus, A. S. de. (2024). Políticas de ação afirmativa no Brasil. *REPECULT: Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, 7(11), 29–57. <https://doi.org/10.29327/222332>.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNESCO. (2021, noviembre). *Pensando más allá de los límites: Perspectivas sobre los Futuros de la educación superior hasta 2050 – UNESCO-IESALC*. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/pensando-mas-alla-de-los-limites-perspectivas-sobre-los-futuros-de-la-educacion-superior-hasta-2050/>
- Verhoeven, M., & Gonzalez, A. B. (2024). Educación inclusiva, globalización y nuevas perspectivas filosóficas sobre la justicia social. En P. Mattei, X. Dumay, E. Mangez, & J. Behrend (Eds.), *The Oxford Handbook of Education and Globalization*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197570685.013.36>
- Villafuerte, E. A. (2023). Análisis sobre la inclusión constitucional de los pueblos afromexicanos. *Cuestiones constitucionales*, 49, 69–102. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2023.49.18579>
- Zsögön, M. C. (2025). Between assimilation and recognition of Indigenous Peoples: the role of intercultural bilingual education in Latin America. *International Journal of Social Pedagogy*, 14(1): 2. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2025.v14.x.002/>

19



Innovación abierta para la transición ecosocial: Validación comparada de un modelo de Living Lab universitario

Open Innovation for the Eco-social Transition: Comparative Validation of a University Living Lab Model

**Sara Serrate González*;
María Teresa Silva-Fernández**;
Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez*****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45860

**Recibido: 22 de julio de 2025
Aceptado: 21 de octubre de 2025**

*SARA SERRATE-GONZÁLEZ: Profesora Titular de Pedagogía Social de la Universidad de Salamanca. Doctora en Educación (USAL). Directora Académica del Máster en Intervención Social y Educativa con Infancia y Juventud y Directora en funciones del Centro de Transferencia Socioeducativa (USAL). Responsable de la Red socioeducativa de transferencia estratégica para el desarrollo de las políticas públicas y acciones intersectoriales. Coordinadora del Grupo de Transferencia del Conocimiento Pedagógico en Procesos y Prácticas Socioeducativas (PePPS) y miembro del Grupo de Investigación Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP). Su investigación se inscribe en la pedagogía social y la intervención socioeducativa, especialmente en infancia y adolescencia, abordando problemáticas de vulnerabilidad, redes de apoyo y procesos de transferencia social. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9985-7623>. **Datos de contacto:** sarasg@usal.es

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ-SILVA: Personal Investigador Predoctoral FPI en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación (USAL). Máster en Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (Premio Extraordinario). Miembro del Grupo de Investigación Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP) y del del Grupo de Transferencia del Conocimiento Pedagógico en Procesos y Prácticas Socioeducativas (PePPS). Su investigación se centra en los procesos primarios de formación, los contextos de construcción de la experiencia humana y el desarrollo de soluciones tecnopedagógicas, como el prototipo del NaturTEC-Kids Living Lab. ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-1955-2187>. **Datos de contacto: mariatsilva@usal.es

***BÁRBARA MARIANA GUTIÉRREZ-PÉREZ: Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación (USAL). Doctora en Educación (USAL). Coordinadora del Prácticum en el Grado de Educación Social. Secretaria en funciones del Centro de Transferencia Socioeducativa (USAL). Miembro del Grupo de Investigación Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP) y del del Grupo de Transferencia del Conocimiento Pedagógico en Procesos y Prácticas Socioeducativas (PePPS). Su trayectoria investigadora se centra en una visión integrada de la pedagogía social, la intervención socioeducativa y el aprendizaje a lo largo de la vida, incorporando como ejes transversales la hibridación educativa y las transformaciones socio-digitales. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3227-3225>. **Datos de contacto:** barbaragutierrez@usal.es

Resumen

El papel de las universidades como agentes estratégicos para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha cobrado relevancia en el marco de la Agenda 2030 y de las políticas europeas de educación e innovación. Este estudio valida el modelo NaturTEC-Kids Living Lab (NTK-LL) (España), un Living Lab universitario orientado a promover la conciencia ecosocial en la infancia y adolescencia mediante el codiseño de soluciones tecnopedagógicas sostenibles. El objetivo fue describir la estructura y funcionamiento del modelo como espacio universitario de ciencia ciudadana e innovación educativa, y evaluar su validez a través de un análisis comparado con diez Living Labs europeos pertenecientes a la red ENoLL. Se adoptó una metodología cualitativa de análisis documental comparativo con enfoque europeo, basada en ocho criterios teóricos. Los resultados evidenciaron que el NTK-LL constituye un ecosistema educativo sólido, transferible y replicable, en el que convergen sostenibilidad, tecnología y pedagogía desde una lógica universitaria de innovación social y ciencia abierta. En la comparación europea, el modelo se distingue por articular la participación infantil y adolescente como eje metodológico y la validación progresiva como principio estructural, consolidando un enfoque coherente con las tendencias internacionales en innovación educativa. Estas características posicionan al NaturTEC-Kids Living Lab como un modelo de referencia dentro del ecosistema europeo de Living Labs educativos, al ofrecer una evidencia empírica de cómo la comparación internacional permite comprender, adaptar y fortalecer los procesos de innovación universitaria y los programas de ciencia por y para la sociedad en distintos contextos europeos.

Palabras clave: Educación superior; desarrollo sostenible; innovación; pedagogía; transferencia de conocimiento

Abstract

The role of universities as strategic agents for achieving the Sustainable Development Goals (SDGs) has gained relevance within the framework of the 2030 Agenda and European education and innovation policies. This study validates the NaturTEC-Kids Living Lab (NTK-LL) (Spain) model, a university Living Lab aimed at promoting eco-social awareness in children and adolescents through the co-design of sustainable technopedagogical solutions. The objective was to describe the structure and functioning of the model as a university space for citizen science and educational innovation, and to evaluate its validity through a comparative analysis with ten European Living Labs belonging to the ENoLL network. A qualitative methodology of comparative documentary analysis with a European focus was adopted, based on eight theoretical criteria. The results showed that the NTK-LL constitutes a solid, transferable and replicable educational ecosystem, in which sustainability, technology and pedagogy converge from a university logic of social innovation and open science. In the European comparison, the model stands out for articulating child and adolescent participation as a methodological axis and progressive validation as a structural principle, consolidating an approach consistent with international trends in educational innovation. These characteristics position NaturTEC-Kids Living Lab as a benchmark model within the European ecosystem of educational Living Labs, offering empirical evidence of how international comparison allows us to understand, adapt and strengthen university innovation processes and science programmes by and for society in different European contexts.

Keywords: Higher education; sustainable development; innovation; pedagogy; knowledge transfer

1. Introducción

La urgencia por hacer efectivo el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas exige cambios sistémicos en las estructuras sociales tal como las conocemos hoy. El ámbito educativo ante esta misión asume un papel fundamental para con el desarrollo sostenible y, al mismo tiempo, enfrenta desafíos importantes. La crisis climática (IPCC, 2021), calificada de extrema (Guterres, 2021), y una profunda transformación digital (Castells, 2010) no solo cambian los contextos educativos, sino que afectan directamente la organización de los procesos educativos (Cassany y Llach, 2017; González y Meira, 2020). Aunque la educación es reconocida como un agente social clave (Giroux, 2003) con capacidad de transformación en sí misma, los retos actuales demandan una visión flexible y cohesionada entre políticas, liderazgo pedagógico e innovación (Bolívar, 2010). Es necesario, por tanto, redefinir el fin de la educación, que siempre ha buscado el desarrollo humano a través del conocimiento y habilidades como el pensamiento crítico o el compromiso (Biesta, 2015). Ahora, además, debe incluir competencias como la alfabetización digital (Martínez-Herrer *et al.*, 2025) y la responsabilidad ecológica (Gutiérrez-Pérez *et al.*, 2024a).

En este sentido, las universidades, como instituciones de Educación Superior deben procurar líneas de actuación en el ámbito de la formación y la investigación que permitan optimizar y conseguir las anheladas metas planteadas (Serrate *et al.*, 2019). El papel que deben adoptar, queda definido por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), encargando a las universidades acciones en el marco de los ODS y la Agenda 2030, entre las que se destacan: asegurar la calidad y pertinencia educativa con investigación e innovación social, y contribuir activamente al desarrollo sostenible y a resolver los grandes desafíos sociales, económicos y ambientales. Si bien existe una brecha entre los compromisos marcados en los marcos políticos a nivel global y su aplicación real en las instituciones educativas, es necesario destacar la convergencia de las agendas de sostenibilidad y transformación digital, que permiten dar lugar a nuevas fórmulas y oportunidades basadas en la innovación abierta (Open Innovation). Esta perspectiva se convierte en una estrategia universitaria clave para dar respuesta a los desafíos presentados no solo a través de la transmisión de conocimiento, sino fomentando el desarrollo de competencias clave para una ciudadanía activa, crítica y participativa. Así, la innovación abierta, se convierte en la base de iniciativas de investigación desarrolladas en y desde las universidades como el ejemplo del proyecto de investigación Tecnología disruptiva como catalizadora de la transición ecológica desde la educación ambiental. Estudio y Diseño de soluciones tecnoeducativas desde NaturTEC-Kinds Living Lab (TED2021-130300A-C22). Este proyecto, trabaja el equilibrio entre naturaleza y tecnología en los procesos de desarrollo de la infancia y la adolescencia a través del diseño y ejecución de un Living Lab (LL en adelante) educativo (Gutiérrez-Pérez *et al.*, 2024a) e integra una perspectiva concreta sobre el sentido de la tecnología digital en la educación desde una perspectiva pedagógica. Se considera necesario, en primer lugar, entender cómo su integración en las prácticas educativas conlleva una modificación completa del sistema (García del Dujo *et al.*, 2021; Vila y Álvarez, 2025), en segundo lugar, vencer una idea limitada de la tecnología que se reduce a un uso instrumentalista que sustituye prácticas educativas tradicionales (Area y Adell, 2021) y, en tercer lugar, repensar su uso atendiendo a aspectos culturales y contextuales (Navarrete-Cazales, 2024). Además, en la línea de los estudios que analizan el impacto educativo de las pantallas en entornos naturales (Silva-Fernández *et al.*, 2025; Vella *et al.*, 2023), el proyecto plantea la necesidad de compatibilizar y equilibrar ambos entornos.

El concepto de LL es complejo y, tras dos décadas de estudio, su definición presenta aún desafíos debido a sus múltiples interpretaciones (Bravo-Ibarra, 2019; Rogers *et al.*, 2023). Puede entenderse como un espacio físico o virtual, una metodología o una estructura de investigación abierta. Considerando la proliferación de LLs en Europa (Hossain *et al.*, 2019), usamos la definición de la Red Europea de Living Labs (ENoLL): un ecosistema de innovación abierta centrado en los usuarios, basado en la cocreación e integrando investigación e innovación en entornos reales. Para aplicar los LLs a la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe incluir métodos que desarrollen las habilidades para enfrentar los problemas. Esto implica trabajo colaborativo, aprendizaje activo y perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias (Rogers *et al.*, 2023). Los LLs, además, son una oportunidad para desarrollar innovaciones tecnológicas que fomenten el desarrollo sostenible (Lakatos *et al.*, 2024). El enfoque de estos entornos responde a la necesidad de crear nuevos espacios de participación y empoderamiento al involucrar activamente a la infancia y otros colectivos contribuyendo a soluciones socialmente equitativas e inclusivas (Riádigos-Couso y Gradaílle-Pernas, 2025).

El presente trabajo, tras identificar que existe una limitación de estudios que analicen experiencias educativas vinculadas a los LLs (Hossain *et al.*, 2019; Rogers *et al.*, 2023), se centra en el estudio y desarrollo de estas modalidades de innovación abierta, como estrategias de investigación y transferencia adecuadas para optimizar las acciones encaminadas a la consecución de los ODS, importantes para avanzar en la homogeneización y sistematización de estas prácticas dinámicas y de innovación que preocupan, también, a la Educación Comparada e Internacional (García *et al.*, 2024). Por todo ello, este trabajo persigue un doble objetivo. En primer lugar, presentar el desarrollo y la metodología del NaturTEC-Kids Living Lab (NTK-LL en adelante), analizándolo como un modelo de innovación universitaria que busca dar una respuesta integrada a los desafíos ecológicos, digitales y sociales. En segundo lugar, y a partir de un análisis comparativo con otras experiencias europeas de la red ENoLL, se busca validar esta iniciativa generando un modelo orientativo que pueda inspirar el desarrollo de nuevas estrategias de investigación universitarias basadas en la cocreación, la participación ciudadana y la sostenibilidad.

2. Metodología

En línea con los objetivos descritos, el presente estudio se llevó a cabo como un análisis comparativo del modelo LL desarrollado en el NTK-LL, a partir de una selección de LL pertenecientes a la red ENoLL. Se adoptó un enfoque cualitativo basado en el análisis documental comparativo (Elo *et al.*, 2014; Escott, 2018), centrado en el mapeo de modelos LL y la identificación de coincidencias y diferencias en aspectos estructurales, metodológicos y temáticos, con el fin de evaluar la coherencia, pertinencia y transferibilidad del modelo NTK-LL dentro del ecosistema europeo de innovación y ciencia abierta.

Para garantizar la fiabilidad y consistencia del procedimiento, se planificó el desarrollo de dos fases diferenciadas, tomando como referencia la estructura y procedimiento propuestos por Bengtsson (2016) y Elo *et al.* (2014): (a) mapeo y selección de LL pertenecientes a ENoLL, que incluye la preparación del contenido (definición del objetivo, método de recopilación de datos, estrategia de muestreo y selección de la unidad de análisis), y (b) análisis comparativo de modelos, que abarca la organización documental (categorización de las unidades de análisis, interpretación del contenido y valoración de la representatividad), así como la elaboración del informe de resultados y su

interpretación (Figura 1). Todo el proceso se desarrolló bajo un diseño de razonamiento deductivo, sustentado en la literatura científica previa sobre el objeto de estudio.

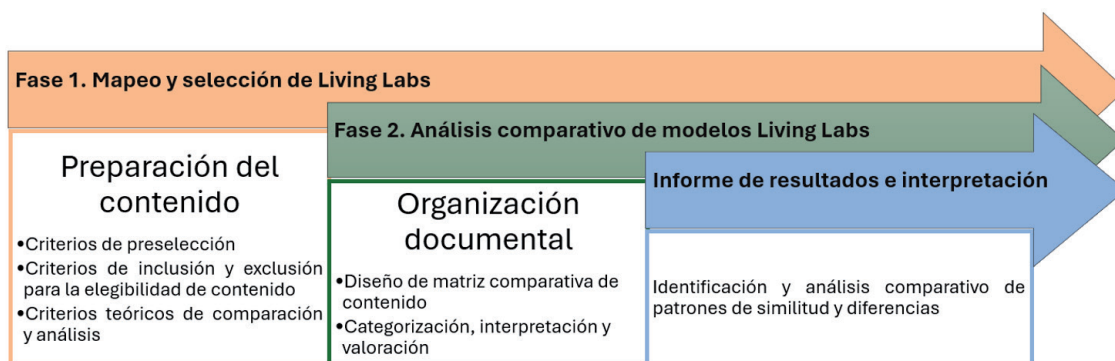


Figura 1. Fases y proceso metodológico implementado. Nota. Elaboración propia adaptado de Bengtsson (2016) y Elo *et al.* (2014)

2.1. Fase 1. Mapeo y selección de Living Labs

La identificación y selección de los LL incluidos en el presente estudio se llevó a cabo en dos etapas consecutivas. En una primera etapa, se aplicaron criterios de preselección estructural, que actuaron como filtros iniciales para acotar el número de casos a analizar (Figura 2).



Figura 2. Secuencia de aplicación de los criterios de preselección estructural

2.1.1. Pertenencia a la red ENoLL

Respecto a la pertenencia a la red ENoLL, se priorizó la inclusión de LL catalogados como miembro efectivo o miembro adherente, por considerarse estructuras consolidadas y oficialmente reconocidas en el ecosistema europeo de innovación. La categoría de miembro efectivo implica un mayor grado de consolidación institucional, experiencia en la implementación de metodologías de innovación abierta y una participación activa en la dinámica de la red. Por su parte, los miembros adherentes, si bien cumplen con los estándares exigidos por la red, se encuentran aún en una fase más inicial.

2.1.2. Ubicación geográfica

Con el objetivo de garantizar una muestra delimitada, significativa y comparable, se estableció como criterio la localización geográfica de los LL en países con alta afinidad estructural, cultural y/o política con el contexto español. Esta delimitación se fundamenta en compromisos y marcos estratégicos compartidos, como los recogidos en la Agenda 2030, especialmente en los ODS 4, 13, 15 y 17; en las directrices de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación

la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017); en los informes de la OCDE sobre innovación educativa (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024), y en las iniciativas de la Unión Europea, como el European Green Deal, European Education Area y el marco europeo de Competencias sobre sostenibilidad (GreenComp) (Comisión Europea, Centro Común de Investigación, 2022).

2.1.3. Área temática o de trabajo

Dada la estructura organizativa de la red ENoLL, sus miembros se agrupan por áreas temática de trabajo. Para este estudio, se seleccionaron específicamente tres áreas: «IA y Tecnología emergente», «Educación y/o formación profesional» y «Medio ambiente y cambio climático». La primera posibilita la identificación de LL que promuevan el diseño de soluciones y sistemas tecnológicos contextualizados en entornos reales. La segunda garantiza que los LL analizados desarrollen su actividad en contextos educativos académicos y socioeducativos. Mientras que la tercera, permite identificar aquellos que abordan temáticas como el cambio climático, la educación ambiental, la sostenibilidad o la conexión con la naturaleza, aspectos centrales en el LL que se pretende validar.

A partir de la muestra resultante, en la segunda etapa, se realizó una revisión exploratoria con el objetivo de aplicar criterios de elegibilidad de contenido, centrados en el enfoque metodológico, la dimensión educativa, la orientación ecosocial y en la participación de los destinatarios finales en los procesos de codiseño y cocreación de soluciones tecnológicas.

En esta etapa se aplicó una estrategia de análisis documental estructurado, adaptando la lógica del mapeo sistemático al contexto del estudio comparativo de estructuras institucionales como los LL. Se consultaron las fuentes institucionales primarias disponibles, concretamente, las fichas oficiales de cada miembro en la red ENoLL, complementadas con la información de sus páginas web institucionales y proyectos asociados, cuando existían. Esta revisión permitió aplicar los criterios de elegibilidad recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1.

Criterios de inclusión y de exclusión para el análisis de los Living Labs identificados

Criterio de inclusión	
CI1	Integración enfoques ecosociales, de sostenibilidad ambiental o que promuevan procesos de educación ecológica, sensibilización medioambiental o conexión con entornos naturales.
CI2	Fomento del uso o diseño de espacios naturales con fines educativo: huertos escolares, aprendizaje en contacto con la naturaleza, formación en green-skills, adquisición de competencias sostenibles.
CI3	Desarrollo de soluciones tecnológicas dirigidas a contextos educativos, sociales y culturales, con impacto pedagógico.
CI4	Implicación de niños, niñas y adolescentes como participantes en el proceso de codiseño, testeo, validación o evaluación de soluciones desarrolladas en el entorno LL y/o que sean los usuarios finales.
CI5	Diseño e implementación de soluciones tecnológicas mediante metodologías participativas, independientemente del grupo destinatario, con un enfoque educativo.
Criterio de exclusión	
CE1	Desarrollo de soluciones sin componente educativo, pedagógico, ni ambiental, especialmente aquellos centrados en sectores como la logística, el urbanismo inteligente, la energía, la movilidad o la industria.
CE2	Ausencia de participación activa de los usuarios finales en los procesos de diseño, implementación o evaluación de soluciones tecnológicas.
CE3	LL sin evidencia verificable sobre actividades educativas, ambientales o participativas relacionadas con infancia o adolescencia.

Los CI4 y CI5 se establecieron como criterios clave de inclusión, ya que ambos reflejan afinidad metodológica y filosófica con el modelo desarrollado en el NTK-LL. No obstante, para no restringir en exceso el análisis comparativo, se amplió el criterio CI5, aceptándose experiencias dirigidas a diversos grupos destinatarios, siempre que las soluciones tecnológicas se diseñaran con un enfoque participativo o con una orientación educativa y pedagógica clara. La valoración final de cada LL se basó en una decisión cualitativa basada en la presencia y en el grado de cumplimiento de al menos uno de estos dos criterios, reforzada por uno o más de los criterios restantes. Como resultado, se excluyeron tanto los casos que no cumplieran los criterios como aquellos que lo hacían parcialmente. En este último caso, la exclusión respondió a la ausencia de evidencias concluyentes sobre la dimensión educativa o participativa de niños, niñas y adolescentes, buscando garantizar la coherencia analítica del estudio.

2.2. Fase 2. Análisis comparativo de modelos

Para llevar a cabo esta fase, se determinaron una serie de criterios teóricos comúnmente aceptados en la literatura especializada (Tabla 2). Estos criterios se establecieron como características definitorias de los entornos LL, funcionando como estándares de validez estructural y metodológica, y permitiendo evaluar en qué medida el NTK-LL, como iniciativa de investigación y transferencia ubicada la institución de educación superior y orientada al fomento del desarrollo sostenible, responde a un modelo sólido, coherente y alineado con las prácticas reconocidas a nivel internacional.

Tabla 2.
Criterios teóricos de elegibilidad

Criterio	Fundamentación teórica del criterio
Implicación activa de los usuarios finales	Participación directa en el diseño, testeo o evaluación de soluciones, ajustando la innovación a sus necesidades reales.
Trabajo en entornos reales	Implementación de procesos en contextos auténticos de vida o aprendizaje, no en entornos simulados.
Participación de multiactores (stakeholders)	Involucramiento de diversos agentes (sector público, privado, académico y social) mediante un enfoque de cuádruple hélice en todas las fases del proceso.
Metodologías de cocreación o codiseño	Colaboración activa por parte y entre todos los agentes participantes.
Procesos cíclicos y validación progresiva	Desarrollo de soluciones mediante ciclos continuos de prueba, evaluación y mejora.
Enfoque de innovación abierta	Intercambio de conocimiento, recursos y procesos con otros agentes del ecosistema de innovación.
Transferibilidad de resultados	Posibilidad de adaptar o replicar las soluciones en otros contextos.
Impacto social y territorial	Generación de beneficios concretos para las comunidades implicadas o el entorno real.

Nota. Adaptado de Rits *et al.* (2015); Guimont and Lapointe (2016); Dell’Era and Landoni (2014); Hossain *et al.* (2019).

Para el registro y posterior comparación de los modelos analizados, se diseñó una matriz de registro en la que se categorizó la información extraída de las fuentes consultadas. Esta información se reorganizó posteriormente en una matriz comparativa, que permitió sistematizar y valorar el grado de correspondencia entre los LL seleccionados y los criterios teóricos definidos.

El análisis de las coincidencias y diferencias entre los laboratorios miembros de ENoLL, en comparación con el NTK-LL, se llevó a cabo mediante una estrategia de análisis documental comparativo, basado en los patrones de similitud o diferencias establecidos considerando los criterios teóricos presentados. Se examinaron los LL de forma individual y posteriormente se aplicó una lógica de comparación cruzada cualitativa estructurada (Miles *et al.*, 2013; Roig-Tierno *et al.*, 2017), identificando elementos comunes, prácticas recurrentes, innovaciones y posibles lagunas.

3. Resultados

3.1. Contextualización de los LL analizados

Como resultado del mapeo, se preseleccionaron 73 LL. Finalmente, este número se redujo a un total de 10 tras la implementación de los criterios de elegibilidad. La muestra seleccionada incluye los laboratorios recogidos en la Tabla 3.

Tabla 3.

LL seleccionados y contextualizados

Living Lab	País	Tipo de membresía	Áreas de trabajo		
			IA y Tecnología emergente	Educación y/o formación profesional	Medio ambiente y cambio climático
Botnia Living Lab	Suecia	Adherente	No	Sí	Sí
Citilab Cornellà	España	Adherente	Sí	Sí	Sí
Citizen Innovation Lab	Irlanda	Efectivo	No	No	Sí
Colaboratoris Catalunya	España	Efectivo	No	Sí	No
Forum Virium Helsinki: Helsinki Innovation Districts	Finlandia	Adherente	Sí	Sí	Sí
Green Schools Living Lab	Italia	Adherente	No	Sí	Sí
La Fabrique du Futur	Francia	Adherente	Sí	Sí	No
Medialab UGR: Research Laboratory for Digital Culture and Society	España	Adherente	No	Sí	No
UAB Smart Campus Living Lab	España	Adherente	Sí	Sí	Sí
Universcience Living Lab	Francia	Adherente	Sí	Sí	No

Por otra parte, del estudio realizado por Gutiérrez-Pérez *et al.* (2024b), se concluye que el NTK-LL recoge las características recogidas en la Tabla 4:

Tabla 4.
Contextualización del NaturTEC-Kids Living Lab

Datos de contexto	Año de desarrollo: iniciado en el 2022, en fase de validación desde 2024.
	Institución promotora: Universidad de Salamanca
	Ubicación: Salamanca (España)
	Financiación: Ministerio de Ciencia e Innovación; Agencia Estatal de Investigación; Unión Europea NextGenerationEU; Plan de Recuperación Transformación y Resiliencia (Referencia del Proyecto: TED2021-130300A-C22)
	Web oficial: https://naturteckids.usal.es/
Desafíos	1. Superar el déficit de naturaleza y el superávit de tecnología en la infancia desde una perspectiva de sostenibilidad.
	2. Disminuir el uso instrumental y pasivo de la tecnología mediante el diseño de soluciones tecnopedagógicas conscientes y críticas.
	3. Integrar a la infancia en los procesos de innovación educativa como usuarios finales activos y consolidados.
	4. Fomentar una ecología del aprendizaje que equilibre lo natural y lo digital desde una perspectiva participativa.
Objetivo y visión	El NTK-LL tiene como objetivo central diseñar, validar y transferir una solución tecnopedagógica participativa, la App Natur-Kingdom, que promueva la conexión de la infancia y adolescencia con la naturaleza mediante la tecnología y fomente el desarrollo de la conciencia ecosocial.
	Su visión es construir un modelo de LL educativo donde la infancia y la adolescencia no solo sea destinataria, sino coautora de las soluciones que afectan a su relación con el entorno. Se concibe como un espacio de innovación abierta que combina participación infantil, evidencia empírica y transferencia metodológica con impacto ecológico, pedagógico y social.
Áreas de trabajo y servicio	1. Diseño y validación de soluciones tecnopedagógicas.
	2. Investigación participativa en entornos reales.
	3. Cocreación mediante la participación de múltiples actores.
	4. Conciencia ecológica y desarrollo de competencia digital desde una perspectiva crítica y sostenible
	5. Transferencia de resultados.

3.2. Comparativa del criterio «Implicación activa de los usuarios finales»

A partir del análisis realizado, se evidencia el NTK-LL (España) cumple plenamente con el criterio relativo a la implicación de los usuarios finales, al abrir el proceso de codiseño y testeo de una solución tecnopedagógica (App «Natur-Kingdom») a la participación activa de niños, niñas y adolescentes. Dicha implicación se materializó mediante sesiones de cocreación estructuradas, observación participante, entrevistas y pruebas en contexto real. Por otro lado, y de forma similar, laboratorios como el Forum Virium Helsinki (Finlandia) y el Citizen Innovation Lab (Irlanda), promueven una educación y

concienciación ecosocial de la ciudadanía. Dentro de sus metodologías se evidencia la participación ciudadana activa en la definición de soluciones tecnológicas aplicadas al espacio cuidado del entorno urbano, el transporte o la sostenibilidad energética.

En el ámbito educativo más directo, el Green Schools Living Lab (Italia) involucra a estudiantes y profesorado en el monitoreo de consumo energético en contextos educativos y en la toma de decisiones para reducir el impacto ambiental ocasionado. Esta participación activa, tanto en la recogida de datos como en la definición de cambios de conducta, refleja una implicación metodológicamente coherente con el modelo LL. Asimismo, laboratorios como Citilab Cornellà (España), UAB Smart Campus Living Lab (España) o el Medialab UGR (España), destacan por su enfoque estructurado de implicación de los usuarios finales. Esos tres laboratorios se basan en la participación activa de estudiantes, ciudadanía y/o investigadores en los procesos de diseño colaborativo, experimentación digital o proyectos culturales y sociales.

En lo que respecta al resto de laboratorios, si bien en sus modelos se contempla la implicación de los usuarios finales, esta participación presenta variaciones en su grado de formalización y sistematización. Por ejemplo, en el caso de Universcience Livin Lab (Francia), la participación se produce principalmente en la fase de testeo de exposiciones o apps educativas, sin evidencia clara de una intervención sostenida en las fases anteriores del proceso. Algo similar ocurre con La Fabrique du Futur (Francia). En este caso la orientación prospectiva y dirigida a escenarios futuros que caracteriza la actividad de este laboratorio, dificulta dar una respuesta sólida en cuanto a la implicación activa y sostenida de usuarios en el desarrollo de soluciones específicas.

Este criterio presenta, por tanto, una alta coincidencia metodológica entre los casos analizados, lo que refuerza su valor como requisito estructural del modelo LL. En relación con el modelo a validar, la metodología de comparación cruzada permite identificar al NTK-LL como un modelo especialmente sólido en este aspecto debido a las siguientes razones: (a) la implicación de los usuarios finales es integral y sostenida en el tiempo y en las distintas fases; (b) los usuarios finales pertenecen a un grupo social poco habitual en otros LL, lo que introduce una perspectiva singular, y (c) la implicación se articula mediante métodos diversos y validados como, por ejemplo, cocreación, entrevistas, testeo en entornos reales, observación sistemática, etc.

3.3. Comparativa del criterio «Trabajo en entornos reales»

El desarrollo del NTK-LL (España) permite comprobar que el modelo traslada su actividad a entornos reales, al desarrollar las fases de diagnóstico, cocreación y testeo de la App Natur-Kingdom en contextos naturales, tales como parques y espacios al aire libre, integrados en una experiencia educativa. Además, estas actividades se realizan en escenarios sociales cotidianos para los participantes (centros escolares, entornos verdes presentes en la ciudad, parques, etc.), lo que refuerza la aplicabilidad contextual de la solución tecnológica desarrollada.

En el Forum Virium Helsinki (Finlandia) se observa una tendencia similar, donde los entornos urbanos funcionan como laboratorios abiertos en los que se prueban soluciones reales de movilidad, servicios urbanos o sostenibilidad ambiental. También en el Citizen Innovation Lab (Irlanda), donde la ciudadanía participa en proyectos situados en espacios urbanos y vecinales concretos, incluyendo intervenciones en edificios, calles o sistemas energéticos. Por otra parte, los LL con un carácter institucional, como el UAB Smart Campus Living Lab (España) y el Citilab Cornellà (España), desarrollan sus

actividades en espacios físicos propios y abiertos, como campus universitarios o centros cívicos, que funcionan como entornos reales de experimentación tecnológica y social. En ambos casos, los espacios de aprendizaje y prototipado están conectados con usos cotidianos del público destinatario.

En el caso del Green Schools Living Lab (Italia), el entorno real es el propio edificio escolar. Los estudiantes monitorizan el consumo energético en tiempo real y participan en propuestas de mejora que impactan directamente a su entorno educativo inmediato. Este modelo confirma la validez del criterio desde una perspectiva escolar, integrando el aprendizaje experiencial con la intervención sobre el entorno físico. Por otro lado, algunos laboratorios como el Universcience Living Lab (Francia) o La Fabrique du Futur (Francia) también llevan a cabo sus actividades en contextos reales (museos, espacios de participación ciudadana, etc.). No obstante, no se dispone de información en la que se detalle cómo se integran estos contextos en el proceso completo de innovación, concluyendo que, si bien este criterio se encuentra presente en estos modelos, no se puede determinar su grado de implementación.

A partir de estos resultados obtenidos tras el análisis de comparación cruzada, se puede afirmar que el NTK-LL además de cumplir con este criterio, introduce una forma singular en su acción innovadora: interrelaciona la actividad física, la pedagógica y la digital dentro del proceso de codiseño y cocreación. Como resultado, este modelo amplía la conceptualización de «entorno real» al integrar lo natural, lo urbano y lo tecnopedagógico, constituyendo una aportación diferencial e innovadora en el ecosistema de los LL educativos. Además, al incluir la naturaleza como parte del escenario real de aprendizaje y testeo, el NTK-LL vincula este criterio con el propósito ecológico de su intervención, reforzando su coherencia interna, lo que aumenta, a su vez, el grado de validez metodológica y estructural de este modelo.

3.4. Comparativa del criterio «Participación de multiactores»

En el NTK-LL (España) se evidencia el cumplimiento del criterio de participación de multiactores, al coordinarse de forma articulada investigadores universitarios (Universidad de Salamanca), una empresa tecnológica (Air Institute), profesionales del ámbito educativo, educadores ambientales, y los usuarios finales: niños, niñas y adolescentes. Esta combinación garantiza la convergencia de saberes pedagógicos, técnicos, sociales y experienciales, fortaleciendo la propuesta metodológica y la validez de los resultados.

Entre los casos más estructurados en términos de multiactores, destaca Forum Virium Helsinki (Finlandia), impulsado por el Ayuntamiento de Helsinki, pero conectado con empresas, ciudadanía, universidades y centros de datos urbanos. También el Citizen Innovation Lab (Irlanda) sigue una lógica similar, con colaboración entre autoridades locales, sector académico, ONGs y comunidades vecinales. En el ámbito educativo, el Green Schools Living Lab (Italia) articula su red entre estudiantes, profesorado, técnicos energéticos, personal de gestión escolar y autoridades locales. En este modelo, si bien los actores son mayoritariamente del entorno educativo, se trata de una estructura multiactor dentro del sistema escolar.

Otros Living Labs como el Citilab Cornellà (España), Colaboratoris Catalunya (España) y el UAB Smart Campus Living Lab (España) tienen por definición una lógica de participación cuádruple hélice (academia, sector público, empresas y sociedad civil), implementada mediante consorcios, convenios o plataformas abiertas. El Medialab UGR (España) también incorpora esta diversidad de actores, especialmente desde la academia

y la cultura digital, incluyendo ciudadanía, comunidad investigadora y administraciones públicas. Por otra parte, en el caso de Universcience Living Lab (Francia) y La Fabrique du Futur (Francia), la dimensión multiactor se encuentra presente, aunque centrada en ámbitos más específicos (museología participativa, prospectiva social, etc.). En ambos modelos, la diversidad de perfiles es más limitada y vinculada a proyectos puntuales, aunque sigue en línea con el criterio. Por último, el Botnia Living Lab (Suecia) constituye uno de los modelos más consolidados en participación multiactor, con una trayectoria de más de veinte años coordinando proyectos entre universidad, empresas tecnológicas y ciudadanía.

Dentro del proceso de validación del NTK-LL, se puede concluir que este laboratorio se alinea con modelos avanzados en cuanto a la participación de múltiples actores, al combinar agentes universitarios (academia), tecnológicos, educativos y ambientales, con la implicación directa de la infancia y adolescencia como grupo social protagonista. La capacidad de este laboratorio para conformar y mantener el compromiso e implicación de un equipo diverso en torno a la creación de una solución tecnopedagógica, refuerza su perfil como modelo de colaboración intersectorial, especialmente en contextos educativos.

3.5. Comparativa del criterio «Metodologías de cocreación y codiseño»

El NTK-LL (España) representa uno de los modelos más estructurados y completos de cocreación. En él se articulan cuatro sesiones de codiseño con niños y adolescentes, organizadas de forma secuencial (diagnóstico, diseño de personajes, validación narrativa y testeo). Se aplican metodologías específicas como grupos focales, lluvia de ideas, construcción narrativa y análisis visual, lo que garantiza no solo la participación activa, sino también la capacidad de acción real del público infantil en las decisiones pedagógicas y tecnológicas del producto final. Asimismo, casos como Citilab Cornellà (España), Colaboratoris Catalunya (España) y Medialab UGR (España) presentan también un alto grado de formalización metodológica. Disponen de catálogos de herramientas de cocreación, talleres de codiseño ciudadano, hackatons y otros formatos dirigidos a diferentes perfiles de usuarios. En estos entornos, el codiseño forma parte del enfoque estructural del laboratorio, con orientación a la ciudadanía o a colectivos específicos.

Por su parte, Forum Virium Helsinki (Finlandia) y Citizen Innovation Lab (Irlanda) implementan metodologías participativas centradas en la resolución de retos urbanos o climáticos, mediante procesos de ideación colectiva y testeo progresivo. Aunque el foco no es educativo en sentido estricto, la cocreación está bien documentada y dirigida a grupos de interés específicos. Desde un modelo con una mayor intensidad educativa, el Green Schools Living Lab (Italia) incorpora procesos de codiseño, aunque con menor grado de sistematización. El alumnado participa en la definición de hábitos sostenibles y propuestas de mejora energética, pero no se detallan herramientas específicas más allá del intercambio pedagógico cotidiano.

En el caso de laboratorios como Universcience Living Lab (Francia) o La Fabrique du Futur (Francia), si bien hay participación pública en fases de evaluación o conceptualización de contenidos, la documentación disponible no permite identificar una estructura metodológica sistemática de cocreación. En estos casos, se puede concluir una aplicación parcial o focal, pero no extensiva a todo el proceso. En último lugar, en el Botnia Living Lab (Suecia), la cocreación se basa en una larga tradición de diseño centrado en el usuario, especialmente en el ámbito de las tecnologías móviles. Si bien no se detallan ejemplos recientes en el campo educativo, la estructura metodológica cumple claramente con los estándares de cocreación.

El análisis comparativo cruzado valida que el NTK-LL se sitúa como uno de los casos más avanzados en el uso metodológico de la cocreación, no solo por incorporar esta práctica como elemento estructural en su actividad, sino por la amplitud, diversidad y coherencia de las metodologías utilizadas durante el proceso. Este modelo combina diversas técnicas metodológicas como, por ejemplo: grupos focales, dibujo libre, narrativa guiada y manipulación de prototipos digitales. Además, la cocreación no se limita a fases iniciales de ideación, sino que se extiende a la definición de funcionalidades, el diseño visual, la construcción narrativa y la validación interactiva de la solución tecnológica desarrollada. Por otra parte, la implicación sostenida y activa de niños, niñas y adolescentes en el proceso de codiseño y cocreación, constituye una dimensión particularmente relevante: por un lado, se integra en el modelo un grupo social poco frecuente en otros LL (infancia y adolescencia), y, por otro lado, estos pasan de ser usuarios destinatarios a convertirse en coautores del producto educativo, con capacidad de tomar decisiones significativas que influyen directamente en el desarrollo del prototipo.

3.6. Comparativa del criterio «Procesos cíclicos y validación progresiva»

El modelo implementado en el NTK-LL (España) evidencia el cumplimiento del criterio de procesos cíclicos y validación progresiva, al estructurar su desarrollo en tres fases interrelacionadas: (a) diagnóstico participativo con actividades naturales y virtuales, (b) sesiones sucesivas de codiseño del App Natur-Kingdom, y (c) prueba y validación en entorno real, con dos grupos diferenciados (participantes en el diseño y grupo control). Cada una de estas fases genera evidencias que informan la siguiente, constituyendo un proceso completo de mejora continua del prototipo tecnopedagógico. Del mismo modo, Forum Virium Helsinki (Finlandia) aplica este criterio mediante pilotos urbanos progresivos en el que cada nuevo barrio o zona urbana se convierte en escenario de aplicación y revisión de los resultados anteriores. El proceso incluye retorno de datos ciudadanos, análisis técnico e implementación ajustada. Casos como Botnia Living Lab (Suecia) y Citizen Innovation Lab (Irlanda) también evidencian esta lógica, con testeo de prototipos digitales en ciclos sucesivos, acompañados de ajustes técnicos y reconfiguración de servicios.

Los Living Labs con carácter universitario como UAB Smart Campus Living Lab (España) o Medialab UGR (España) implementan sus procesos de evaluación cíclicos a través de proyectos piloto, pruebas de concepto y revisiones basadas en la comunidad. Aunque no siempre se documenta con detalle, la práctica está presente y forma parte de su modelo. Siguiendo con la perspectiva educativa, el Green Schools Living Lab (Italia) aplica esta validación iterativa a través de la comparación anual de consumos energéticos escolares. El alumnado participa en la definición de propuestas de mejora, que posteriormente se implementan y vuelven a ser monitorizadas, constituyendo un ciclo básico de validación. Por otra parte, en laboratorios como Universcience Living Lab (Francia) o La Fabrique du Futur (Francia), aunque se hace referencia a la existencia de procesos de evaluación y testeo posteriores, no se encuentra documentación clara sobre ciclos iterativos completos. En estos casos, la información disponible no permite afirmar si la validación progresiva forma parte explícita del diseño metodológico.

En lo que respecta a la validez de este criterio dentro del modelo NTK-LL, este modelo se configura, de nuevo, como uno de los casos que aplican con mayor sistematización el este principio. El proceso de innovación abierta dentro de este laboratorio se articula en una secuencia de fases: diagnóstico, codiseño, testeo y ajuste. Todas estas fases se conectan por una lógica de mejora continua, documentando el proceso mediante técnicas de

recogida de información validadas. Así pues, desde la fase inicial se emplean estrategias de observación sistemática que apoyan el diseño colaborativo del prototipo. Por otra parte, la fase de testeo no se limita a una evaluación informal, sino que incorpora herramientas cualitativas y cuantitativas, así como la participación de un grupo control de niños, niñas y adolescentes, lo que permite valorar la eficacia del producto desde una perspectiva empírica. Esta estrategia metodológica se basa en la evidencia y se centra en la experiencia real de usuario, por lo tanto, refuerza la validez del modelo y su potencial de transferencia a otros contextos sociales y tecnopedagógicos.

3.7. Comparativa del criterio «Enfoque de innovación abierta»

El NTK-LL (España) responde adecuadamente al principio de innovación abierta, configurando un ecosistema en el que la innovación tecnopedagógica se construye fuera del laboratorio tradicional. No solo se integran usuarios infantiles como agentes activos, sino que los procesos de diseño están abiertos a educadores ambientales, empresas tecnológicas, docentes e investigadores. Además, los resultados y metodologías se presentan públicamente y se vinculan con procesos de transferencia y replicabilidad, lo que demuestra una clara apertura del conocimiento. Asimismo, casos como Colaboratoris Catalunya (España) y Citilab Cornellà (España) son, por definición, espacios de innovación abierta, donde se desarrollan proyectos compartidos entre ciudadanía, instituciones y empresas, y donde los conocimientos generados se documentan y difunden a través de redes abiertas, recursos educativos libres o procesos de formación comunitaria.

En el ámbito urbano, tanto Forum Virium Helsinki (Finlandia) como el Citizen Innovation Lab (Irlanda) impulsan estrategias de innovación abierta centradas en la resolución de retos locales mediante la participación de múltiples actores y la transparencia en el desarrollo y evaluación de soluciones. En ambos casos, las plataformas abiertas, la consulta pública y los procesos de cocreación son claros ejes metodológicos de estos entornos. También laboratorios como el UAB Smart Campus Living Lab (España) y el Medialab UGR (España) incorporan este principio como parte de su identidad institucional. En ellos, la producción de conocimiento se basa en metodologías de ciencia ciudadana, gobernanza abierta o transferencia libre de resultados. Las universidades implicadas funcionan como nodos de apertura hacia la sociedad.

En el caso del Green Schools Living Lab (Italia), aunque la experiencia se desarrolla principalmente en entornos escolares, el modelo incorpora aspectos de innovación abierta a través de la comparación intercentros, la visibilidad pública de los consumos y la implicación de agentes externos como técnicos energéticos o personal de administración local. Mientras que, en casos como el Universcience Living Lab (Francia) o La Fabrique du Futur (Francia), la innovación abierta se presenta más como un objetivo general que como una metodología sistematizada. Por último, el Botnia Living Lab (Suecia) es uno de los referentes europeos en innovación abierta, con una trayectoria consolidada de proyectos cofinanciados internacionalmente y con un modelo basado en la colaboración entre universidad, sector tecnológico y ciudadanía en contextos reales.

Dentro del NTK-LL se valida de forma clara el principio de innovación abierta al articular un ecosistema en el que intervienen actores diversos: grupo de investigación universitario, empresa tecnológica, educadores ambientales, docentes y usuarios infantiles y adolescentes en un proceso compartido de codiseño, desarrollo y validación de una solución tecnopedagógica. Lejos de limitarse al trabajo institucional cerrado, el NTK-LL promueve la transferencia de conocimiento entre agentes sociales y educativos,

la apertura de resultados y la proyección pública del proceso, cumpliendo así con los estándares metodológicos reconocidos por la red ENoLL. Este enfoque abierto permite integrar conocimientos complementarios, consolidar la participación infantil como generadora de conocimiento, y transformar el desarrollo tecnológico en un proceso compartido y socialmente relevante.

3.8. Comparativa del criterio «Transferibilidad de los resultados»

La experiencia desarrollada en el NTK-LL (España) presenta una estrategia explícita de transferibilidad. La App educativa Natur-Kingdom no se plantea como una solución cerrada, sino como una propuesta replicable, sustentada en el diseño de protocolos metodológicos adaptables a distintos perfiles de usuarios (niños, familias, educadores, empresas). Aunque aún no ha sido implementado fuera del contexto original, la intención de transferencia está integrada desde el diseño, lo que lo sitúa en una posición intermedia, es decir, se plantea una transferibilidad proyectada pero aún no desarrollada. Por otro lado, modelos como el Citilab Cornellà (España) y Colaboratoris Catalunya (España) han desarrollado soluciones que han sido efectivamente replicadas o adaptadas en otros municipios o regiones, y disponen de recursos abiertos, formaciones y documentación para facilitar esta transferencia. Del mismo modo, el Botnia Living Lab (Suecia) también destaca por su capacidad de transferencia, con proyectos implementados en diferentes ciudades europeas a través de programas como Horizon 2020.

En el ámbito urbano, Forum Virium Helsinki (Finlandia) plantea su estrategia desde la replicabilidad por zonas urbanas. Las soluciones validadas en un barrio se transfieren a otros, adaptándolas a sus especificidades, lo que constituye un ejemplo robusto de transferencia territorial. El UAB Smart Campus Living Lab (España) combina la escalabilidad interna (en otros servicios o espacios del campus) con una estrategia de proyección externa, gracias a su vinculación institucional con redes de innovación y proyectos europeos. Por su parte, el Green Schools Living Lab (Italia) ha sido replicado entre múltiples centros educativos dentro de la provincia de Treviso, con indicadores compartidos y plataformas de comparación. No obstante, no se han identificado adaptaciones más allá de ese territorio ni una estrategia formal de transferencia a otros contextos educativos.

En el caso de Medialab UGR (España) y La Fabrique du Futur (Francia), si bien comparten públicamente sus herramientas y metodologías, no siempre hay evidencia de una transferencia estructurada, sino más bien de una apertura desde un planteamiento de buenas prácticas. Mientras que, en los laboratorios más centrados en la divulgación, como el Universcience Living Lab (Francia), la transferibilidad parece limitada al intercambio de buenas prácticas museísticas, sin modelos formales de escalabilidad. Algo similar ocurre con el Citizen Innovation Lab (Irlanda), donde los resultados son útiles localmente, pero no se documenta su replicación más allá del caso.

Aunque aún en fase de validación, el NTK-LL se ha concebido desde su diseño como un modelo transferible y replicable en otros contextos, la propuesta no se limita a la creación puntual de una aplicación educativa, sino que incluye protocolos metodológicos adaptables a diferentes perfiles de usuario (infancia, familias, empresas tecnológicas, sector público), lo que abre la posibilidad de transferir su planteamiento a otras soluciones o entornos socioeducativos. La estructura secuencial del proceso, la claridad en la documentación de fases y la vinculación con proyectos públicos favorecen esta filosofía de conocimiento abierto. Si bien la transferencia externa está aún en desarrollo, la planificación estratégica demuestra una alta intencionalidad de escalabilidad y replicación, ubicando al NTK-LL como un modelo con fuerte potencial de transferencia tecnopedagógica.

3.9. Comparativa del criterio «Impacto social y territorial»

El NTK-LL (España) se orienta a un impacto educativo, ecológico y tecno-social, promoviendo la construcción de conciencia ecológica y conductas proambientales en niños, niñas y adolescentes, mediante el uso creativo y crítico de tecnologías digitales pensadas por y para la promoción del desarrollo sostenible. Este impacto se concreta en la transformación de la relación de la infancia con la naturaleza, en la mejora de la percepción sobre el entorno natural y en la apropiación activa de herramientas digitales sostenibles con fines educativos. Además, se articula con actores institucionales y sociales, lo que amplía su radio de acción. Por otra parte, LL como el Forum Virirum Helsinki (Finlandia) y el Citizen Innovation Lab (Irlanda) centran su impacto en la transformación del entorno urbano, la movilidad sostenible, el uso energético o la planificación participativa. Sus resultados inciden en políticas públicas municipales y en servicios reales que afectan directamente a la calidad de vida de los ciudadanos.

En el caso del Green Schools Living Lab (Italia), el impacto se evidencia en cambios de comportamiento sostenibles en contextos escolares, reducción del consumo energético y desarrollo de competencias ecológicas en alumnado y profesorado. Se trata, por lo tanto, de un impacto de tipo educativo y ambiental, localizado pero estructural. Respecto a modelos como el CitiLab Cornellà (España) y el Medilab UGR (España), actual como infraestructuras cívicas, sociales y culturales permanentes, que impulsan procesos de inclusión digital, alfabetización tecnológica, cultura colaborativa y participación ciudadana. Asimismo, Colaboratoris Catalunya (España) muestra un impacto distribuido, multisectorial y territorialmente escalado, que alcanza áreas como salud, cultura, entornos rurales y economía circular. Este modelo demuestra cómo el impacto puede ser transversal y sostenido en el tiempo.

Por otro lado, laboratorios como Universcience Living Lab (Francia) y La Fabrique du Futur (Francia) tienen un impacto más vinculado a la sensibilización pública, la formación ciudadana y el pensamiento crítico, en especial dentro del ámbito de la cultura o museístico. Aunque su impacto es más intangible, contribuyen a fomentar nuevos discursos sociales y nuevas formas de relación entre tecnología y ciudadanía. Finalmente, el Botnia Living Lab (Suecia) se sitúa entre los modelos más consolidados en términos de impacto, con mejoras documentadas en servicios digitales, gobernanza local y colaboración entre universidad, sociedad y empresa.

Dentro de este último criterio, el impacto del NTK-LL se orienta a la transformación de prácticas, actitudes y conexión con la naturaleza en contextos en los que está involucrada la infancia y la adolescencia, mediante el uso consciente, creativo y sostenible de la tecnología. La propuesta incide en el desarrollo de conciencia ecológica en niños, niñas y adolescentes y en la generación de comportamientos proambientales, promoviendo una relación equilibrada entre entornos naturales y digitales. Este impacto se amplifica por su conexión con comunidades educativas, familiares, entidades ambientales y estructuras académicas. Si bien su impacto territorial aún está en un contexto de implementación inicial, el modelo NTK-LL muestra una alta capacidad para proyectar el impacto transformador en la dimensión educativa y ecológica, convirtiéndose en una experiencia destacada dentro de los ecosistemas de innovación abierta y viva.

4. Discusión

El estudio realizado ha permitido definir un modelo de diseño, organización y funcionamiento replicable de espacios de ciencia abierta y ciudadana ubicados en contextos universitarios, desde una perspectiva comparativa europea. La red de concurrencia que representa el cumplimiento de los criterios establecidos por la ENoLL para el desarrollo eficiente de los Living Labs puede visualizarse en la Figura 3, donde se evidencian las interrelaciones entre los distintos principios metodológicos y estructurales analizados, en un ejercicio de comparación entre modelos universitarios de innovación educativa europeos que permite identificar tendencias convergentes y singularidades contextuales derivadas de los distintos marcos socioculturales y educativos.

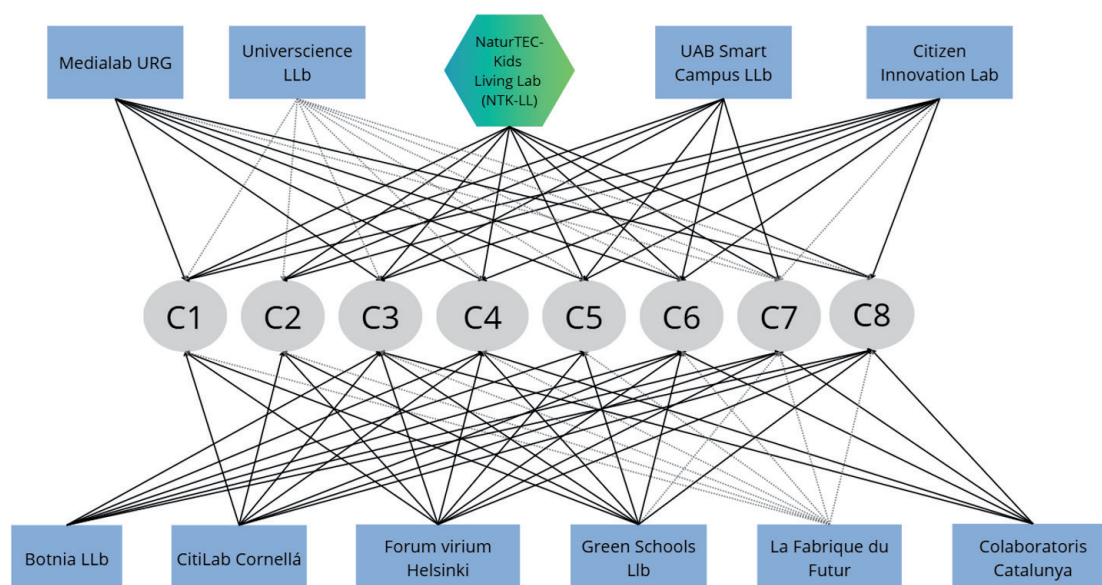


Figura 3. Red de concurrencia de los LL según los criterios de análisis aplicados

Los hallazgos del estudio comparado internacional confirman que los LL analizados convergen en principios metodológicos y estructurales clave del modelo ENoLL, aunque con intensidades y grados de efectividad diferentes, resultado coherente debido a las diversas tradiciones institucionales que caracterizan los sistemas universitarios y sociales europeos. En el primer criterio (C1: Implicación activa de los usuarios finales), se observa una coincidencia amplia. En la mayoría de los modelos la participación ciudadana y/o del alumnado se evidencia desde la ideación del producto o servicio hasta su testeo. En este marco, el NTK-LL (España) se posiciona como uno de los casos más consistentes, al mantener la implicación infantil y adolescente a lo largo de fases de sucesivas (cocreación, observación, entrevistas, pruebas en contexto), integrando métodos de triangulación que refuerzan la validez del proceso y su ajuste a las necesidades educativas y sociales (Arias *et al.*, 2025; Tercanli y Jongbloed, 2022). Este resultado se alinea con una tendencia general en los entornos europeos de innovación y ciencia abierta, donde la participación activa de los usuarios se consolida como principio estructural de los procesos de innovación social.

En el segundo criterio (C2: Entornos reales), el conjunto de laboratorios analizados se desarrolla en escenarios de uso cotidiano, condición alineada a la validez ecológica del proceso y reconocida como pilar del enfoque Living Lab (Ståhlbröst, 2012). No obstante, el grado de concreción operativa considerado por la ENoLL varía entre los modelos, lo que sugiere la influencia de factores institucionales y normativos propios de cada país. En este punto, el NTK-LL amplía la concepción de «entorno real» al articular lo natural, lo urbano y lo tecnopedagógico en un mismo producto de innovación. Esta hibridación refuerza la coherencia metodológica del modelo y se posiciona en una línea de trabajo compartida por diversas iniciativas y estrategias europeas orientadas a conciliar sostenibilidad ambiental y transformación digital. Asimismo, supone una experiencia que permite afrontar los desafíos de coordinación de las instituciones educativas y municipales para la construcción de nuevos modelos educativos sostenibles y digitales (Espejo Villar *et al.*, 2025).

En cuanto al tercer criterio (C3: Participación de multiactores), la mayoría de los laboratorios adopta lógicas de cuádruple hélice, aunque con diferencias en la diversidad de perfiles y el nivel de articulación interinstitucional. Estas variaciones pueden entenderse como consecuencia de las distintas políticas de innovación y estructuras de gobernanza presentes en el contexto europeo. Dentro de este criterio, el NTK-LL, cumple con lo establecido en la literatura especializada, al coordinar de forma plena la implicación de otros agentes tanto sociales como institucionales junto a la participación de usuarios infantiles y adolescentes (Tercanli y Jongbloed, 2022). El cuarto criterio (C4: Cocreación y codiseño) alude al proceso de cocreación el cual implica compartir e interactuar en decisiones relevantes, metodologías específicas y acciones colaborativas en la definición de las propuestas. En este criterio nuevamente se identifican diferencias en su grado de materialización dentro de los modelos, lo que puede vincularse a la trayectoria previa de los laboratorios y al peso institucional de la cultura participativa. El NTK-LL se distingue por su secuenciación metodológica explícita y por diversificar técnicas, lo que ubica a niños, niñas y adolescentes como destinatarios coautora de la solución tecnológica, con capacidad real de decisión. Esta característica es considerada por la literatura como una de las piedras angulares metodológicas de estos modelos (Ståhlbröst, 2012; Bhatta *et al.*, 2025).

Por otro lado, se ha encontrado que la conceptualización de los modelos LL, requiere llevar a cabo una validación progresiva del producto o servicio en desarrollo (C5: Procesos cíclicos y validación progresiva). Esta lógica iterativa da sentido a los procesos de innovación abierta, al permitir la revisión de los prototipos y su reformulación tras cada fase de implementación o retroalimentación (Tercanli y Jongbloed, 2022). En cuanto a los laboratorios analizados, este proceso aparece generalizado, aunque con niveles desiguales de documentación y sistematización. Tales diferencias parecen derivarse de la madurez organizativa de cada laboratorio y de los mecanismos y agentes evaluadores del contexto donde estos se hallan. En cuanto al modelo a validar, en el NTK-LL se evidencia una iteración metodológica completa, basada en evidencias empíricas y con grupos cocreadores y control, lo que eleva la robustez evaluativa y la fiabilidad del prototipo para su posterior transferencia. Esta tendencia generalizada, pero con sus diferencias en cuanto a su operativización se evidencia en el criterio 6 (C6: Innovación abierta). En este caso las variaciones se identifican en el alcance y la visibilidad de la apertura, lo que parece responder tanto a la tradición institucional de colaboración con agentes externos como al grado de implementación de políticas de ciencia abierta en cada contexto europeo. El NTK-LL articula un ecosistema de innovación compartido que integra actores diversos

y promueve la transferencia de conocimientos y la proyección pública del proceso, en consonancia con los estándares ENoLL y las orientaciones europeas de innovación responsable y socialmente orientadas. Como resultado esta apertura no solo favorece la diversidad de aportaciones, sino que democratiza la generación de conocimiento y fomenta soluciones más inclusivas, adaptativas y sostenibles (Hossain *et al.*, 2019).

En relación con el séptimo criterio (C7: Transferibilidad de los resultados), se distinguen dos niveles de desarrollo en los laboratorios analizados: (a) experiencias con transferencia ya consolidada y (b) propuestas con transferibilidad proyectada, en fase de diseño o de implementación inicial. Esta dualidad sugiere que la capacidad de transferencia depende no solo de la robustez o consolidación metodológica del propio modelo, sino también de condiciones organizativas y de contexto que facilitan la adaptación de soluciones a otros entornos, algo esperable en un marco europeo diverso. Así pues, en términos conceptuales, esta transferibilidad se entiende como un indicador clave de validez y afianzamiento del LL, al vincularse con apertura, sostenibilidad y alcance del impacto social de las soluciones desarrolladas (Kumari *et al.*, 2019). En este sentido, el NTK-LL se sitúa en la categoría de transferibilidad proyectada, incorporándola desde el diseño mediante protocolos metodológicos adaptables a distintos perfiles de usuario (infancia y adolescencia, familias, agentes educativos, empresas).

Finalmente, el modelo propuesto contempla que los productos y servicios diseñados y creados en entornos reales deben generar un impacto en su entorno, pudiendo ser directo o indirecto, tangible o simbólico, pero totalmente atribuible a la actividad llevada a cabo dentro del laboratorio y por los actores implicados (Leal Filho *et al.*, 2023). Ese planteamiento se operativiza a través del criterio 8 (C8: Impacto social y territorial), que se evidencia con orientaciones diferenciadas según el ámbito de actuación y el promotor institucional de cada laboratorio. Esta variabilidad parece coherente con el grado de madurez de las sinergias y colaboraciones locales, así como con las políticas de participación y sostenibilidad de cada territorio. En el NTK-LL, el impacto se dirige a conductas proambientales y conciencia ecológica en infancia y adolescencia, mediante un uso consciente de tecnologías digitales en entornos naturales y con componente comunitario (centros, familias, entidades ambientales, universidad). Esta orientación es consistente con una agenda europea que prioriza transiciones ecológicas con base educativa y favorece la articulación entre escuela, comunidad y agentes públicos. Así, este modelo sugiere potencial de proyección territorial a medio plazo, condicionado por la fase de implementación actual y por la capacidad de coordinación entre instituciones educativas y administraciones locales. Este último aspecto ha sido señalado como potenciador, pero a la vez desafío en la consolidación de modelos educativos sostenibles y digitales, al requerir gobernanza colaborativa y continuidad en las políticas públicas (Espejo Villar *et al.*, 2025). En consecuencia, el impacto del NTK-LL puede entenderse como emergente pero estructural, con posibilidades de transferencia e impacto gradual allí donde existan marcos de colaboración estables y mecanismos de seguimiento que integren indicadores educativos, sociales y ambientales.

En definitiva, el análisis documental comparado valida la coherencia metodológica del NTK-LL con los criterios ENoLL y aportan rasgos diferenciales: (a) la centralidad de la naturaleza como parte constitutiva del «entorno real» de aprendizaje, cocreación y testeo; (b) la participación infantil y adolescente como factor de decisión codisñadora, y (c) la documentación iterativa orientada a la transferibilidad futura. Estas características sitúan al NTK-LL como propuesta tecnopedagógica con potencial de replicabilidad

y como referente comparado dentro del ecosistema europeo de Living Labs educativos, contribuyendo al avance del conocimiento en el ámbito de la Educación Comparada e Internacional, al ofrecer un ejemplo empírico de cómo los principios de innovación abierta pueden adaptarse y validarse en distintos contextos socioculturales dentro del espacio europeo.

5. Conclusiones

El análisis comparativo de los Living Labs (LL) seleccionados no solo valida el modelo NaturTEC-Kids Living Lab (NTK-LL) como una iniciativa de innovación abierta sólida y metodológicamente coherente con los criterios de la red ENoLL, sino que invita a una reflexión más profunda sobre el rol que las universidades deben asumir ante los retos de la Agenda 2030. Los resultados de este estudio permiten argumentar que los LL universitarios, como el aquí analizado, representan una materialización práctica y efectiva del mandato de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), que señala a las universidades como institución desde la que contribuir activamente a la resolución de los desafíos sociales mediante la investigación y la innovación social. En este sentido, el modelo NTK-LL trasciende la investigación teórica para convertirse en una intervención con impacto social y territorial tangible, superando los muros académicos a través de la innovación abierta y la participación activa y mantenida de los destinatarios finales que, en este caso, se trata de niños, niñas y adolescentes. Así mismo, este tipo de iniciativas están en línea con las recomendaciones europeas en torno a la potenciación del concepto *Public Engagement*, que la Unión Europea ha traducido en acciones concretas en los programas de Ciencia y Sociedad, Ciencia en Sociedad o Ciencia por y para la Sociedad, dentro del marco Horizonte 2020. Así los LL representan una iniciativa que busca implicar a los actores sociales para trabajar conjuntamente en el proceso de investigación e innovación (*Responsable Research and Innovation -RRI*) (Comisión Europea, 2015; Oltra *et al.*, 2022).

Consideramos, que el principal aporte de este trabajo consiste en que, tras la validación metodológica de la iniciativa universitaria NTK-LL, se presenta detalladamente un modelo replicable que sitúa a la universidad como actor de cambio real y eficiente frente a los desafíos actuales. Desafíos que significan el desarrollo sostenible no solo desde la necesidad de abordar cuestiones ecológicas y de transición tecnológica sino, también, desde un enfoque social, estableciendo líneas de actuación dirigidas al desarrollo de una conciencia ciudadana de carácter ecosocial. En línea con este planteamiento, NTK-LL equilibra a través del diseño de una solución tecnopedagógica el propósito de desarrollo de conciencia ecológica en la infancia y adolescencia con un enfoque metodológico en consonancia con los pilares de la sostenibilidad social. Al posicionar a niños, niñas y adolescentes como agentes activos en el proceso de cocreación, se empodera a un colectivo social cuya voz es frecuentemente ignorada, materializando en la práctica educativa su derecho a la participación. Esta práctica no solo busca una solución *para* la infancia, sino que la construye *con* ella, promoviendo un cambio sistémico hacia estructuras más inclusivas y equitativas, en la línea de lo que Loorbach *et al.* (2017) definen como una verdadera transición hacia la sostenibilidad y redefiniendo el propósito de la educación que, mantiene su propósito de desarrollo humano personal y social Biesta (2015) y Giroux (2003), y añade acciones significativas para la adquisición de compromisos locales.

Asimismo, este estudio ejemplifica cómo las universidades pueden abordar la necesaria convergencia entre la transición ecológica y la transformación digital. El NTK-LL cuestiona la oposición dicotómica entre la naturaleza y la tecnología y apuesta por soluciones equilibradas y compatibles capaces de enriquecer los procesos educativos (Silva-Fernández *et al.*, 2025; Vella *et al.*, 2023). Propone un planteamiento que invierte el sentido de la relación de dominancia de la tecnología sobre la infancia y adolescencia al garantizar un uso definido y programado de esta desde su diseño que se basa en posibilitar experiencias en el entorno natural superando el uso meramente instrumental de la tecnología digital, una preocupación ya señalada por Area y Adell (2021).

Si bien este estudio cuenta con una sólida fundamentación teórica y metodológica, presenta una serie de limitaciones a tener en cuenta por parte de la comunidad académica. El análisis se ha desarrollado a partir de los datos recopilados por la red ENoLL, limitándose a un contexto europeo, lo que requiere cautela al generalizar los hallazgos a contextos que difieran de este. Además, el NTK-LL es un modelo de innovación abierta, educativo y social, que se encuentra en sus fases iniciales, por lo que su impacto a largo plazo constituye una proyección que deberá ser confirmada con estudios longitudinales. Estas limitaciones abren futuras líneas de investigación, como la necesidad de analizar la replicabilidad de estos modelos, medir empíricamente su impacto actitudinal y competencial a largo plazo en términos proambientales y sociales, e investigar los factores institucionales que facilitan o dificultan el desarrollo de LL orientados hacia el desarrollo sostenible en el contexto de las universidades.

6. Referencias

- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Arias, A., Pennese, C., Grijalba, O., & Sidqi, Y. (2025). Application of living lab concept: Where, how and for what is being used in Europe to support energy, social and environmental transition. *Sustainability*, 17, 2727. <https://doi.org/10.3390/su17062727>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bhatta, A., Vreugdenhil, H., & Slinger, J. (2025). A living lab learning framework rooted in learning theories. *Environmental Impact Assessment Review*, 114, 107894. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2025.107894>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-78. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171015625002>

- Bravo- Ibarra, E.R. (2019). Revisión sistemática del concepto de laboratorios vivos. *Dimensión Empresarial*, 18(1). [https://doi.org/10.15665/dem.v18i\(1\).2018](https://doi.org/10.15665/dem.v18i(1).2018)
- Cassany, D., & Llach Carles, S. (2017). The digitalization of science classes: Beliefs and practices. *Digital Education Review*, 31, 94–115. <https://doi.org/10.1344/der.2017.31.93-115>
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell
- Comisión Europea, Dirección General de Investigación e Innovación. (2015). *Open innovation, open science, open to the world: a vision for Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/061652>.
- Comisión Europea, Centro Común de Investigación. (2022). *GreenComp: El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/094757>
- Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). *Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>
- Dell'Era, C., & Landoni, P. (2014). Living lab: A methodology between user-centred design and participatory design. *Creativity and Innovation Management*, 23(2), 137–154. DOI: 10.1111/caim.12061
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *Sage Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Escott, M. D. (2018). Introducción al análisis cualitativo comparativo como técnica de investigación. *Revista Digital Ciencia@ UAQRO*, 11(1), 56-66
- Espejo Villar, B., Caballero-Juliá, D., Lázaro Herrero, L., & Mac Fadden, I. (2025). Reconectar con la naturaleza en tiempos digitales: ¿El poder o la supremacía de las políticas educativas municipales? [Reconnecting with nature in digital times: The power or supremacy of municipal education policies?]. *Educación XX1*, 28(2), 305–327. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42260>
- García del Dujo, Á., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M., & Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 5–26. <https://doi.org/10.14201/teri.25432>
- García Ruiz, M. J., Martínez Usarralde, M. J., & Espejo Villar, B. (2024). Tradición e innovación desde algunos planteamientos epistemológicos y metodológicos: ¿Reimaginar la educación comparada e internacional? *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 20–41. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.42574>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.

- González Gaudiano, E. J., & Meira Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿Educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157–174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- Guimont, D., & Lapointe, D. (2016). Empowering local tourism providers to innovate through a living lab process: Does scale matter? *Technology Innovation Management Review*, 6(11), 18–25.
- Guterres, A. (2021, August 9). *Secretary-General's statement on the IPCC Working Group 1 Report on the Physical Science Basis of the Sixth Assessment*. United Nations. <https://press.un.org/en/2021/sgsm20847.doc.htm>
- Gutiérrez-Pérez, B.M., Ruedas-Caletrio, J., Caballero Franco, D., Murciano-Hueso, A. (2024a) La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: Una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 31-52. <https://doi.org/10.14201/teri.31397>
- Gutiérrez-Pérez, B.M.; Silva-Fernández, M.T., Serrate González, S. (2024b) Open innovation: the experience of NaturTEC-Kids Living Lab in the co-design of a video game to engage children and adolescents with nature. *Educational Media International*, 61(4), 440-453. <https://doi.org/10.1080/09523987.2024.2436763>
- Hossain, M. (2016). Grassroots innovation: A systematic review of two decades of research. *Journal of Cleaner Production*, 137, 973–981. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.07.140>
- Hossain, M., Leminen, S., & Westerlund, M. (2019). A systematic review of living lab literature. *Journal of Cleaner Production*, 213, 976–988. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.12.257>
- IPCC. (2021). *Climate change 2021: The physical science basis. Summary for policymakers*. Intergovernmental Panel on Climate Change. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>
- Kumari, R., Kwon, K. S., Lee, B. H., & Choi, K. (2019). Co-creation for social innovation in the ecosystem context: The role of higher educational institutions. *Sustainability*, 12(1), 307. <https://doi.org/10.3390/su12010307>
- Lakatos, E. S., Pacurariu, R. L., Bîrgovan, A. L., Cioca, L. I., Szilagy, A., Moldovan, A., & Rada, E. C. (2024). A systematic review of living labs in the context of sustainable development with a focus on bioeconomy. *Earth*, 5(4), 812–843. <https://doi.org/10.3390/earth5040042>
- Leal Filho, W., Ozuyar, P. G., Dinis, M. A. P., Azeiteiro, U. M., Salvia, A. L., Pretorius, R. W., Will, M., Shulla, K., Levesque, V. R., & Molthan-Hill, P. (2023). Living labs in the context of the UN sustainable development goals: State of the art. *Sustainability Science*, 18, 1163–1179. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01240-w>
- Loorbach, D., Frantzeskaki, N., & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: Transforming science and practice for societal change. *Annual Review of Environment and Resources*, 42, 599–626. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-102014-021340>

- Martínez-Herrer, C., Giménez-Beut, J. A., & Novella-García, C. (2025). El proceso de digitalización en los sistemas educativos de Europa e Iberoamérica. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 453–473. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.42653>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE*. Secretaría General Técnica.
- Navarrete-Cazales, Z., & Manzanilla-Granados, H. M. (2024). Integración de la tecnología y teorías postmodernas en la educación comparada: Desafíos y oportunidades en contextos globales. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 193–211. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41864>
- Oltra, A., Pierra, J., & Ferrando, L. (2022). *Breve guía sobre Ciencia Ciudadana CSIC*. CSIC
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.ods
- Riádigos-Couso, X., & Gradaílle-Pernas, R. (2025). Ciudadanía infantil activa: Creando espacios para la participación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 215–236. <https://doi.org/10.14201/teri.31947>
- Rits, O., Schuurman, D., & Ballon, P. (2015). Exploring the benefits of integrating business model research within living lab projects. *Technology Innovation Management Review*, 5(12), 19–27.
- Rogers, S. L., Jeffery, A. J., Pringle, J. K., Law, A. C., Nobajas, A., Szkornik, K., Turner, A. C., Moolna, A., Davenward, B., & Hobson, L. (2023). Experiential and authentic learning in a living lab: The role of a campus-based living lab as a teaching and learning environment. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 28.
- Roig-Tierno, N., Gonzalez-Cruz, T. F., & Llopis-Martinez, J. (2017). An overview of qualitative comparative analysis: A bibliometric analysis. *Journal of Innovation & Knowledge*, 2(1), 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.12.002>
- Serrate González, S., Martín Lucas, J., Caballero Franco, D., & Muñoz Rodríguez, J. M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 183–196. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
- Ståhlbröst, A. (2012). A set of key principles to assess the impact of living labs. *International Journal of Product Development*, 17(1–2), 60–75.
- Silva-Fernández, M.T., Serrate-González, S., Andrade Silva, L.E., Muñoz Rodríguez, J.M. (2025). Un estudio de la dimensión emocional en la identidad infantil desde el uso de la tecnología en los espacios naturales. *Digital Education Review*, (47), 78–91. <http://doi.org/10.1344/der.2025.47.78-91>

- Tercanli, H., & Jongbloed, B. (2022). A systematic review of the literature on living labs in higher education institutions: Potentials and constraints. *Sustainability*, 14(19), 12234. <https://doi.org/10.3390/su141912234>
- Vella, K., Dobson, M., Rodgers, S., Om, C., Bircanin, F., Dema, T., Pillai, J., Murcia, K., & Brereton, M. (2023). Wired, wild, wonderful: A scoping review of early childhood nature connections fostered by digital technologies. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 38, 100619. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100619>
- Vila Merino, E. S., & Álvarez Jiménez, V. E. (2025). La relación educativa en un mundo digitalizado: Paradojas de la hiperconexión [The educational relationship in a digitalized world: Paradoxes of hyperconnection]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 19–36. <https://doi.org/10.14201/teri.32283>

20



Aprendizaje-Servicio y Cooperación al Desarrollo en la Universidad: Un Proyecto transformador en clave bidireccional

Service-Learning and Development Cooperation at the University: A Transformative Project in a Two-Way Key

Alexandre Sotelino-Losada*; **Patricia Alonso-Ruido****;
Cristina Varela-Portela***; **Jesús García-Álvarez******;
Gabriela Míguez-Salina*****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45803

Recibido: **14 de julio de 2025**
 Aceptado: **1 de noviembre de 2025**

*ALEXANDRE SOTELINO-LOSADA: Doctor en Educación y profesor del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Es miembro del grupo de investigación ESCULCA y ha sido reconocido con varios premios estatales (Educa, 2021; Insignia Suisia, 2021; Alfredo Iglesias, 2023). Sus líneas de investigación incluyen educación y pedagogía intercultural, complejidad y teoría de procesos educativos, educación internacional, educación cívica, políticas educativas, aprendizaje-servicio y antropología aplicada. Ha participado en proyectos competitivos y cuenta con una sólida producción científica, orientada a la transformación educativa desde una perspectiva crítica, inclusiva y comprometida socialmente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5167-94933>. **Datos de contacto:** alexandre.sotelino@usc.es

PATRICIA ALONSO-RUIDO: Doctora en Ciencias de la Educación y del Comportamiento por la Universidad de Vigo, es profesora del Dpto. de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Integrante del Grupo de Investigación ESCULCA (Grupo de Referencia Competitiva del Sistema Universitario de Galicia), ha participado en varios proyectos de investigación, tanto formando parte del equipo investigador como bajo el rol de investigadora principal. Se ha implicado en multiplicidad de publicaciones relevantes y ha sido premiada por incorporar la perspectiva de género en la docencia. Sus líneas de investigación se articulan en torno a la educación y el género. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3932-05197>. **Datos de contacto: patricia.alonso.ruido@usc.es

***CRISTINA VARELA-ORTELA: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, institución donde también ha obtenido anteriormente la Licenciatura en Pedagogía y el Diploma de Estudios Avanzados. En la actualidad es profesora del Dpto. de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación prioritarias son: educación y pedagogía intercultural, educación en contextos penitenciarios, aprendizaje-servicio, educación familiar y Diseño y Desarrollo Curricular. En el marco del grupo de investigación ESCULCA ha participado en diferentes proyectos de investigación, implicándose en un gran número de publicaciones científicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5650-5284>. **Datos de contacto:** cristina.varela@usc.es

****JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ: Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Perteneció al Grupo de Investigación ESCULCA-USC, a la Red de Investigación RIES y a la Red de Excelencia UNIASC. Ha colaborado activamente en diversos proyectos de investigación, lo que se traduce en una amplia producción científica. Ha participado en procesos de evaluación de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) y de la Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (ACCUA). Actualmente, es asesor de la UNED en el Centro Penitenciario de Texeiro (A Coruña) y ocupa el cargo de Secretario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4818-9060>. **Datos de contacto:** jesus.garcia.alvarez@usc.es

*****GABRIELA MÍGUEZ-SALINA: Graduada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, Máster en estudios avanzados en antropología social y cultural por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Ayudante Doctora en el área de Teoría e Historia de la Educación de la USC. Sus líneas de investigación se centran en temas de inclusión social de colectivos en riesgo de exclusión. Forma parte del Grupo de Investigación ESCULCA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3703-1543>. **Datos de contacto:** gabriela.miguez@usc.es

Resumen

Este trabajo aborda la implementación del Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia educativa y de cooperación para el desarrollo en el ámbito universitario, explorando su potencial transformador desde una perspectiva bidireccional entre Galicia y Cabo Verde. La propuesta parte del reconocimiento del ApS como una metodología capaz de articular la formación académica con el compromiso cívico y la justicia social, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se adopta un enfoque metodológico mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, con el propósito de comprender las representaciones, experiencias y desafíos asociados a la aplicación del ApS en un contexto de cooperación internacional. El proceso de investigación ha permitido recoger y contrastar percepciones de docentes, responsables institucionales y representantes del tercer sector en torno al valor educativo, comunitario y ético de los proyectos desarrollados. Los resultados muestran que, pese a las limitaciones estructurales y formativas, existe un notable compromiso del profesorado con esta metodología, destacándose su capacidad para generar aprendizajes significativos, fortalecer el vínculo entre universidad y comunidad, y promover una ciudadanía crítica y global. La implicación activa del estudiantado y la receptividad de las comunidades locales confirman el potencial del ApS como herramienta de desarrollo mutuo. En definitiva, se reafirma el ApS como una vía eficaz para fomentar relaciones horizontales y de reciprocidad entre territorios, promoviendo una cooperación que no solo transfiere conocimiento, sino que también aprende del otro, construyendo redes de solidaridad y transformación compartida entre Galicia y Cabo Verde.

Palabras clave: Educación Superior; Educación para el desarrollo; Cooperación, Aprendizaje-servicio; equidad.

Abstract

This study explores the implementation of Service-Learning (SL) as an educational and development cooperation strategy within the university context, highlighting its transformative potential through a bidirectional approach between Galicia and Cape Verde. The proposal is grounded in the recognition of SL as a methodology capable of linking academic training with civic engagement and social justice, in alignment with the Sustainable Development Goals. A mixed-methods approach was adopted to examine representations, experiences, and challenges related to the application of SL in an international cooperation setting. The research process enabled the collection and triangulation of insights from faculty members, institutional leaders, and third-sector representatives regarding the educational, community-based, and ethical value of the projects developed. Findings reveal that, despite structural and training limitations, there is a strong commitment among university faculty to this methodology. SL is perceived as a catalyst for meaningful learning, for strengthening university–community ties, and for fostering critical and global citizenship. The active involvement of students and the positive reception by local communities confirm SL’s potential as a tool for mutual development. In sum, this work reaffirms SL as an effective means to promote horizontal and reciprocal relationships between territories, advancing a model of cooperation that not only transfers knowledge but also learns from others—building networks of shared solidarity and transformation between Galicia and Cape Verde.

Keywords: Higher Education; Education for Development; Cooperation; Service-Learning; Equity

1. Introducción

En el contexto de una sociedad global profundamente interdependiente, atravesada por crisis múltiples —sanitarias, ecológicas, sociales y democráticas—, las universidades están llamadas a asumir un papel protagonista en la defensa de los Derechos Humanos y en la construcción de modelos de desarrollo socialmente sostenibles. Frente a los retos del presente, la educación superior no puede limitarse a la formación técnica de profesionales, sino que debe también ejercer una función crítica y transformadora, contribuyendo a la promoción de la justicia social, el bienestar colectivo y la ciudadanía global. En este escenario, prácticas pedagógicas como el Aprendizaje-Servicio (ApS) ofrecen un camino fértil para articular la docencia, la investigación y la vinculación con el entorno en clave de compromiso ético y cívico.

El ApS se ha consolidado en España como una metodología educativa que integra el aprendizaje académico con la participación activa en proyectos sociales, permitiendo a los y las estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales mientras responden a necesidades comunitarias (Sotelino *et al.*, 2015). Este enfoque ha sido impulsado desde múltiples frentes institucionales: la *Declaración de Canarias* (2014) y la *Declaración de la CRUE* (2021) han reconocido su valor para renovar la función social de la universidad; la *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (LOSU, 2023) y el *Estatuto del Estudiante Universitario* refuerzan la necesidad de incorporar metodologías activas y transformadoras en el currículo. En consecuencia, el ApS no solo ha adquirido legitimidad normativa, sino que se ha institucionalizado como una herramienta potente para el desarrollo integral del estudiantado y para la construcción de vínculos estables entre la universidad y su entorno.

Estas transformaciones conectan directamente con los compromisos asumidos en el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente aquellos vinculados a la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), la reducción de las desigualdades (ODS 10) y las alianzas para lograr los objetivos (ODS 17). A través de prácticas como el ApS, las universidades pueden generar respuestas concretas a los grandes desafíos sociales contemporáneos, desde una perspectiva situada y colaborativa. En este sentido, numerosas experiencias inspiradoras en el ámbito de la formación, la investigación y la transferencia están emergiendo en el contexto universitario español, en especial en aquellas instituciones que han integrado la responsabilidad social como eje vertebrador de su proyecto educativo.

Ahora bien, responder a los ODS desde la universidad requiere más que voluntad institucional, implica también repensar los marcos de cooperación y de internacionalización en clave ética, horizontal y bidireccional. Frente a modelos asistencialistas o unilaterales, urge construir alianzas entre universidades del Norte y del Sur global basadas en el diálogo de saberes, la reciprocidad y el respeto por los contextos. Desde esta perspectiva, el proyecto de cooperación educativa entre Galicia y Cabo Verde que aquí se presenta representa un ejemplo significativo de colaboración transformadora, donde ambas partes aprenden, comparten y construyen conjuntamente experiencias formativas con potencial de impacto en sus respectivas comunidades.

La educación comparada y supranacional ofrece un marco teórico y metodológico idóneo para interpretar y valorar estas iniciativas. Esta disciplina permite analizar críticamente las transferencias educativas, contextualizar las prácticas y comprender cómo las realidades locales se entrelazan con dinámicas globales. Como afirman Wiseman y Anderson (2013), la educación comparada no debe limitarse a contrastar sistemas, sino

contribuir a construir nuevas formas de pensar y hacer educación desde la pluralidad y la cooperación. En esa misma línea, Crossley y Watson (2009) sostienen que la educación comparada tiene una responsabilidad ética fundamental: cuestionar las desigualdades estructurales en la transferencia de políticas y conocimientos educativos. Ello implica abandonar los enfoques tecnocráticos y reconocer los saberes y capacidades de los contextos históricamente subalternizados. Por su parte, Tikly (2020) destaca que una agenda crítica en educación comparada debe articular procesos educativos que respondan a las necesidades locales y globales sin replicar relaciones de dependencia, especialmente en el ámbito del desarrollo sostenible y la justicia global. Esta concepción es clave para comprender que el ApS no solo es una metodología didáctica, sino también una estrategia política y ética de transformación.

El presente artículo se enmarca en este horizonte de cooperación crítica y transformadora. Su finalidad es doble: por un lado, analizar el impacto del Aprendizaje-Servicio como estrategia de formación universitaria y desarrollo comunitario en el contexto de Cabo Verde, y por otro, explorar las posibilidades de cooperación educativa bidireccional entre instituciones de educación superior del Norte y del Sur global, tomando como referencia la experiencia entre la Universidade de Santiago de Compostela (USC) y la Universidade de Cabo Verde (UNICV). Para ello, se presenta un estudio de carácter exploratorio-descriptivo que combina enfoques cuantitativos y cualitativos, con el fin de comprender las representaciones, experiencias y desafíos vinculados a la implementación del ApS en un contexto de cooperación internacional.

Este trabajo busca, por tanto, contribuir a una reflexión más amplia sobre el papel de la universidad ante los desafíos socioeducativos del siglo XXI, poniendo en valor el potencial del ApS como herramienta para formar ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de generar transformaciones sociales desde una perspectiva global. A través de la mirada comparada y del diálogo entre contextos, se defiende la necesidad de construir universidades más inclusivas, sostenibles y vinculadas a sus territorios, capaces de atender a las personas en situación de vulnerabilidad y de promover relaciones de cooperación auténticas, justas y transformadoras.

1.1. El Aprendizaje-Servicio (ApS). Una metodología para impulsar la Transformación Social

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que ha destacado en los últimos años como una herramienta potencial para integrar el aprendizaje académico con la práctica de servicios comunitarios, promoviendo el desarrollo integral de los y las estudiantes. Ha sido considerada desde diversas perspectivas: como pedagogía, método, programa, filosofía, enfoque, campo académico e incluso estrategia política (Puig *et al.*, 2006).

En esencia, esta metodología busca combinar el conocimiento teórico con la práctica, ofreciendo al alumnado la oportunidad de aplicar en contextos reales los conceptos adquiridos en el aula, mediante la participación en proyectos que benefician a la comunidad. Según Santos Rego *et al.* (2015), el ApS vincula en un solo proyecto el aprendizaje, el currículo y el servicio, de tal manera que beneficia al/a la estudiante en el ejercicio de la acción social.

Se diferencia de otras prácticas pedagógicas porque combina intencionalmente objetivos de aprendizaje con actividades de impacto social, preparando a los y las estudiantes tanto para la vida profesional como para una ciudadanía activa (Bringle y Hatcher, 1995).

Asimismo, integra la formación académica y curricular con el compromiso cívico-social. Para lograr esta integración, se establecen vínculos con entidades del tercer sector o colectivos cívicos, con el fin de llevar a cabo un servicio que promueva la mejora del bienestar individual y colectivo, atendiendo necesidades sociales y comunitarias compartidas.

No obstante, la praxis del ApS está sujeta a la casuística derivada del contexto cultural en el que se desarrolla, así como a la filosofía con la que los responsables de los proyectos aplican esta metodología (Santos Rego *et al.*, 2025). Así, el ApS implica un «habitar el mundo», entendido como un trabajo reflexivo sobre las interconexiones local-global y la responsabilidad hacia el bienestar social. El impacto formativo y transformador de los proyectos puede observarse en las personas participantes, quienes mejoran en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias; en las instituciones educativas y sociales involucradas, que experimentan beneficios como una mayor motivación de los/as formadores/as; y en el entorno comunitario, donde se generan oportunidades para el trabajo en red.

Por lo tanto, los proyectos basados en la metodología del ApS generan beneficios mutuos tanto para la universidad como para las comunidades en las que se llevan a cabo, siempre y cuando el servicio se adapte a las características y necesidades específicas de las personas y grupos involucrados. Desde esta perspectiva, el ApS puede entenderse como una herramienta para fomentar el compromiso cívico, promover el respeto a la diversidad y fortalecer la cultura del voluntariado (Lim y Bloomquist, 2015). Así, no puede ignorarse la dimensión ética de esta visión, pues las instituciones académicas asumen un papel activo en la formación de ciudadanos comprometidos, capaces de afrontar y superar problemáticas y desafíos sociales (Butin, 2010).

1.2. El Rol Estratégico de las Universidades en la Cooperación Internacional

En los últimos tiempos, las instituciones de educación superior se han convertido en actores estratégicos para la promoción de un crecimiento sostenible y justo en las sociedades. A través de la formación de capital humano, la generación de conocimiento y la promoción de la responsabilidad social y la ciudadanía global, contribuyen directamente a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015). A tal efecto, debe animarse a las instituciones universitarias a aplicar toda su capacidad educativa, investigadora e innovadora en la consecución de tales objetivos globales, subrayando la importancia de la cooperación transnacional.

Así, en un contexto de globalización e interconexión, la internacionalización de la educación superior adquiere cada vez más relevancia en las políticas universitarias, vinculando los diferentes sistemas educativos en favor del trabajo conjunto para alcanzar metas comunes, no solo en el ámbito educativo, sino también en el desarrollo sostenible.

Y es que, como señala Sen (1999), el desarrollo humano debe entenderse como la ampliación de las capacidades de las personas para mejorar su bienestar. Es por esta razón que las universidades dotan a los/as estudiantes de las herramientas necesarias para impactar positivamente en sus comunidades, promoviendo el progreso económico y la justicia social.

En este escenario, Montesinos (2020) refiere la necesaria cooperación entre instituciones universitarias situadas en países con diferentes niveles de desarrollo, no solo en términos de progreso profesional y económico, sino también humano. Es por ello que la propia UNESCO insiste en que la cooperación internacional no debe ser vista como un fin para las universidades, sino como una actividad intrínseca a su misión, sirviendo

como un medio para mejorar la formación, la investigación y el servicio que ofrecen a la sociedad (Pedro y Galán, 2022).

En el contexto del desarrollo local, las universidades también desempeñan un importante papel. A través de la extensión universitaria, muchas instituciones colaboran con gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales y comunidades para implementar proyectos que mejoren la calidad de vida en sus entornos. Estas iniciativas abordan temas como el acceso a la educación, la salud comunitaria y el desarrollo económico, mostrando un sólido compromiso con el bienestar social y el progreso económico (Sotelino, 2024).

En similares términos, la UNESCO (2017) subraya que las universidades no solo deben formar profesionales, sino también promover la investigación y el liderazgo social orientado a la consecución de los ODS. En tanto que plataformas para el diálogo interdisciplinar y la colaboración internacional, estas instituciones están en una posición privilegiada para liderar iniciativas de desarrollo sostenible, siendo reconocidas como actores clave en la consecución de ODS como el 4.7, en el que se insta a los sistemas educativos a integrar el desarrollo sostenible y la ciudadanía global en los currículos, promoviendo el respeto por los derechos humanos, la igualdad de género, la paz, la no violencia y la diversidad cultural (Naciones Unidas, 2015).

1.3. La Relación entre APS y Cooperación al Desarrollo como estrategia para el fortalecimiento de las Comunidades

La cooperación al desarrollo ha experimentado una evolución conceptual en los últimos años, requiriendo análisis contextualizados para comprender su significado. A nivel conceptual, puede entenderse como una serie de acciones que favorecen el desarrollo humano y sostenible, la reducción de la pobreza y el ejercicio de los derechos en una sociedad más justa (Cooperación Española, 2024).

Se enfoca en actividades de cooperación dirigidas a combatir la pobreza, asumiendo modelos basados en la participación, el interés mutuo, las relaciones de asociación y la apropiación por parte de los actores locales (Álvarez Orellana, 2012). En otras palabras, no se trata de una actividad exclusivamente gestionada y organizada por los estados nacionales, sino que otros entes, como los municipios, los gobiernos regionales, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales, el sector privado y las universidades, pueden asumir iniciativas de cooperación internacional.

En suma, las instituciones receptoras de formación y asesoramiento también pueden articular proyectos de ApS que inciden claramente en la satisfacción de necesidades sociales de sus comunidades locales, junto al impacto positivo en la formación del alumnado, especialmente en lo relativo al desarrollo de su competencia cívica y su consolidación como agentes de cambio social (Mtawa, 2019; Sotelino, 2024).

Tales instituciones terminan por desempeñar un rol central en la promoción de la ciudadanía global, formando individuos que comprenden las interconexiones entre los problemas locales y globales y se comprometen con valores como la solidaridad, la equidad y la responsabilidad social (UNESCO, 2015). Por lo tanto, mediante iniciativas como el ApS, las universidades fomentan la participación de los/as estudiantes en la resolución de problemas comunitarios, aplicando los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones reales (Butin, 2010; Santos Rego *et al.*, 2015; Santos Rego *et al.*, 2025).

De esta manera, el ApS permite a los/as estudiantes no solo comprender el contexto en el que están inmersos/as, sino también motivarse para participar activamente en la búsqueda de soluciones a problemas complejos. Su implementación en contextos

educativos se orienta a través de diversas dimensiones clave: promueve la justicia social y la equidad, alentando la reflexión sobre desigualdades estructurales y el compromiso con la lucha contra la pobreza, el racismo y otras formas de exclusión; fomenta la sostenibilidad ambiental al abordar la crisis ecológica y alinear las acciones con los ODS; impulsa la participación activa y la ciudadanía global mediante el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la resolución de problemas en un mundo interconectado; y pone de manifiesto la importancia de la diversidad cultural y el respeto, promoviendo la interculturalidad y la reflexión crítica sobre las relaciones de poder y la herencia colonial, con el objetivo de construir sociedades más inclusivas y justas (Sotelino, 2024).

Desde luego, constituye una metodología que fomenta relaciones de cooperación entre las instituciones universitarias, integrando esfuerzos en favor de la sostenibilidad y la lucha contra la pobreza y las desigualdades. Todo ello en un contexto en el que las universidades pueden promover iniciativas conjuntas en el ámbito de la cooperación internacional mediante dos vías principales: a través del servicio realizado por el estudiantado en un tercer país (Aprendizaje-Servicio internacional) y mediante la formación y supervisión del profesorado universitario de otros países en esta metodología. Este tipo de ApS internacional combinaría la formación académica con un servicio comunitario en un contexto internacional, promoviendo nuevas formas de colaboración con comunidades locales para construir relaciones equitativas en el eje Norte-Sur a través de la movilidad (Crabtree, 2008; Santos Rego *et al.*, 2020; Grusky, 2000).

En definitiva, la participación en proyectos de ApS internacional busca desarrollar competencias interculturales en el alumnado, como la comunicación transcultural y la sensibilidad cultural, fomentando su comprensión y participación en asuntos globales. Bajo la premisa de una sociedad global e interdependiente, se plantea que las universidades deben atender tanto las necesidades locales como las de comunidades distantes, promoviendo una cooperación internacional para abordar problemas sociales comunes (Chisholm, 2003; Hartman y Rola, 2000).

2. Método

La investigación desarrollada se enmarca en un estudio de carácter exploratorio-descriptivo con un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de obtener un diagnóstico contextualizado de la realidad educativa y social de la Universidad de Cabo Verde (UNICV) en relación con la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) y la cooperación para el desarrollo¹. Este diseño resulta especialmente adecuado cuando se abordan fenómenos poco explorados en contextos específicos, ya que permite describir tendencias y comprender significados desde múltiples perspectivas. La integración de métodos cuantitativos y cualitativos facilita una aproximación holística y robusta, reforzando la validez de los hallazgos mediante la triangulación de datos (Creswell & Plano Clark, 2018; Ferraces *et al.*, 2019; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

La recogida de datos se estructuró en torno a cinco instrumentos principales. En primer lugar, se diseñó y aplicó un cuestionario ad hoc dirigido al profesorado de la UNICV, con el propósito de identificar las necesidades sociales percibidas en el entorno

¹ Proyecto: Aprendizaxe-servizo e cooperación para o desenvolvemento. Formando para a cidadanía global (PR815A 2023/5). Convocatoria «investigación para o desenvolvemento» de la Xunta de Galicia.

y analizar el perfil docente en términos de compromiso comunitario, estilo pedagógico y formación en ApS. El instrumento incluyó 13 ítems distribuidos en tres bloques: datos sociodemográficos; participación comunitaria y visión institucional; y percepción sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las prioridades de la cooperación gallega. Las variables sociobiográficas, así como aquellas relacionadas con el conocimiento de los ODS y la identificación de necesidades sociales, fueron elaboradas específicamente para este estudio, tomando como referentes principales la Agenda 2030 de Naciones Unidas y el V Plan director da cooperación galega 2023–2026². Cabe señalar además que la escala relativa a la práctica docente ha sido adaptada y validada previamente en el marco del Cuestionario sobre Competencias Genéricas del Alumnado Universitario - Profesorado (COMGAP) (Santos Rego y Lorenzo, 2023). Por su parte, el ítem 10, referido al compromiso social del profesorado, procede de una escala validada en el Cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN) (Santos Rego *et al.*, 2017).

Asimismo, se realizó un grupo de discusión con una selección intencionada de cinco informantes clave (tres hombres y dos mujeres), pertenecientes al ámbito universitario y al tercer sector, incluyendo personal de la ONG Farmamundi. El objetivo fue profundizar en las percepciones, representaciones y experiencias relacionadas con la implementación de proyectos de ApS, así como identificar aprendizajes generados, impactos en la comunidad y barreras detectadas.

En tercer lugar, se utilizaron fichas de sistematización de experiencias de ApS, mediante las cuales se recogió información sobre prácticas concretas desarrolladas en la UNICV. Estas fichas permitieron contrastar los hallazgos obtenidos con otros instrumentos y fortalecer el proceso de triangulación metodológica.

Cabe destacar que el proyecto posee una amplitud mayor que la abordada en este trabajo, y que, en consecuencia, se han empleado otros instrumentos cuya aplicación respondía a objetivos específicos distintos a los aquí tratados. No obstante, consideramos relevante señalar que también se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a actores institucionales clave, entre los que se encontraban autoridades académicas, representantes de entidades sociales y responsables de administraciones públicas. Dichas entrevistas permitieron profundizar en su perspectiva sobre el potencial del ApS como estrategia educativa, así como en su contribución a los procesos de desarrollo comunitario y cooperación interinstitucional.

Asimismo, el profesorado responsable de la coordinación de los proyectos completó ocho rúbricas de autoevaluación adaptadas al contexto del Aprendizaje-Servicio. Estas herramientas, basadas en modelos previamente validados (Campo, 2014; Santos Rego y Lorenzo, 2018), posibilitaron evaluar el grado de desarrollo de diversas dimensiones de los proyectos, tales como la planificación, la integración curricular, el impacto social, la participación del estudiantado y la sostenibilidad. La aplicación del instrumento se llevó a cabo respetando en todo momento la confidencialidad de la información, el anonimato de las personas participantes y lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva (SPSS v.27), mientras que los datos cualitativos se trataron mediante análisis de contenido asistido por el software *Atlas.ti*, garantizando el rigor del proceso a través de la codificación temática y la revisión interjudicial.

Tabla 1.
Resumen de instrumentos del proyecto

Instrumento	Descripción	Participantes Muestra	Objetivo principal
Cuestionario para profesorado universitario	Cuestionario estructurado con 13 ítems en tres bloques: datos sociodemográficos, participación comunitaria y visión institucional, y percepción sobre ODS y cooperación.	37 docentes de la UNICV (muestreo no probabilístico por conveniencia).	Identificar necesidades sociales percibidas, perfil docente y formación en ApS.
Entrevistas	Cinco entrevistas dirigidas a actores clave institucionales de distintos sectores.	5 personas (autoridades académicas, autoridades civiles y representantes de entidades sociales).	Explorar percepciones institucionales sobre el ApS y su vinculación con el desarrollo comunitario.
Grupo de discusión	Técnica cualitativa con informantes del ámbito universitario y del tercer sector.	5 informantes clave (3 hombres y 2 mujeres), incluyendo ONG Farmamundi.	Profundizar en percepciones, experiencias, impactos y barreras en la implementación de proyectos de ApS.
Fichas de	Registro de experiencias concretas de ApS desarrolladas en la UNICV.	8 casos documentados institucionalmente.	Contrastar resultados y reforzar la triangulación metodológica mediante evidencia empírica de buenas prácticas.
Rúbricas de autoevaluación de proyectos de ApS	Instrumento de evaluación estructurado en dimensiones para valorar el nivel de desarrollo de los proyectos de ApS. Basado en modelos reconocidos de evaluación de calidad.	8 rúbricas completadas por responsables de proyectos ApS.	Obtener una autoevaluación cualitativa y comparativa sobre distintas dimensiones del diseño, ejecución e impacto.

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

3.1 Los proyectos de ApS en la Universidad de Cabo Verde: análisis descriptivo

El colectivo docente implicado ha puesto en marcha un total de seis proyectos de ApS, cuatro de ellos en estudios de licenciatura y dos en programas de doctorado. Todos emanan de necesidades detectadas en escuelas, equipos de apoyo a la inclusión o entidades sociales (p.ej. asociaciones comunitarias, cámaras municipales o equipos de seguridad nacional). En términos globales dan respuesta a necesidades diversas, que se orquestan en torno a la educación en contextos multiculturales, la educación ambiental, la inclusión educativa o la prevención del bullying. No obstante, no en todos los casos se definen con claridad los objetivos, ya que, a pesar de que atienden al servicio vinculado, se echa en falta una atención más específica a los aprendizajes del estudiantado que protagoniza las experiencias.

La duración media de los proyectos presentados es de 11,8 meses, comprendiendo un rango temporal que va desde los 5 hasta los 18 meses. Todos ellos atienden a las fases propias de la metodología, no obstante, la descripción de las necesidades que centran la intervención es, en términos generales, escasa. En el mismo sentido, a pesar de que globalmente los proyectos atienden a la evaluación y reflexión en su fase final no especifican

y clarifican el producto final. A este respecto, la reflexión está orientada al estudiantado que participa en el proyecto de ApS y la entidad que recibe el servicio. En algunos casos, también se hace referencia al grupo de estudiantes que no participa en ApS, como forma de presentar resultados y las virtudes o potencialidades de esta metodología. Por su parte, la evaluación de los proyectos está centrada en el estudiantado implicado, a través de portfolios, fichas con criterios previamente definidos y determinados, entrevistas y a través de un diario de reflexión. En general, faltaría la parte de la evaluación del proyecto de ApS en sí, la parte del profesorado responsable del proyecto de ApS y, también, la parte de evaluación de la propia entidad donde se realiza el servicio.

Respecto a la relación curricular, responsabilidad del alumnado y actividades previas de los proyectos, en todos los casos se describe la vinculación académica de los contenidos del proyecto, encajadas en materias determinadas de los estudios correspondientes. En cada uno de ellos se especifica cuáles son las funciones de los participantes (el estudiantado), tanto en la fase previa del proyecto (sobre todo, presentación y formación en la metodología de ApS) y cuáles son sus responsabilidades en las diferentes fases del proyecto. Esta distribución evidencia trabajo autónomo de las/os estudiantes, pero, también, la supervisión directa del profesorado de las materias que, en algunos casos, acompaña en la aplicación del servicio en las entidades.

El profesorado implicado relaciona los proyectos de ApS con la capacidad de planificación, coordinación y organización (en 4 de 8 proyectos); la capacidad para liderar (en 3 de 8 proyectos); y, en menor medida, con la capacidad de iniciativa o con los conocimientos generales básicos, en 2 de los 8 proyectos, respectivamente. En este caso, no se nombraron en ningún caso las competencias o capacidades de negociación, para escribir y hablar en idiomas extranjeros, para hablar en un contexto internacional, de conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países, capacidad de síntesis y análisis o de la utilización de las TIC.

Finalmente, se han identificado los ODS con mayor incidencia en los proyectos desde el punto de vista del colectivo docente. Así, de forma mayoritaria el ODS más significativo es el que vincula la metodología ApS con la educación de calidad (ODS4) siendo señalado en 4 de los 8 proyectos. En menor medida, el colectivo docente relaciona sus proyectos con el objetivo vinculado al fin de la pobreza (ODS1) en 2 de los 8 ApS; y, en 1 de los proyectos se relaciona con el objetivo referido a la igualdad de género (ODS5).

3.2 Dimensión cuantitativa: el ApS desde la óptica e implicación del colectivo docente

La implicación del profesorado de la UNICV en alguna asociación sin ánimo de lucro, fundación o entidad de carácter cívico-social es muy incipiente en el contexto caboverdiano. De hecho, son tan solo 10 docentes (27 %) los/as que admiten haberse implicado con alguna entidad en los últimos cinco años (2019-2023). Su perfil está vinculado al área de Artes y Humanidades (n=6), Ciencias Sociales y Jurídicas (n=3) o Experimentales (n=1) y con más de 10 años de experiencia docente. Igualmente, refieren una colaboración circunscrita a actividades programadas por las entidades cívico-sociales (40,8 %) u otro tipo de contribuciones, como pueden ser las donaciones o el pago de cuotas a determinadas causas sociales (25,9 %). Así, alrededor de un tercio del profesorado (33,3 %), ha asumido una participación más activa vinculándose a la coordinación de proyectos o al desempeño de cargos administrativos, e incluso cómo personal remunerado de entidades cívico-sociales.

En lo que atañe a la formación, las evidencias apuntan la falta de conocimientos sobre la metodología ApS entre el colectivo docente de la UNICV, siendo tan solo el 27 % (n=10) del profesorado que admite haberse formado en esta estrategia pedagógica, frente al 73 % (n = 27) que expresa lo contrario. A este respecto, considerando al grupo de docentes con conocimientos en ApS, se observa que el indicador principal en su formación es la asistencia a acciones como cursos, seminarios o jornadas organizadas de forma interna, esto es, promovidas por el programa de formación de la universidad (41,2 %), cursos externos a la formación promovida por la universidad (29,5 %), asistencia a Congresos específicos sobre la temática (23,5 %) o, incluso, diversas estrategias de autoformación vinculadas al aprendizaje autónomo (5,8 %).

Paralelamente, los resultados ponen de manifiesto que el profesorado desarrolla actividades orientadas a un aprendizaje significativo y favorables al empleo de metodologías activas y participativas, que animen al pensamiento crítico y al trabajo en equipo del estudiantado. Los ítems mejor valorados en este punto se centran en la implicación a la hora de articular actividades dirigidas tanto a favorecer un óptimo clima interpersonal en el aula (M = 4,62; DT = ,68), como a potenciar el pensamiento crítico del alumnado (M = 4,32; DT = ,78). Además, señalan que el estudiantado participa activamente en las sesiones de aula (M = 4,22; DT = ,67). Sin embargo, entre las principales acciones de mejora destacamos la conexión con profesionales externos a la universidad (M = 3,08; DT = 1,26) o la organización de actividades complementarias fuera del horario lectivo que complementen los contenidos del currículo formativo (M = 3,27; DT = 1,22). Añadimos, por otro lado, una potencial vía de optimización a través de la inclusión de las tecnologías con el fin de promover las competencias digitales del estudiantado (M = 3,49; DT = 1,22).

Con respecto a la percepción del profesorado sobre el compromiso social de la institución cabe resaltar cuatro cuestiones fundamentales. Las dos primeras tienen que ver con la generación de vías para hacer visible la responsabilidad social de la institución universitaria (M = 4,69; DT = ,58), así como con la preocupación por la formación ética del estudiantado (M = 4,73; DT = ,61). La tercera y cuarta se orientan a la práctica docente individual, en la que se defiende la necesidad de conectar y enriquecer la formación impartida en el aula tanto mediante las experiencias vitales del estudiantado (M = 4,64; DT = 0,59), como a través del contacto con personas y colectivos de otras culturas (M = 4,62; DT = 0,68). Se trata de ejes clave en la incorporación del Aprendizaje-Servicio en las aulas universitarias. A través de su trayectoria individual y social previa, y mediante la formación recibida en las aulas, el estudiantado puede llegar a promover soluciones que sean canales de transformación de las sociedades en las que viven. Paralelamente, el profesorado reitera la responsabilidad de la universidad tanto en la formación en competencias cívico-sociales como en la contribución a la mejora de la empleabilidad de los y las estudiantes (M = 4,59; DT = 0,64). No obstante, una de las puntuaciones más bajas, si bien superando la media aritmética, se encuentra cuando los/as docentes responden sobre la obligatoriedad de la participación del alumnado en servicios a la comunidad (M = 3,62; DT = 1,06).

En lo referido a la atención por parte del profesorado a la Agenda 2030, los resultados informan de la preocupación por integrar contenidos y actividades vinculadas con los ODS 10 «Reducción de las desigualdades» (M = 3,62; DT = 1,40) y 16 «Paz, justicia e instituciones sólidas» (M = 3,57; DT = 1,44). Es escasa, asimismo, la presencia de acciones formativas asociadas a los ODS 7 «Energía asequible y no contaminante» (M = 2,95; DT = 1,35) y 14 «Vida submarina» (M = 2,89; DT = 1,37).

Las necesidades sociales del contexto de Cabo Verde más destacadas por el profesorado son la «erradicación de la pobreza multidimensional» (26,6 %) y la «defensa de la sostenibilidad y la lucha contra el cambio climático» (20 %). En la misma dirección, también identifica como necesidades prioritarias la «participación ciudadana y el fortalecimiento institucional y de la sociedad civil» (15,6 %), «la equidad y lucha contra las desigualdades» (13 %), «el respeto por las diversidades y la promoción de la interculturalidad» (11 %) y el «enfoque basado en los derechos humanos» (11 %).

3.3 La voz de las y los docentes: dimensión cualitativa

El análisis de contenido del grupo de discusión revela cuatro categorías primarias que permiten la evaluación de las palabras de las/os participantes en torno a cuestiones referidas con el colectivo de docentes que diseña, ejecuta y evalúa los proyectos de ApS; a los aprendizajes que emanan de los proyectos en sí mismos; al servicio generado ; y, finalmente, todas aquellas cuestiones referidas a la metodología ApS en sí misma. En lo que atañe a la primera categoría, docentes, se identifican alusiones referidas al cumplimiento de las expectativas, así como referencias explícitas relacionadas con su grado de satisfacción con la metodología ApS en las aulas universitarias. En este sentido, los argumentos expresan un sentir positivo respecto al impacto de la metodología valorando el servicio a comunidad y el alto valor del feedback proporcionado al estudiantado. Igualmente, las personas participantes señalan claramente el entusiasmo y potencialidad de los proyectos; mientras que, por otro lado, identifican las exigencias y las dificultades que complican su gestión.

«Porque a priori, permitir a los estudiantes uma aprendizagem em serviço de alguma matéria ligada à sua formação es útil para la sua comunidade, y todos conseguiram alcançar este desiderato y têm tenido bons feedback de las suas comunidades, al ponto de pedir colegas para fazerem equipa en los casos que encontraram» (Informante 1, 1:4).

«Pessoalmente, siento-me muito cobrada. La exigência , então, às vezes por causa de um outro, de uma outra tarefa, então, me las yo vejo que esto es prioridade, tal vez. Y quedo com que yo mudasse também las minhas prioridades» (Informante 2, 1:13).

En lo tocante a la segunda categoría, aprendizajes que emanan de los proyectos de ApS, la tendencia discursiva identifica el servicio en sí mismo como gran aprendizaje. En este sentido, señalan el impacto positivo de las contribuciones del estudiantado a sus comunidades y la conexión real que ofrece la metodología con las problemáticas sociales. De hecho, señalan el entusiasmo, la posibilidad de hacer conexiones con otras áreas de conocimiento, el cambio de actitudes entre las/os estudiantes, la utilidad de los conocimientos abordados o incluso el desarrollo de competencias. Asimismo, el discurso apunta a los portafolios o las dramatizaciones como herramientas de evaluación, pero siempre desde un enfoque en el que se contemple un porcentaje concreto dentro del cómputo general de la materia a la que se circunscriben los proyectos. Con todo, el profesorado percibe una elevada implicación de las y de los estudiantes de la universidad en este tipo de proyectos.

«Yo hallo que la aprendizagem de la parte de los alunos que para conhecer um... um tiempo para agirem en el meio del año, donde vivem contribuindo para provocar alguma dinâmica. alguma mudança del meio envolvente» (Informante 3, 1:21).

«El involucramiento también fue 100 %» (Informante 2, 1:32).

La tercera categoría de primaria se refiere al servicio generado en el marco de los proyectos de ApS englobando cuestiones referidas a la implicación e interés de la comunidad en los proyectos, a la divulgación del servicio y a la prospectiva de los proyectos y, en consecuencia, del servicio a la comunidad. Así, la valoración respecto al interés e implicación de la comunidad es muy positiva señalando, como valor añadido, la colaboración activa que se genera entre todas las personas implicadas.

«Las primeiras reações que tenemos la receber e interesse de las famílias y de los profesores de las crianças. Me las el projeto va a continuar. Quando acolhermos aqui los técnicos de los serviços concentrados de la educação, que mostraram interessados em oír en el nosso feedback, podremos evaluar com mayor profundidad. Esse impacto promete ser algo interessante» (Informante 1, 1:34).

Es necesario destacar que, casi de forma unánime, los proyectos contemplan una estrategia de divulgación, a pesar de que, en algunos casos, todavía no habían podido la oportunidad de gestionar esta fase si admitían disponer de un plan de divulgación concretado temporalmente. Paralelamente, la tendencia discursiva apunta a la intención de las personas participantes de continuar con los proyectos incluso, en algunos casos, realizando algunas modificaciones como la de mejorar la articulación previa de los proyectos o la de ampliar el servicio a otros ayuntamientos.

«Nosotros tenemos agendado encuentro para lo mês de julho com la comunidad. Então, naquele momento, houve uma divulgação com la comunidad» (Informante 4, 1:38).

«En mi caso, yo, por ejemplo, yo pedi los alunos para atuarem en la concelho de São Miguel, dentro del concelho de Santa Catarina y Rivera de la Barca y hallar helém. Me las já yo hallo que voy a tener, um bocadinho podia ser porque não havia financiación. Hallo que já próxima atenção tem de quedar la pensado em lugares más pudentes» (Informante 3, 1:42).

Finalmente, la cuarta categoría hace referencia a la metodología de ApS en sí misma. De este modo, se identifican dos categorías secundarias vinculadas, por un lado, a las ventajas de esta estrategia y, por otro, a los obstáculos presentes tanto en su implementación como en la ejecución de los proyectos. Por un lado, las/os informantes enumeran las posibilidades que esta ofrece, no solo dentro de su sentido didáctico, sino también enumerando dentro de sus beneficios el servicio a la comunidad, el sentido de utilidad para las y los estudiantes de universidad y la conexión real entre Academia y realidad social.

«La possibilidade de colocar em prática um manantial imenso de conhecimentos teóricos que antes não viam» (Informante 1, 1:44).

«Yo creio que um de los aspetos que marcam a aprendizagem em serviço es que los formandos reconhecem que são útil que la formulação es útil não solo y para atividade docente, me las também útil para fazerem intervenção en el meio donde...» (Informante 3, 1:47).

Por otro lado, en lo referente a las dificultades, emergen valoraciones críticas sobre el Aprendizaje-Servicio como metodología. Las opiniones expresadas resultan, en ocasiones, contradictorias. Mientras algunos participantes consideran el acompañamiento como un aspecto negativo, otros lo valoran positivamente. Del mismo modo, se señalan diversas limitaciones como elementos que inciden de forma desfavorable. En paralelo, se evidencian obstáculos vinculados al desarrollo de los proyectos, con argumentos que giran en torno a las condiciones del entorno de implementación, errores cometidos durante el proceso y restricciones de carácter material y económico que dificultan la realización de las tareas.

«Yo creio que lo desafio mayor es aquello que apontou al bocado en la sua intervenção, que es el docente sentir necessidade de acompanhar cada estudante en su local, porque todos ainda se estão la trabalhar em 3 setores diferentes: la escuela donde se encuentra criança, la comunidad y el meio familiar de la criança. Y el docente não consegue estar presente em todas las situações, en el nosso caso, en el nosso projeto» (Informante 1, 1:48).

«Quando de la nossa parte, yo hallo que el mayor es, la mayor dificuldade es la financiación. Porque nesse momento y já por respeito al bullying. Já fizemos, já estamos en la fase de sensibilização. Ahora, la fase de la atuação, aquello que nosotros prevemos, não va a ser possível sem financiación, porque pensamos fazer formação, seminário» (Informante 3, 1:54).

4. Discusión

El Aprendizaje-Servicio es una de las estrategias pedagógicas activas con mayores evidencias positivas, tanto desde el punto de vista de la valoración de los entornos educativos como desde la voz de las comunidades implicadas. Sin embargo, todavía ha sido poco explorado su impacto en los países en vías de desarrollo, a pesar de las potencialidades de su aplicación en este tipo de comunidades, necesitadas de profesionales participativos y resilientes (Erasmus, 2023; Hallinger y Narong, 2024). Partiendo de esta realidad, esta investigación se centraba en analizar la implementación de la metodología ApS en la educación superior de Cabo Verde, como modelo para fomentar el desarrollo sostenible. A este respecto, a pesar de que nuestros resultados apuntan la situación incipiente de esta estrategia en las dinámicas educativas universitarias, el sentir positivo respecto a su aplicación ha sido una evidencia constante. Así, una evaluación positiva emana tanto del sentir del colectivo docente, como del percibido en la comunidad y el estudiantado (Granados y Catalán, 2025). No solo por el aumento de la motivación intrínseca de las y los estudiantes sino también porque se genera un ambiente de aprendizaje verdaderamente significativo (García *et al.*, 2016; Markham, 2011).

Según apunta Santos-Rego *et al.* (2025) los beneficios pedagógicos del ApS en el entorno universitario pivotan en torno al desarrollo de competencias vinculadas al emprendimiento, a la capacidad interrelacional y de trabajo en red o la interculturalidad.

Porque los y las estudiantes implicadas participan de un proceso experiencial de reconstrucción ético-cívica (Aramburuzabala *et al.*, 2023) que les permite conectar con otros agentes sociales que, como dimensión de capital social, se configura esencial en su formación integral.

Tal y como evidencian las percepciones del colectivo docente en materia de proyectos de ApS, es necesario hacer visible la responsabilidad social de las universidades, un resultado que encuentra gran respaldo en la evidencia empírica (Gómez-Gómez, 2024; Martínez-Usarralde, *et al.*, 2019). Nuestros resultados confirman el binomio que se enmascara tras el ApS. Tal y como se ha puesto de manifiesto en investigaciones precedentes (Gamito *et al.*, 2025) por un lado, el ApS se configura como una potente estrategia educativa y, por el otro lado, supone una herramienta de cambio social.

El esfuerzo del colectivo docente implicado en este tipo de estrategias metodológicas es considerable y reconocible a lo largo de los resultados. No obstante, a pesar de los conocimientos limitados señalados en algo más de 2 de cada 10 docentes de la UNICV el esfuerzo los lleva a implementarla. Muy en sintonía, Ochoa-Cervantes *et al.* (2024) informaban de cómo el esfuerzo docente en ApS está mediado por el tiempo disponible o el número de estudiantes, entre otras cuestiones. Esta es, sin lugar a dudas, una de las evidencias más relevantes de esta investigación. Pese a las limitaciones y dificultades asociadas, las y los docentes de la UNICV ponen en marcha proyectos bajo la creencia firme de su impacto positivo. Tal y como reflejan sus argumentos y expresiones, las preocupaciones del profesorado se dirigen a un trabajo pedagógico que contribuya a una ciudadanía más democrática capaz de reducir las desigualdades, luchar por la sostenibilidad, e inclusive, confiar en las oportunidades que brinda la educación para la transformación social. Estos resultados encuentran soporte en investigaciones precedentes, permitiéndonos establecer sinergias entre ApS y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, despertando conciencias y capacitando al estudiantado como artífices de cambio comunitario (Gómez, 2018; Granados y Catalán, 2025). Porque a través de los proyectos de ApS el estudiantado aborda las necesidades sociales desde un posicionamiento crítico y activo, mientras que se promueve el bienestar de la comunidad. Un compromiso que debe comprometer a toda la comunidad educativa en aras de construir una ciudadanía capaz de afrontar los retos sociales actuales.

Si bien las aportaciones del presente estudio resultan valiosas y permiten una aproximación relevante al análisis del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Cabo Verde, es pertinente señalar algunas consideraciones que acotan su alcance. En primer lugar, el tamaño muestral reducido limita la posibilidad de ofrecer una visión más amplia sobre la aplicabilidad de esta metodología en dicha institución. Asimismo, el perfil del profesorado participante, mayoritariamente vinculado a las áreas de Artes y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas, podría haber influido en la orientación de los resultados. Además, el carácter eminentemente descriptivo del estudio, centrado en un caso específico, condiciona la posibilidad de extrapolar conclusiones a otros contextos. En este sentido, sería pertinente ampliar la investigación tanto dentro de la propia universidad como en otras instituciones de características socioculturales similares, con el fin de explorar posibles convergencias y divergencias. Actualmente, se está desarrollando una segunda fase del estudio orientada precisamente a profundizar en estas líneas, ampliando la muestra y el alcance del análisis.

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido profundizar en el análisis del ApS como metodología pedagógica y herramienta de cooperación internacional universitaria, tomando como referencia la experiencia desarrollada entre la Universidade de Santiago de Compostela (USC) y la Universidade de Cabo Verde (UNICV). A partir de un enfoque metodológico mixto y con base en la Educación Comparada, se han identificado diversas claves que permiten extraer conclusiones relevantes tanto para el ámbito académico como para el desarrollo comunitario y el fortalecimiento institucional.

En primer lugar, se constata que el ApS posee un alto potencial formativo en contextos universitarios del Sur global, al favorecer aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias transversales y la implicación ética del estudiantado en su entorno. En el caso de Cabo Verde, a pesar de las limitaciones estructurales, la experiencia ha evidenciado una notable capacidad del profesorado y del alumnado para diseñar e implementar proyectos con impacto social, orientados a atender necesidades reales en ámbitos como la inclusión, la convivencia, la sostenibilidad o la equidad educativa. La respuesta positiva de las comunidades locales refuerza esta potencialidad, y confirma que el ApS puede adaptarse con eficacia a contextos socioculturales diversos.

En segundo lugar, el trabajo ha puesto de relieve la importancia de consolidar el ApS como una estrategia institucional en las universidades, superando enfoques puntuales o voluntaristas. Tal como ya ocurre en el sistema universitario español —donde la metodología cuenta con respaldo normativo e institucional, como la LOSU, la Declaración de la CRUE y el Estatuto del Estudiante Universitario—, avanzar hacia su formalización en las universidades caboverdianas sería un paso clave para garantizar su sostenibilidad (Sotelino *et al.*, 2022). Ello requiere, no obstante, procesos de formación del profesorado, adaptación curricular, reconocimiento académico y apoyo técnico y financiero por parte de las estructuras universitarias y de cooperación.

En tercer lugar, el estudio ha visibilizado que las relaciones de cooperación internacional en el ámbito universitario deben asentarse en principios de horizontalidad, reciprocidad y diálogo de saberes. La experiencia entre Galicia y Cabo Verde ha demostrado que el ApS puede ser una herramienta privilegiada para activar relaciones de cooperación bidireccional, que no se limitan a la transferencia de modelos del Norte al Sur, sino que promueven aprendizajes compartidos, innovación educativa contextualizada y reconocimiento mutuo de capacidades. Esta lógica implica cuestionar las lógicas tradicionales de cooperación asimétrica, apostando por un enfoque más ético, crítico y emancipador.

En cuarto lugar, desde una perspectiva comparada, la experiencia ha permitido constatar la relevancia del ApS como mecanismo de alineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente en lo que respecta a la educación de calidad, la inclusión, la reducción de desigualdades, la promoción de la ciudadanía global y la construcción de alianzas sólidas. En este sentido, el ApS no solo contribuye a formar profesionales mejor preparados, sino también a fortalecer el compromiso de las universidades con su entorno, posicionándolas como agentes activos del desarrollo local y global.

Desde el plano metodológico, la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas ha facilitado una comprensión rica y matizada del fenómeno. Las encuestas han permitido identificar patrones y tendencias en la formación, actitud y participación del profesorado; mientras que las entrevistas, grupos de discusión y fichas de sistematización han aportado profundidad interpretativa y visibilizado la voz de los actores implicados.

En conjunto, se confirma la necesidad de emplear enfoques metodológicos integrados en estudios sobre innovación educativa y cooperación universitaria.

No obstante, el estudio también ha permitido identificar una serie de retos y limitaciones que deben ser abordados para consolidar y ampliar este tipo de experiencias. Entre ellos destacan: la escasa formación del profesorado en la metodología ApS; la falta de institucionalización en las universidades receptoras; las limitaciones económicas y logísticas para implementar proyectos sostenibles; y la necesidad de diseñar mecanismos sistemáticos de evaluación de impacto. Superar estos obstáculos requiere voluntad política, compromiso institucional, redes de apoyo internacionales y el fortalecimiento de capacidades locales.

Una de las contribuciones más destacadas del estudio es, precisamente, haber visibilizado el esfuerzo del profesorado caboverdiano por poner en marcha iniciativas de ApS a pesar de no contar con experiencia previa ni con condiciones materiales óptimas. Este esfuerzo refuerza la idea de que el ApS no es únicamente una metodología, sino también una actitud pedagógica comprometida con la transformación social. En palabras de Santos Rego *et al.* (2015), el ApS constituye una vía para que la universidad reconstruya su misión cívica y se implique activamente en el bienestar colectivo. Esta afirmación cobra especial sentido en contextos donde las desigualdades estructurales requieren respuestas innovadoras, contextualizadas y participativas.

Asimismo, el estudio evidencia que el ApS puede ser un medio eficaz para repensar la función social de la universidad en un mundo global. Al integrar formación, compromiso y acción, permite conectar los saberes académicos con las necesidades comunitarias, superando la tradicional fragmentación entre teoría y práctica. En este proceso, el estudiantado no solo aprende contenidos, sino que desarrolla competencias para la vida, la participación democrática y la cooperación intercultural. Esta perspectiva se alinea con una visión crítica de la Educación Comparada, que, como señalan Silova *et al.* (2017), debe fracturar la hegemonía del conocimiento occidental y promover una mirada más inclusiva y plural en la construcción de saberes pedagógicos.

En definitiva, el ApS emerge como una vía estratégica para avanzar hacia universidades más comprometidas, inclusivas y transformadoras, capaces de afrontar los grandes desafíos del siglo XXI desde una perspectiva glocal (Sotelino *et al.*, 2024). La experiencia analizada demuestra que es posible construir relaciones de cooperación universitaria fundadas en la equidad, el respeto mutuo y la corresponsabilidad, donde tanto el Norte como el Sur global aportan y aprenden. Se trata, por tanto, de repensar la cooperación desde una ética del cuidado, la justicia y la solidaridad.

A modo de cierre, este estudio invita a seguir explorando las posibilidades del Aprendizaje-Servicio como estrategia compartida en escenarios de cooperación internacional. Futuros trabajos podrían profundizar en el análisis longitudinal del impacto de estas iniciativas, así como en su expansión a otros contextos socioculturales similares. Asimismo, sería pertinente consolidar redes interuniversitarias que promuevan el intercambio de buenas prácticas, la formación mutua del profesorado y el desarrollo de políticas institucionales que reconozcan y potencien el ApS como herramienta de transformación educativa y social. En ese camino, la mirada comparada seguirá siendo indispensable para garantizar que estas experiencias respondan a las necesidades de las personas, los territorios y el planeta.

6. Referencias

- Álvarez Orellana, S. M. (2012). Una introducción a la cooperación internacional al desarrollo. *REDUR*, 10, 285–309. <https://doi.org/10.18172/redur.4115>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado*, 19(1), 78–95
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Chisholm, L. A. (2003). Partnerships for International Service-Learning. En B. Jacoby (Ed.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 259–288). Jossey-Bass.
- Cooperación Española. (2025). *Entender la cooperación*. <https://www.cooperacionespanola.es/transparencia/entender-la-cooperacion/>
- Crabtree, R. D. (2013). The intended and unintended consequences of international service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 43–66.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). SAGE.
- Crossley, M., & Watson, K. (2009). Comparative and international education: Policy transfer, context sensitivity and professional development. *Oxford Review of Education*, 35(5), 633–649. <https://doi.org/10.1080/03054980903216341>
- Erasmus, M. (2023). A South African perspective on North American international service learning. En R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning* (pp. 347–371). Routledge.
- Ferraces, M. J., Godás, A., & García Álvarez, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud*. Dykinson.
- Gamito, R., López-Vélez, A. L., León, I., & Martínez-Abajo, J. (2025). Transformando realidades: aprendizajes del alumnado a través del Aprendizaje-Servicio Universitario en formación inicial docente. *Educación XXI*, 28(2), 377–397. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42819>
- García, Á., Mugarra, A., & Villa, A. (2016). Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Revista Inter-Universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 10(2), 77–86.
- Gómez, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 140(1), 107–118.

- Gómez-Gómez, M. (2024). El Aprendizaje-Servicio como manifestación dinámica de la Responsabilidad Social Educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(33), 131–146. <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.07>
- Granados, L., & Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1243>
- Grusky, S. (2000). International service learning. A critical guide from an impassioned advocate. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 858–867. <https://doi.org/10.1177/00027640021955513>
- Hallinger, P., & Narong, D. K. (2024). A bibliometric review of service learning research, 1950–2022. *Journal of Experiential Education*, 47(4), 566–590. <https://doi.org/10.1177/10538259241245137>
- Hartman, D., & Rola, G. (2000). Going global with service-learning. *Metropolitan Universities*, 11(1), 15–23.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lim, S., & Bloomquist, C. (2015). Distinguishing Service Learning from Other Types of Experiential Learning. *Education for Information*, 31(4), 195–207. <https://doi.org/10.3233/EFI-150952>
- Markham, T. (2011). Project based learning a bridge just far enough. *Teacher Librarian*, 39(2), 38.
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149–172.
- Montesinos, C. (2020). La internacionalización de la educación superior y la cooperación interuniversitaria como motor de cohesión social y desarrollo sostenible. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 71–84.
- Mtawa, N. N. (2019). *Human development and community engagement through service-learning*. Palgrave Macmillan.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Ochoa-Cervantes, A., Galán, M. G. S., & Paredes, D. M. (2024). La participación del estudiantado en las prácticas de Aprendizaje-Servicio: percepciones de docentes universitarios españoles y mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.541661>
- Pedro, F., & Galán, V. (2022). *International cooperation to enhance synergies*. UNESCO.

- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Jover Olmeda, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., Vázquez Verdera, V., & Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19031>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Sáez, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio. Lo que importa es la calidad*. Narcea.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro
- Santos Rego, M.A & Lorenzo Moledo, M (2023). *Guía de aprendizaje-servicio universitario y empleabilidad*. Ediciones USC. <https://dx.doi.org/10.15304/op.2023.1674>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo como libertad*. Oxford University Press.
- Silova, I., Millei, Z., & Piattoeva, N. (2017). Interrupting the coloniality of knowledge production in comparative education: Postsocialist and postcolonial dialogues after the Cold War. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1–S25. <https://doi.org/10.1086/690458>
- Sotelino, A. (Dir.). (2024). *Aprendizaxe-Servizo e educación para o desenvolvemento*. Edicións USC.
- Sotelino, A., Rodríguez-Gil, A. M., & Brito-Tavares, K. de J. (2022). *A aprendizaxe-servizo no Sistema Universitario de Galicia: Evolución e consolidación*. Eduga: Revista Galega do Ensino, (83). <https://www.edu.xunta.gal/eduga/2244/investigacion/aprendizaxe-servizo-no-sistema-universitario-galicia>
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. del M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 225–248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- Sotelino, A., Santos-Rego, M. A., & Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: Una cuestión de justicia social. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119–137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Tikly, L. (2020). *Education for sustainable development in the postcolonial world: Towards a transformative agenda*. Routledge.
- UNESCO. (2015). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Wiseman, A. W., & Anderson, E. (2013). Reflections on the field of comparative and international education, and the benefits of an annual review. En A. W. Wiseman & E. Anderson (Eds.), *Annual review of comparative and international education 2013* (pp. 3–28). Emerald Publishing. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000020004](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000020004)

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



La persistencia de un modelo sin cambio: la mirada del profesorado español sobre la formación inicial docente a partir de TALIS 2024

The persistence of an unchanged model: the view of spanish teachers on initial teacher training based on TALIS 2024

**Roberto Sánchez-Cabrero*;
Haizea Galarraga-Arrizabalaga**;
María Álvarez-Couto*****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.46839

**Recibido: 27 de octubre de 2025
Aceptado: 13 de diciembre de 2025**

*ROBERTO SÁNCHEZ-CABRERO: Doctor en Psicología Clínica y de la Salud (2008) y en Ciencias Sociales (2022). Profesor Acreditado Doctor (PCD) por ANECA en España, habiendo obtenido un Sexenio de investigación (2021-2019). Es Subdirector de la Facultad de Profesorado y Educación del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid desde 2021. Su área de especialización es la psicología, la educación y las tecnologías desde una perspectiva ecléctica, siendo autor de más de cincuenta publicaciones en revistas de impacto y más de veinte capítulos en libros académicos en los últimos años. Tiene más de quinientas citas en Google Scholar (índice h= 9). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1978-7531> **Datos de contacto:** E-mail: roberto.sanchez@uam.es

HAIZEA GALARRAGA-ARRIZABALAGA: Haizea Galarraga-Arrizabalaga holds a PhD in Educational Innovation and Intervention (2018) from Mondragon Unibertsitatea, Spain. She has advanced and specialized studies in Primary Education, Children's and Young Adult Literature, Multilingual and Intercultural Education, Linguistics, and Basque Philology, among others. She has 12 years of teaching experience in the university field, always within Faculties of Education Sciences. She currently works in the Department of Didactics and School Organization at the University of the Basque Country (UPV/EHU). She is an editor for the Revista de Psicodidáctica and an organizer of the International CIMIE Conference. She is a member of the consolidated research group IKHEZI and coordinates a teaching and research project on university Service-Learning. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-5081> **Datos de contacto: E-mail: haizea.galarraga@ehu.eus

***MARÍA ÁLVAREZ-COUTO: PhD in Education from Complutense University of Madrid (UCM). She has specialized studies in Special Education. She has six years of teaching experience in the university field in degrees and master's degrees related to Education Sciences. She currently works in the Department of Education, Research Methods and Evaluation in the Faculty of Human and Social Sciences at Comillas Pontifical University. She is member of the research group Pedagogía Adaptativa. Her research focuses on developmental disorders across all life stages and inclusive education. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0006-6806> **Datos de contacto:** E-mail: macouto@comillas.edu

Resumen

TALIS (Teaching and Learning International Study) 2024 nos brinda la oportunidad de conocer el mundo educativo desde el punto de vista de docentes y equipos directivos con una perspectiva internacional y comparativa. El presente estudio aprovecha los resultados publicados en TALIS 2024 para profundizar en la valoración que hacen 4443 docentes de Educación Primaria en activo del ámbito educativo español sobre su formación universitaria inicial habilitante (FUIH), mostrando cómo evoluciona esta valoración según el año de finalización (1980-2024) y según diversas variables atributivas (edad, experiencia docente, multilingüismo y vocación docente). Los resultados muestran que esta valoración es independiente a cuando finalizaron su FUIH y refleja una valoración dividida en el profesorado, con más de la mitad de los docentes con una percepción de su FUIH negativa, lo que muestra que el modelo educativo español tiene un amplio margen de mejora. Se propone que la FUIH debiera incidir en su vertiente más práctica, mostrar más cercanía al ámbito real e incluir un programa de mentoría a nuevos profesionales, puesto que son los factores vinculados a las bajas puntuaciones obtenidas.

Palabras clave: TALIS; Profesorado; Educación Primaria; PISA; Formación de docente; Formación inicial

Abstract

TALIS (Teaching and Learning International Study) 2024 provides us with the opportunity to learn about the world of education from the perspective of teachers and school leaders with an international and comparative perspective. This study uses the results published in TALIS 2024 to delve deeper into the assessment made by 4,443 active primary school teachers in the Spanish education system of their initial qualifying university training (IQUT), showing how this assessment evolves according to the year of completion (1980-2024) and according to various attributive variables (age, teaching experience, multilingualism, and teaching vocation). The results show that this assessment is independent of when they completed their IQUT and reflects a divided assessment among teachers, with more than half of teachers having a negative perception of their IQUT, which shows that the Spanish educational model has ample room for improvement. It is proposed that IQUT should focus more on practical aspects, be more closely linked to the real world, and include a mentoring program for new professionals, as these are the factors linked to the low scores obtained.

Keywords: TALIS; Teachers; Primary Education; PISA; Teacher Training; Initial Training

1. Introducción

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Study*) es un estudio internacional de gran escala impulsado por la OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en español) que recoge la opinión de docentes y equipos directivos de centros educativos (Ainley & Schulz, 2025) sobre numerosos aspectos de su labor profesional.

En el caso de España, TALIS se aplica en todos los niveles de educación obligatoria (añadiendo el segundo ciclo de Educación Infantil en el último TALIS: OECD, 2025) y permite obtener una visión detallada sobre distintos aspectos del trabajo docente en España. Entre ellos, destacan las condiciones laborales, la formación inicial y continua, la experiencia profesional, el clima del centro, la satisfacción con la enseñanza, la gestión del aula y las prácticas de evaluación, entre otros (Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019).

Llevado a cabo inicialmente en 2008, encadena cuatro ciclos (2008, 2013, 2018 y 2024), en los que el ámbito educativo español siempre ha estado presente, siendo la última edición, TALIS 2024, liberada el 7 de octubre de 2025 (OECD, 2025), el objeto de análisis de este trabajo.

En España, la muestra del estudio de TALIS 2024 incluyó 507 centros de Educación Secundaria (en adelante ES) y 506 de Educación Primaria (en adelante EP). La participación fue muy alta, con un 94 % de docentes y más del 97 % de directores y directoras de ambas etapas que respondieron a los cuestionarios.

Los resultados de la aplicación de TALIS 2024 (OECD, 2025) sobre el ámbito educativo español se entienden mejor si se apoyan en la evidencia acumulada por la investigación emergida de las ediciones 2013 y 2018 (Veletić & Mejía-Rodríguez, 2024). Aunque se han llevado a cabo trabajos que utilizan los datos de TALIS desde distintas perspectivas, la cantidad y complejidad de información que contiene esta base hace que buena parte de los datos siga sin analizarse (Sánchez-Cabrero, 2023). Aun con todo, TALIS se erige como una fuente sólida para estudiar satisfacción laboral (Kasalak & Dagyar, 2020), clima de aula (Chen *et al.*, 2023; Nalipay, 2023; Zhang *et al.*, 2021), liderazgo distribuido (Diagne, 2023; Liu, 2020), percepción sobre la formación universitaria inicial habilitante (en adelante FUIH) (Wiens *et al.*, 2022), colaboración docente (Xie *et al.*, 2023) o autoeficacia (Gálvez *et al.*, 2018, Kasalak & Dagyar, 2020; Yoon & Kim, 2022), con comparaciones válidas entre países. Por ejemplo, el análisis de 153.682 docentes de 48 sistemas educativos con TALIS 2018 mostró niveles latentes de satisfacción laboral comparables mediante técnicas de alineamiento, con España entre los países con mayor satisfacción declarada (Zakariya, 2020). Además, los análisis multinivel y comparativos con TALIS 2018 han confirmado qué demandas y recursos se asocian de forma diferenciada con la satisfacción laboral, e identifican perfiles de satisfacción que dependen del equilibrio entre carga y apoyos (Zakariya *et al.*, 2020).

Por otro lado, otros estudios con TALIS 2018 (OECD, 2019) han mostrado que los recursos organizativos, como el liderazgo distribuido y la calidad del clima, se vinculan a mayor satisfacción laboral y a mejores indicadores de funcionamiento docente (Chen *et al.*, 2023), seguido de las relaciones positivas docente-alumnado, lo que refuerza la idea de intervenir sobre recursos del entorno escolar (Diagne, 2023), algo coherente con hallazgos previos sobre clima y bienestar en muestras internacionales (Bellibas & Liu, 2018; Collie *et al.*, 2012).

Respecto a la autoeficacia docente, cabe destacar que ocupa un lugar central, ya que conecta prácticas, bienestar y resultados percibidos (Gálvez *et al.*, 2018, Kasalak & Dagyar, 2020). Se concluye que la autoeficacia se asocia positivamente con la calidad de los procesos de aula, el ajuste académico del alumnado y el bienestar psicológico del profesorado (Zee & Koomen, 2016). Evidencias recientes con TALIS 2018 muestran que las trayectorias de desarrollo profesional se relacionan con la autoeficacia y satisfacción, lo que apunta a mecanismos de mejora que combinan recursos personales y organizativos (Yoon & Kim, 2022).

En el marco español, y respecto a la formación inicial docente, trabajos como los de Sánchez-Cabrero (2023) ponen de manifiesto que las reformas educativas no han impactado en un cambio real en la autopercepción de la FUIH en los últimos 40 años. Aunque la sociedad y el plano educativo hayan transitado numerosos cambios (López-Serrano, 2019), no parece haber influido en la manera en la que docentes perciben sentirse preparados para su labor.

Analizar la situación docente lleva, ineludiblemente, a vincular dicha realidad con los resultados del estudiantado. Existen estudios que sugieren que parte de la variación en PISA (*Programme for International Student Assessment*) se relaciona con la labor docente y, en consecuencia, con TALIS (Cordero & Gil-Izquierdo, 2018; Huang *et al.*, 2019); lo que apunta, de forma indirecta, al papel de la formación inicial. Son numerosos los estudios que abordan la falta de evolución en los resultados del alumnado en las pruebas PISA (Cuñat-Roldán & Cuñat-Giménez, 2022; López-Rupérez *et al.*, 2020). Estudios como el de Mammadov & Cimen (2019) vinculan carencias formativas docentes a aquellos lugares con peores resultados en PISA; es por ello por lo que la formación inicial puede ser un claro indicador de la práctica docente (Wiens, 2022). Todo ello respalda la hipótesis de que la calidad de la preparación de entrada al oficio influye en los resultados del alumnado (Hanushek *et al.*, 2019).

En un contexto socioeducativo en el que las preocupaciones sobre la educación básica obligatoria y el fracaso escolar están en aumento (Antelm *et al.*, 2018; Garrido-Yserte *et al.*, 2020), se torna necesario analizar las causas y motivos del estancamiento del modelo educativo español. Para ello, la labor docente y su FUIH serán aspectos clave tanto para la calidad de enseñanza como para los resultados del estudiantado. Tal y como sugieren Veletić y Mejía-Rodríguez (2024), los datos de TALIS poseen un potencial aún poco explorado y se observa que aspectos como la retroalimentación docente y la formación y preparación inicial han recibido menos atención que otros temas dentro de esta misma categoría; por lo que merece un análisis exhaustivo y específico.

En este sentido, resulta pertinente detener el foco en la formación inicial docente, ya que, aun siendo uno de los ámbitos menos investigados, se erige como un elemento estructural en la configuración del ejercicio profesional. Detenerse en su análisis permite comprender las bases sobre las que se construye la práctica docente y contextualizar las demandas educativas actuales.

La formación inicial docente constituye el punto de partida esencial en la profesionalización del profesorado, al sentar las bases conceptuales, pedagógicas y actitudinales que guiarán su desempeño a lo largo de la carrera profesional (Tatto, 2021). Su finalidad es proporcionar una preparación integral que combine el conocimiento disciplinar con la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con las competencias necesarias para afrontar la diversidad del aula y los retos sociales de la educación contemporánea (Vaillant & Marcelo, 2010). Los recientes cambios socioeducativos en

educación superior han impulsado una revisión y transformación de la docencia universitaria, dando lugar a nuevas reformas educativas (Marchesi *et al.*, 2021), rediseñando los planes de estudio y las metodologías de enseñanza.

En el contexto europeo, la Comisión Europea (2021) subraya la importancia de garantizar una formación inicial de calidad que incorpore prácticas reflexivas (Esteve & Alsina, 2010) aprendizajes basados en la evidencia y experiencias tempranas de inmersión en entornos reales de enseñanza (Sánchez-Cabrero & Pericacho-Gómez, 2021). Sin embargo, distintos informes coinciden en señalar que la distancia entre la teoría y la práctica continúa siendo una de las principales debilidades de los programas formativos. Los modelos más recientes abogan por enfoques integrados en los que la práctica profesional y la reflexión crítica se desarrollen de forma conjunta y progresiva (Darling-Hammond & Hyler, 2020). Entre otros aspectos que se subrayan en la literatura, es necesario comprender mejor el papel de la investigación en la formación del profesorado, así como cómo se define y desarrolla la propia identidad docente (Livingston & Flores, 2017).

Desde una perspectiva internacional, las investigaciones coinciden en que los sistemas educativos con programas de formación inicial más rigurosos y articulados con la práctica escolar tienden a obtener mejores resultados en términos de eficacia docente y aprendizaje del alumnado (Hanushek *et al.*, 2019; Darling-Hammond & Hyler, 2020). Junto a programas de éxito, cabe destacar el rol del docente universitario como motor de cambio (Gutiérrez *et al.*, 2018). Así, la formación inicial docente no solo constituye un proceso formativo, sino también un mecanismo de garantía de calidad educativa, cuyo fortalecimiento resulta estratégico para afrontar los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI.

En el caso español, la formación inicial del profesorado ha estado sujeta a múltiples reformas normativas, especialmente desde la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). No obstante, diversos estudios sostienen que estos cambios estructurales no han supuesto transformaciones sustantivas en la autopercepción de competencia profesional del futuro profesorado (Jarauta *et al.*, 2021; Sánchez-Cabrero, 2023).

En España, uno de los aspectos analizados principales en la formación inicial es el Prácticum, por su significatividad con la práctica real (Colomo & Gabarda, 2021; Torres-Cladera *et al.*, 2022). Algunos Estudios señalan que la valoración disminuye cuando existe escasa conexión entre prácticas y Trabajo Fin de Grado o cuando la participación del estudiantado en la evaluación es limitada, mientras que aumenta cuando hay co-diseño y co-evaluación entre universidad y centros asociados (Barba *et al.*, 2020; Verger-Gelabert *et al.*, 2023). Esta coherencia también importa en dominios específicos de equidad e inclusión: egresados españoles reportan déficits percibidos en su preparación para el tratamiento educativo de la diversidad cuando la experiencia práctica y los contenidos didácticos no están bien integrados, lo que incide en una valoración más tibia de la formación inicial (Garay *et al.*, 2023; González-Fernández *et al.*, 2024). La valoración mejora cuando el programa incorpora experiencias auténticas y evaluación explícita de competencias para la inclusión y para la alfabetización cultural y lingüística, con resultados positivos en estudiantes de EP en contextos españoles (Del Olmo-Ibáñez *et al.*, 2023).

En consonancia con estas demandas de actualización formativa y coherencia entre teoría y práctica, han surgido propuestas que operativizan el perfil competencial del profesorado actual. Un ejemplo reciente es el modelo 9:20 (Valle *et al.*, 2023) construido a partir de la experiencia de numerosos centros y docentes, que estructura la profesionalidad en nueve espacios de actuación y veinte competencias asociadas. La herramienta

tiene como finalidad tanto facilitar procesos de autoevaluación y reflexión profesional, como orientar decisiones y mejoras en un contexto educativo cambiante.

En suma, la revisión de la literatura evidencia que la formación inicial docente es un componente clave en la mejora de los sistemas educativos. Entre los aspectos innovadores susceptibles de generar mejora se encuentran los siguientes: la integración y la interdisciplinaridad; la consideración del aspecto emocional de la docencia; la promoción de la colaboración e intercambio y la valorización de los aprendizajes informales y de los procesos de autoformación (Vaillant & Marcelo, 2021). Por lo tanto, es posible concluir que la alineación con las demandas actuales de la profesión emerge como una prioridad para avanzar hacia una docencia más competente, reflexiva y comprometida con el aprendizaje de todo el alumnado.

2. Método

2.1. Objetivos e hipótesis

Derivado de todo lo expuesto a lo largo de la introducción teórica, podemos considerar que la edición de TALIS del año 2024, publicada el 7 de octubre de 2025 (OECD, 2025), nos proporciona herramientas suficientes para aportar luz sobre la consideración de la FUIH por parte de docentes del ámbito educativo español. Por ello, este metaanálisis de los resultados de TALIS 2024 en España tiene como objetivo principal analizar la percepción de los docentes de EP en activo respecto a la FUIH que recibieron teniendo en cuenta el año en el que la finalizaron. Este objetivo se desgrana a través de 3 objetivos específicos: (1) Determinar si los ítems destinados a evaluar la percepción de la FUIH conforman un todo coherente, fiable y válido vinculado con la autoevaluación de la formación inicial como factor principal, (2) mostrar la evolución de la percepción de la FUIH en docentes de EP en activo según el año de finalización, desde el año 1980 hasta el año 2024, y (3) evaluar el estado actual de la FUIH desde el punto de vista del docente de EP en activo, teniendo en cuenta diversas variables atributivas incluidas en TALIS 2024 (edad, experiencia, multilingüismo y vocación docente).

Dado que TALIS no es un instrumento específicamente diseñado y validado para evaluar el estado actual de la FUIH desde el punto de vista del docente de EP en activo en España, es conveniente evaluar si los ítems destinados y seleccionados para este propósito son fiables, válidos y conforman una estructura cohesionada científicamente para esta población, por lo que, como primer objetivo específico del estudio, será necesario realizar un análisis factorial exploratorio con la muestra participante, para valorar la covarianza y los componentes principales de los ítems que miden la evaluación de la formación inicial presentes en TALIS 2024. En segundo lugar, para conocer la evolución de la percepción de la formación inicial del profesorado de EP según el año de finalización, desde el año 1980 hasta el año 2024, se realizará un análisis de tendencias mediante el cálculo de las funciones polinómicas que mejor representan la distribución de los datos. Por último, para describir el estado actual de la formación docente inicial se utilizarán estadísticos descriptivos, distribución de frecuencias, correlaciones y contrastes de diferencias de medias según los datos recopilados por TALIS 2024.

Tal y como se mostró en el estudio previo de Sánchez-Cabrero (2023) realizado con TALIS 2018 (OECD, 2019), como hipótesis principal se espera una distribución fundamentalmente plana de los resultados en función del año de finalización de la FUIH y una consideración de la FUIH por parte de docentes de EP ligeramente negativa, independientemente de las variables atributivas consideradas.

2.2. Población y Muestra

La muestra del estudio ha sido extraída de los resultados iniciales de la macroencuesta internacional TALIS en su edición de 2024 (OECD, 2025). Un total de 8060 docentes de EP del ámbito educativo español han participado anónimamente en TALIS 2024. No obstante, se eliminaron todos aquellos que afirmaron no haber cursado un Grado o una diplomatura en magisterio como FUIH (ítem TQ_04; N=883), todos aquellos que terminaron su formación inicial antes de 1980 (ítem TQ_05) y todos aquellos que no respondieron a alguno de los ítems de TALIS analizados en este estudio (ítems TQ_04, TQ_05 y TQ_06), dejando la muestra final del estudio en 4443 participantes.

Según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), la población total de docentes de EP en activo en el curso 2022-2023 estaba conformada por 324.432 docentes, por lo que, conocida la población y la muestra del estudio, es posible afirmar que se trata de una muestra claramente representativa de dicha población, con un nivel de confianza del 95 %, incluyendo un estrechísimo margen de error de un 1.46 %.

La distribución de la muestra según el año de finalización de su formación inicial puede verse en la Figura 1, a continuación, agrupada en décadas, tal y cómo se representa en los resultados iniciales de TALIS 2024:

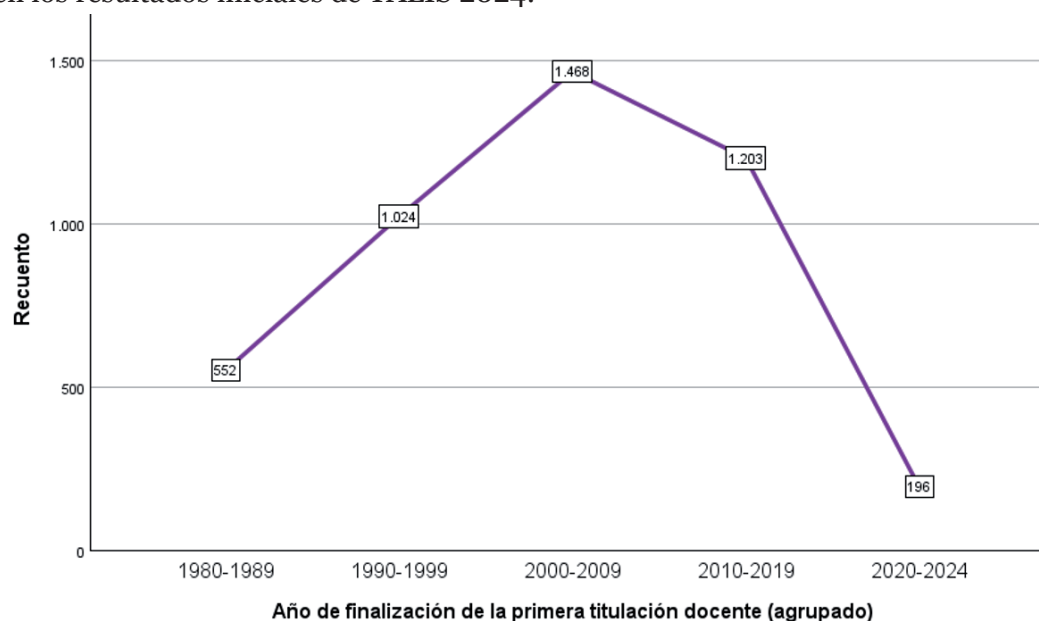


Figura 1. Distribución de la muestra según año de finalización de la formación inicial.

Según los datos mostrados en la Figura 1 la mayoría de los participantes terminó su formación inicial en la década 2000-2009.

A pesar de que TALIS sí que evalúa el sexo del participante en el ítem TQ_01, la versión española de TALIS 2024 no la incluye, por lo que no es posible saber la distribución según el sexo. Sí es posible, en cambio, conocer la distribución según edad de los participantes, agrupada en periodos de 10 años de edad, salvo el primero y el último periodo, que se presenta de manera abierta, tal y como se muestra, a continuación, en la Figura 2:

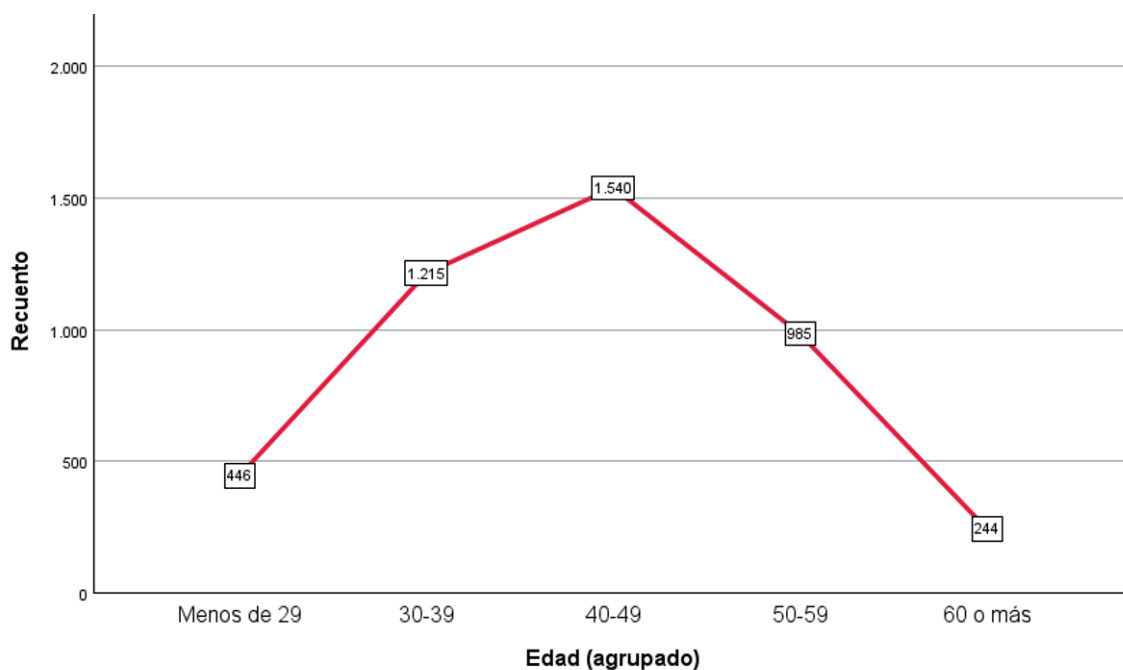


Figura 2. Distribución de la muestra según la edad del participante.

Puede observarse en la Figura 2 como la edad mayoritaria de los participantes se sitúa en el rango de edad 40-49 años.

Respecto a la experiencia laboral de los participantes, TALIS recoge los años de experiencia laboral totales en cuatro rangos, tal y como puede observarse en la Figura 3 a continuación:

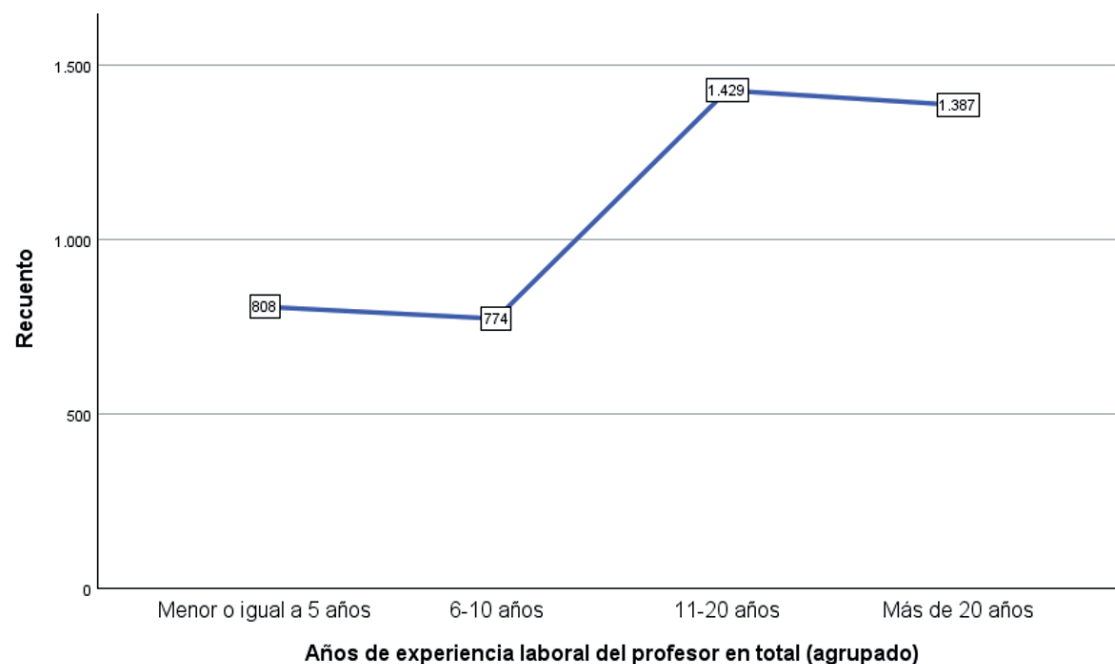


Figura 3. Distribución de la muestra según la experiencia laboral total

Tal y como se observa en la Figura 3, la muestra participante mayoritariamente supera los 10 años de experiencia.

Debido a que España es un país donde conviven varias lenguas cooficiales, dependiendo de la comunidad autónoma, el cuestionario TALIS puede resolverse en distintos idiomas en contextos monolingües, bilingües o multilingües. A continuación, la figura 4 muestra la distribución de los participantes dependiendo del multilingüismo de su contexto escolar.

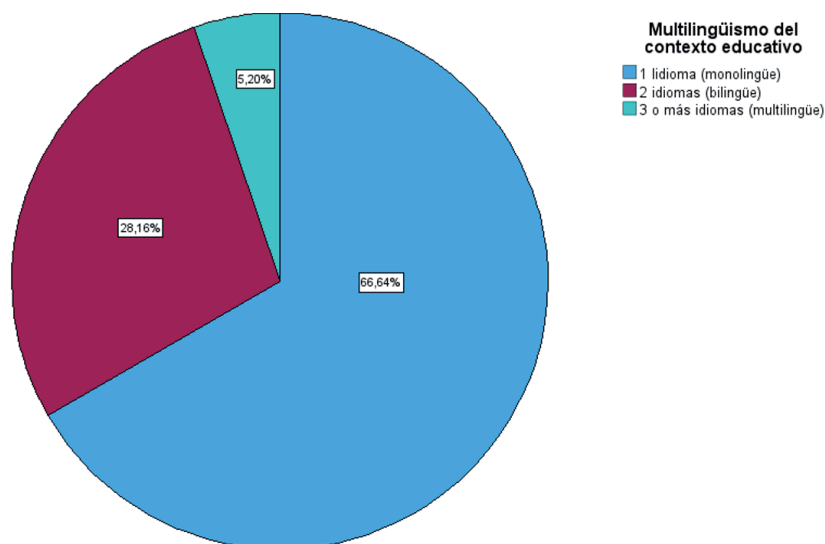


Figura 4. Distribución de la muestra según el multilingüismo de su contexto escolar

Aproximadamente dos tercios de la muestra ejercen, tal y como se ve en la Figura 4, en entornos monolingües.

Por último, otra variable atributiva que podría generar diferencias es la elección del perfil profesional en función de un interés vocacional. La Figura 5, continuación, muestra la distribución de la muestra según el interés vocacional en la carrera docente.

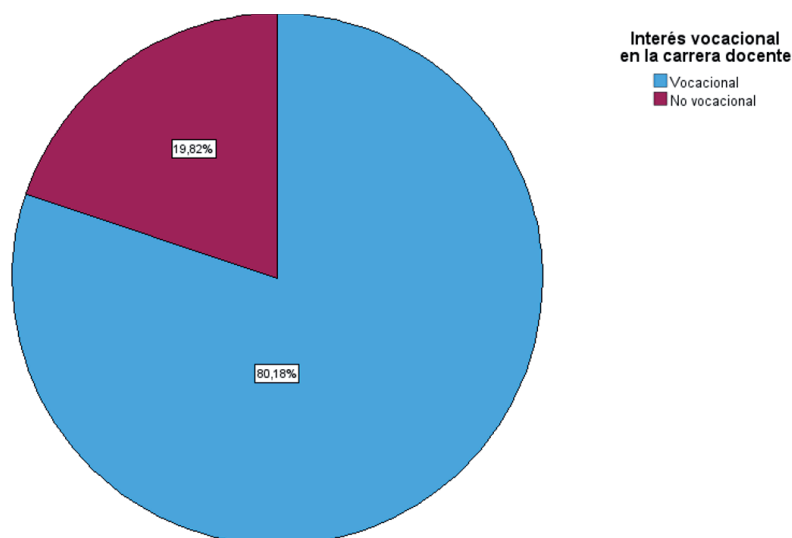


Figura 5. Distribución de la muestra según el interés vocacional en la carrera docente.

La Figura 5 muestra con claridad que la muestra de docentes de EP del ámbito educativo español está formada mayoritariamente por docentes vocacionales (80,18 %).

2.3. Procedimiento y diseño experimental

Este estudio desarrolla una investigación ex post facto, de tipo descriptivo y correlacional, analizando las relaciones entre determinadas variables previamente medidas recogidas en los cuestionarios elaborados en TALIS 2024 con profesorado de EP en el ámbito educativo español.

Se desarrolla de forma transversal, puesto que solo se analizan los datos recogidos en el ciclo de 2024, a pesar de que se realiza un análisis longitudinal con los datos de TALIS 2024.

Se podría afirmar que este estudio aborda un metaanálisis, puesto que TALIS es un conglomerado de cuestionarios con diversas fuentes y agentes de información, a pesar de que es la única fuente de información utilizada en este estudio.

Respecto al procedimiento seguido hasta la elaboración del manuscrito final, este se especifica a continuación:

1. Se descargaron los ficheros correspondientes a docentes de EP de las bases de datos de TALIS 2024 desde los servidores oficiales de la OECD.
2. Se aplicación diferentes filtros a los datos: Según país (España), titulación inicial habilitante (Grado o Diplomatura en Magisterio), año de finalización de la FUIH (mínimo 1980) y respuesta completa a todos los ítems de interés para el estudio.
3. Se realizaron los análisis estadísticos oportunos y se crearon diferentes gráficos e histogramas. En concreto:
 - a. Cálculo de coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach y Omega de McDonald) a los seis ítems que sirven para evaluar la FUIH.
 - b. Cálculo de la normalidad de la distribución de los datos mediante el *Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test*.
 - c. Análisis Factorial Exploratorio a los seis ítems que sirven para evaluar la FUIH.
 - d. Elaboración de histogramas para mostrar visualmente el efecto del paso del tiempo sobre la formación inicial de los docentes, teniendo en cuenta las diferentes variables implicadas.
 - e. Cálculo de las líneas de tendencia y funciones de regresión polinómica y múltiple para determinar la distribución de los datos formando tendencias y modelos predictivos.
 - f. Correlaciones, usando *Rho de Spearman*, para establecer la orientación y fuerza de las relaciones entre variables.
 - g. Análisis de la significación de los contrastes de diferencias de medias para evaluar la relevancia de las variables atributivas.

2.4. Variables e Instrumentos

Para la realización de este estudio se ha utilizado las bases de datos de TALIS 2024. En concreto, se ha utilizado las respuestas de docentes de EP del ámbito educativo español

en los ítems TQ_02, TQ_04, TQ_05, TQ_06, TQ_08 y TQ_13 y la configuración preevaluada de cada centro educativo.

La base de datos de TALIS 2024 completa se compone de 458 variables para cada participante (incluyendo identificadores y pesos) y se compone de datos aportados por el propio docente y por el director de su centro educativo. Las variables incluidas en TALIS pueden ser de distintos tipos: Variables cuantitativas continuas, variables cuantitativas discretas, variables ordinales dicotómicas, variables ordinales múltiples e identificadores (nominales). Todos los ítems de autoevaluación docente derivan de un cuestionario de ítems de selección única con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo).

El autoinforme que completan docentes y directores de cada centro educativo es un cuestionario digital (o impreso en papel en casos excepcionales), sensiblemente diferente para directores y docentes. Se estima que se tarda en contestar de 45 a 60 minutos.

Respecto a las variables incluidas en este estudio, estas son descritas a continuación:

- Autoevaluación de la FUIH en el docente: Ítems TQ_06 a-f en TALIS (Códigos desde TT4Go6A a TT4Go6F). TALIS solicita autoevaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con seis afirmaciones acerca de su primera titulación habilitante relacionada con la docencia en una escala ordinal con cuatro niveles (Muy en desacuerdo, en desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo), dos de los cuales son objetivamente negativos y los otros dos son objetivamente positivos, no existiendo una puntuación intermedia de manera explícita.
- Año de finalización de los estudios de Formación Inicial en el docente: Ítem TQ_05 en TALIS (Código T4TYQUAL). Variable ordinal de 5 niveles que corresponde con las décadas que componen los años de finalización de los estudios entre 1980 y 2024.
- Edad: Ítem TQ_02 en TALIS (Código T4TAGEGR). A pesar de ser en origen una variable cuantitativa discreta, TALIS 2024 agrupa esta variable de forma ordinal en bloques asimétricos. Establece dos bloques abiertos para los menores de 25 años y los mayores de 60 años; un bloque de cinco años comprendido entre los 25 y 29 años y tres bloques de 10 años para 30-39 años, 40-49 años y 50-59 años.
- Años de experiencia docente: Ítem TQ_13b en TALIS (Código T4TYEXPTT). Variable ordinal de 4 niveles (menor o igual a 5 años, 6-10 años, 11-20 años, Más de 20 años) que evalúa los años de experiencia totales ejerciendo profesionalmente como docente en EP.
- Multilingüismo en el contexto escolar: Variable de control según el centro educativo en TALIS (Código T4TLANGN). Variable ordinal de 3 niveles (monolingüe, bilingüe y multilingüe) que evalúa el multilingüismo del contexto escolar del centro educativo al que pertenece el docente.
- Interés vocacional en la carrera docente: Ítem TQ_08 en TALIS (Código TT4Go8). Variable nominal dicotómica (Sí/No) que evalúa si la enseñanza fue la primera opción como elección de la carrera profesional.

3. Resultados

En respuesta al primer objetivo de investigación, consistente en determinar si los ítems destinados a evaluar la percepción de la formación inicial de los docentes conforman un todo coherente, fiable y válido vinculado con la autoevaluación de la formación inicial como factor principal, en primer lugar, los resultados de los análisis de fiabilidad de los seis ítems que evalúan la satisfacción del docente con su formación inicial muestran unos resultados óptimos, puesto que las puntuaciones obtenidas en los indicadores Alfa de Cronbach (0.876) y Omega de McDonald (0.874) muestran indicadores excelentes. Por otro lado, según el K-S Test, la distribución de los datos de cada ítem siguen configuraciones no normales, por lo que será necesario el uso de pruebas no paramétricas para calcular la significación de la relevancia de las distintas variables consideradas.

En segundo lugar, respecto a la validez cuantitativa de los seis ítems y la estructura de su matriz de covarianza, los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio de componentes principales revelan, a su vez, unos indicadores óptimos, puesto que los indicadores Medida de la adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0.869) y Test de esfericidad de Bartlett (Chi-Square= 13289,173; gl= 15; p= <0.001) muestran resultados excelentes.

En concreto, puede observarse, tanto en la Tabla 1 como en el gráfico de sedimentación resultante (Figura 6), como solamente hay un componente principal que supere un autovalor de 1, lo que indica una fuerte cohesión de los seis ítems vinculados a un factor común (autoevaluación de la FIUH) tal y como se ve en la matriz de componentes.

Tabla 1.

Matriz y estructura de componentes principales del análisis factorial

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Extracción de sumas de cargas al cuadrado		
	Total	% of Varianza	% acumulado	Total	% of Varianza	% acumulado
1	3,737	62,277	62,277	3,737	62,277	62,277
2	,816	13,604	75,881			
3	,448	7,472	83,353			
4	,355	5,923	89,277			
5	,341	5,690	94,967			
6	,302	5,033	100,000			
Matriz de componentes						
A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto.						,741
B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito.						,754
C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula.						,744
D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza.						,843
E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo.						,805
F. MI FIUH: En general, era de buena calidad.						,841
Método de extracción: Análisis de componentes principales.						

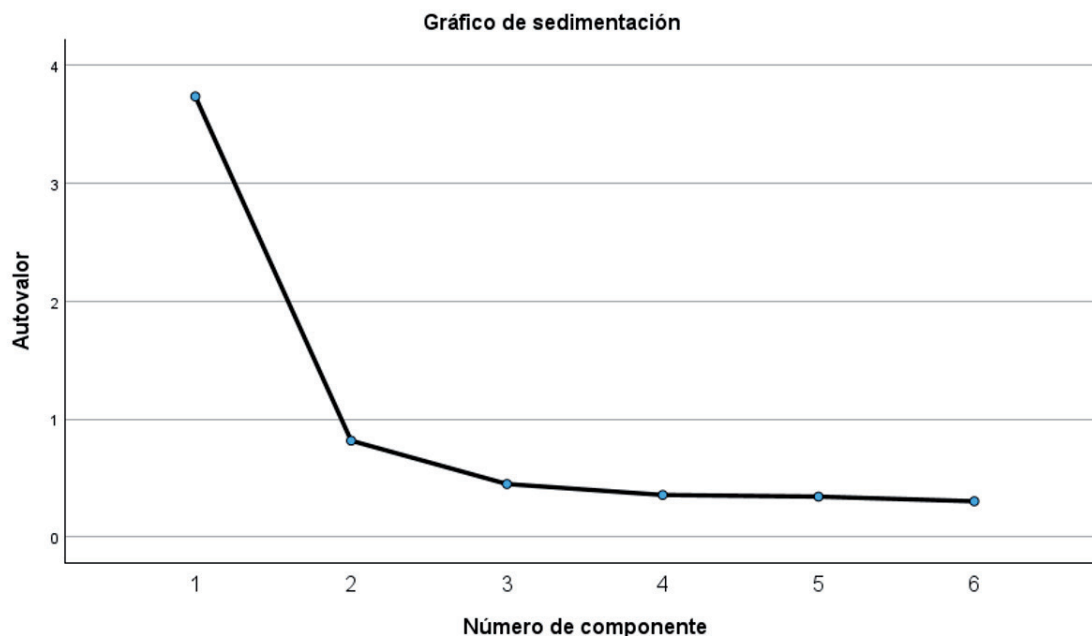


Figura 6. Gráfico de sedimentación resultante del análisis factorial exploratorio

Además, también puede observarse tanto en la Tabla 2 como en Tabla 3, a continuación, que tanto la matriz de covarianzas como las correlaciones de Spearman (ρ) son fuertes, directas y significativas entre todos los ítems entre sí.

Tabla 2.

Matriz de covarianzas

	A	B	C	D	E	F
A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto.	,522					
B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito.	,304	,557				
C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula.	,205	,244	,622			
D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza.	,285	,297	,344	,536		
E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo.	,229	,266	,394	,354	,563	
F. MI FIUH: En general, era de buena calidad.	,312	,296	,265	,313	,297	,453

Tabla 3.
Correlaciones de Spearman (rho) entre ítems

	A	B	C	D	E	F
A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto.	1					
B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito.	,535**	1				
C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula.	,338**	,391**	1			
D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza.	,515**	,523**	,574**	1		
E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo.	,404**	,450**	,646**	,622**	1	
F. MI FIUH: En general, era de buena calidad.	,627**	,575**	,481**	,615**	,563**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

En conjunto, las Tablas 1-3 y la Figura 6 muestran con claridad como la validez de los seis ítems de Talis 2024 es óptima para la evaluación de la percepción del docente de EP sobre su FUIH.

Respecto al segundo objetivo específico, consistente en mostrar la evolución de la percepción de la formación inicial de docentes de EP según el año de finalización, desde el año 1980 hasta el año 2024. En primer lugar, la Figura 7 muestra visualmente dicha evolución por cada ítem considerando las medias de puntuación a cada ítem según los años de finalización de la finalización de la FUIH, tomando como referencia cuantitativa: 1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo and 4= Muy de acuerdo, por lo que se establece la puntuación de 2,5 de media como el punto intermedio que distingue una valoración mayoritariamente positiva (>2,5) o mayoritariamente negativa (<2,5).

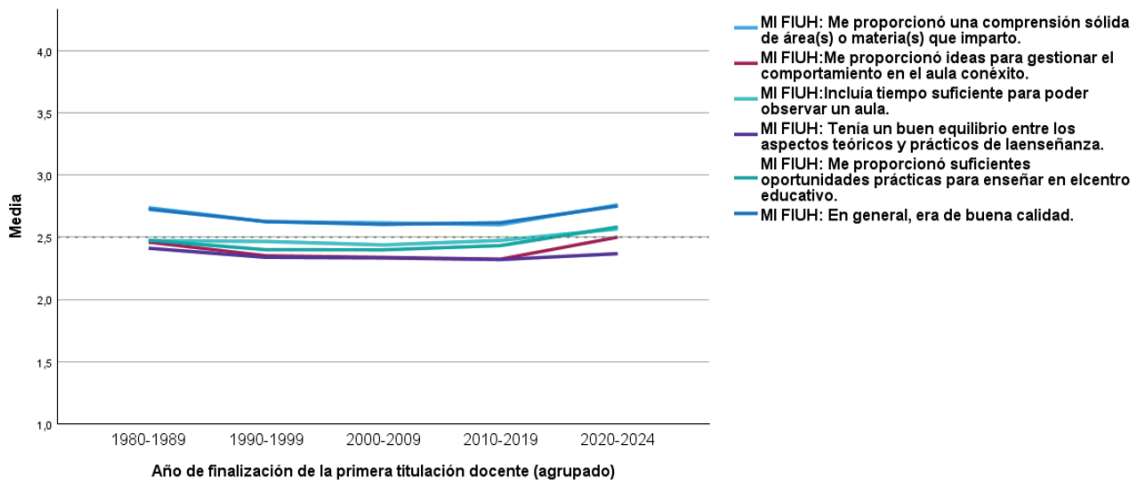


Figura 7. Histograma de la evolución en la valoración de la FUIH según ítem

Se observa visualmente en la Figura 7 como, a nivel general, la evolución es fundamentalmente plana, lo que indica que el año de finalización de la FUIH no produce cambios sustanciales en la valoración de la de la FUIH ítem a ítem. También es destacable cómo el ítem menos específico «En general, es de buena calidad» recibe la mejor consideración respecto a los otros cinco ítems.

No obstante, estas impresiones visuales deben refrendarse estadísticamente, por lo que debe observarse la matriz de correlaciones de Spearman (r) y sus significaciones para cada ítem respecto a la variable Año de finalización de la FUIH y el Coeficiente de determinación corregido (aR^2) de los análisis de regresión múltiple para cada ítem según el año de finalización de la FUIH, tal y como se muestra, a continuación, en la Tabla 4.

Tabla 4.

Correlaciones de Spearman (ρ) y coeficiente de determinación ajustado según el año de finalización de la formación inicial habilitante

	r	aR²
A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto.	-,026	0,001
B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito.	-,023	0,000
C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula.	,014	0,000
D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza.	-,026	0,000
E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo.	,013	0,000
F. MI FIUH: En general, era de buena calidad.	-,019	0,000

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Tal y cómo se observa en la Tabla 4 las correlaciones son inestimables y no significativas, mientras que la varianza explicada de cada ítem según aR^2 es en su mayoría inferior al 1 por 1000 lo que refleja una total independencia del año de finalización de la FUIH respecto a la evaluación de la formación inicial por parte de docentes de EP en activo en TALIS 2024.

Por último, respecto al tercer objetivo específico, consistente en evaluar el estado actual de la formación universitaria inicial desde el punto de vista del docente de EP en activo, teniendo en cuenta diversas variables atributivas incluidas en TALIS 2024 (edad, experiencia, multilingüismo y vocación docente). En primer lugar, para conocer el estado de la cuestión general y poder contrastar los resultados incluyendo las diferentes variables atributivas, la Tabla 5 muestra los resultados descriptivos generales sin la inclusión de las diferentes variables atributivas consideradas por TALIS 2024 mediante la distribución de frecuencias por ítem y nivel en la escala de respuesta y mediante las medias y desviaciones típicas de cada ítem.

Tabla 5.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos según ítem y niveles en la escala de respuesta

A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto (M= 2,63; DT= 0,722)				
	Recuento	%	% válido	% acumulado
1. Muy en desacuerdo	262	5,9	5,9	5,9
2. En desacuerdo	1480	33,3	33,3	39,2
3. De acuerdo	2319	52,2	52,2	91,4
4. Muy de acuerdo	382	8,6	8,6	100,0
B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito (M=2,36; DT= 0,746)				
1. Muy en desacuerdo	535	12,0	12,0	12,0
2. En desacuerdo	1967	44,3	44,3	56,3
3. De acuerdo	1751	39,4	39,4	95,7
4. Muy de acuerdo	190	4,3	4,3	100,0
C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula (M=2,46; DT= 0,789)				
1. Muy en desacuerdo	471	10,6	10,6	10,6
2. En desacuerdo	1798	40,5	40,5	51,1
3. De acuerdo	1816	40,9	40,9	91,9
4. Muy de acuerdo	358	8,1	8,1	100,0
D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza (M=2,34; DT= 0,732)				
1. Muy en desacuerdo	469	10,6	10,6	10,6
2. En desacuerdo	2207	49,7	49,7	60,2
3. De acuerdo	1546	34,8	34,8	95,0
4. Muy de acuerdo	221	5,0	5,0	100,0
E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo (M=2,43; DT= 0,751)				
1. Muy en desacuerdo	414	9,3	9,3	9,3
2. En desacuerdo	2019	45,4	45,4	54,8
3. De acuerdo	1716	38,6	38,6	93,4
4. Muy de acuerdo	294	6,6	6,6	100,0
F. MI FIUH: En general, era de buena calidad (M=2,63; DT= 0,673)				
1. Muy en desacuerdo	179	4,0	4,0	4,0
2. En desacuerdo	1583	35,6	35,6	39,7
3. De acuerdo	2370	53,3	53,3	93,0
4. Muy de acuerdo	311	7,0	7,0	100,0
Total	4443	100,0	100,0	100,0

Los resultados descriptivos generales que se muestran en la Tabla 5 reflejan que la evaluación de docentes de EP en activo de su FUIH se encuentra en puntuaciones intermedias, reflejando una división entre opiniones negativas y positivas que va desde un mínimo de 39,2 % de opiniones negativas en el ítem A, a un máximo de un 60,2 % en el ítem D. Solamente el ítem A y el ítem F muestran una media aritmética ligeramente superior al punto de corte de la evaluación positiva (2,5), mientras que el resto de ítems muestra ligeramente negativas (<2,5).

Respecto a las variables atributivas medidas por TALIS 2024, la Tabla 6, a continuación, muestra, en primer lugar, las distribuciones de frecuencia para cada variable y nivel considerado.

Tabla 6.

Recuento de cada variable atributiva según el año de finalización de la primera titulación docente (agrupado)

		1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
Edad (agrupado)	Menos de 29	0	4	1	282	159
	30-39	3	2	400	789	21
	40-49	1	425	995	107	12
	50-59	331	575	60	17	2
	60 o más	217	17	6	3	1
Años de experiencia (agrupado)	Menor o igual a 5 años	4	12	59	553	180
	6-10 años	10	25	197	539	3
	11-20 años	42	237	1038	102	10
	Más de 20 años	491	742	153	0	1
Multilingüismo	1 idioma (monolingüe)	188	358	483	365	54
	2 idiomas (bilingüe)	74	136	174	190	38
	3 o más idiomas (multilingüe)	7	27	33	33	13
Interés vocacional en la carrera docente	Vocacional	471	837	1134	948	165
	No vocacional	78	187	329	254	31

En la Tabla 6 se observa como la distribución de frecuencias se reduce en los niveles extremos en las distintas variables, lo que encaja con una distribución lógica de los participantes según los parámetros poblaciones de las distintas variables.

En segundo lugar, para evaluar si las distintas variables atributivas consideradas explican la varianza existente en la valoración de la FUIH en docentes de EP, cabe observarse el resultado de los histogramas presentados en la Figura 8 en el que se muestra la valoración media diferenciada por ítem para cada variable considerada.

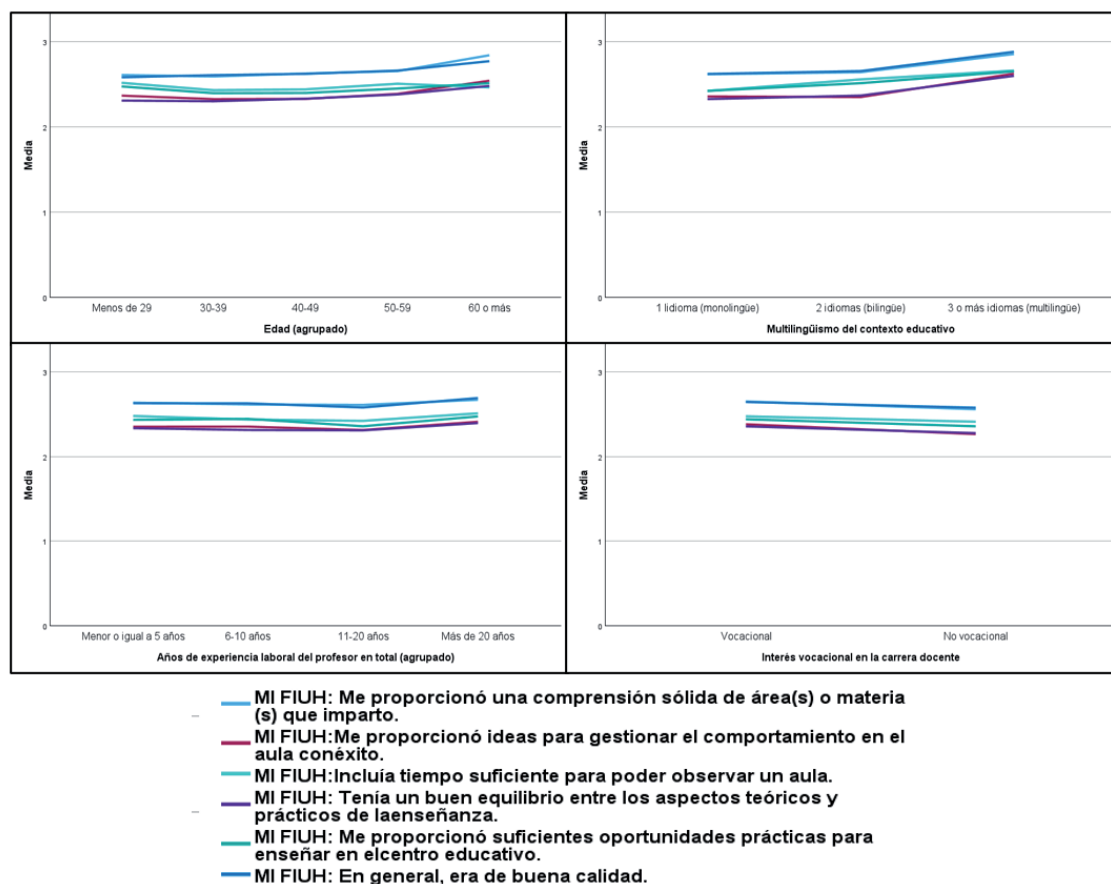


Figura 8. Histograma de la valoración media de la FUIH según ítem en cada variable considerada.

Los histogramas de la Figura 8 muestran visualmente pequeñas variaciones en la valoración de los docentes de EP de su FUIH, que determina un tamaño del efecto mínimo y que concuerda con poca relevancia de estas variables. Hay una ligera tendencia positiva en la valoración docente según la edad del docente y según el entorno multilingüe, cuestión que no sucede respecto a la experiencia y la vocación docente. No obstante, estas observaciones visuales deben refrendarse estadísticamente, por lo que debe realizarse análisis estadísticos inferenciales y correlacionales para cada variable. Teniendo en cuenta la no normalidad de los datos obtenida mediante el K-S Test y la diferente configuración de cada variable se realizarán análisis no paramétricos distintos. Para la variable edad se utilizará la correlación de Spearman, para las variables Multilingüismo del contexto educativo y Experiencia docente se utilizará la *Prueba de Kruskal-Wallis* para muestras independientes y para la vocación docente se utilizará *Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes*. Los resultados de dichas pruebas se muestran, a continuación, en la Tabla 7.

Tabla 7.

Resultados y significación de los análisis estadísticos no paramétricos para cada variable y cada ítem

	Edad	Experiencia docente	Multilingüismo	Vocación docente
A. MI FIUH: Me proporcionó una comprensión sólida de área(s) o materia(s) que imparto.	,057**	6,173	12,059**	1455045,500**
B. MI FIUH: Me proporcionó ideas para gestionar el comportamiento en el aula con éxito.	,041**	13,068**	14,500**	1434092,500**
C. MI FIUH: Incluía tiempo suficiente para poder observar un aula.	,009	10,210*	18,521**	1498072,000**
D. MI FIUH: Tenía un buen equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza.	,055**	13,008**	15,573**	1475318,000**
E. MI FIUH: Me proporcionó suficientes oportunidades prácticas para enseñar en el centro educativo.	,017	17,267**	14,463**	1478354,000**
F. MI FIUH: En general, era de buena calidad.	,052**	21,403**	17,451**	1484061,500**

**. La correlación es significativa al nivel 0,01

Tal y cómo se muestra en la Tabla 7, la valoración de la FUIH mejora en contextos multilingües y para docentes vocacionales en todos los ítems y para la mayoría de los ítems respecto a la edad y la experiencia docente. No obstante, se trata de un tamaño del efecto mínimo que resulta significativo debido a la amplia muestra participante, por lo que conviene tomar estas significaciones con la adecuada cautela.

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar la percepción del profesorado de EP en activo respecto a la FUIH que recibieron. A la vista de los resultados del análisis de TALIS 2024, podemos confirmar que existen una serie de desafíos persistentes y estructurales en la formación inicial del profesorado de EP español.

En primer lugar, el uso de los ítems seleccionados de TALIS como una herramienta de medición de la autovaloración de la formación inicial docente fiable ha quedado corroborado. Numerosos estudios centran sus resultados y conclusiones en el análisis de los indicadores de TALIS (Bilican-Demir, 2021; Kahraman & Tayyar Çelik, 2022; Sampaio *et al.*, 2022), reflejando la validez de la información que ofrece. De hecho, en el planteamiento de la elaboración de TALIS se garantizaron la validez y la fiabilidad de la información recogida por la prueba (Batres & Cárdenas, 2019). Con todo, el primer objetivo específico, que buscaba determinar si los ítems destinados a evaluar la percepción de la formación inicial de docentes conforman un todo coherente, fiable y válido, se alcanzó.

Con relación a la evaluación de la valoración de la FUIH, los resultados muestran que es fundamentalmente plana, manteniéndose prácticamente estancada a lo largo del tiempo, sin mejoras significativas pese a los cambios legislativos y reformas curriculares (Jarauta *et al.*, 2021), en línea con lo reflejado en el anterior informe TALIS 2018 (Sánchez-Cabrero, 2023), por lo que se confirma la hipótesis principal de este estudio.

No se evidencian cambios en la tendencia a la valoración de la formación inicial, independientemente del momento en el que se haya terminado esa formación. El profesorado de EP sigue mostrando una valoración estanca a su formación recibida, especialmente en lo referente a las oportunidades de participar en situaciones reales de aula y poner en práctica los contenidos teóricos a lo largo de la formación. Esta situación es una constante a lo largo de los años y de las investigaciones al respecto. Por lo tanto, según la percepción docente, las reformas estructurales no parecen haber logrado transformar la experiencia formativa de manera sustancial, tal y como afirmó el estudio de Sánchez-Cabrero (2023).

El resultado más alarmante es el relativo al objetivo tres, referente a la valoración del profesorado de EP de su FUIH. Cerca del 50 % de los docentes expresa una valoración negativa, especialmente en lo relativo a la preparación práctica, a las oportunidades de participación en entornos educativos de aula y al equilibrio entre la teoría y la práctica, por lo que se puede afirmar que la hipótesis de investigación referida a una esperada valoración ligeramente negativa se cumple parcialmente, puesto que no se trata de una valoración ligeramente negativa, sino acentuada. Estos resultados coinciden con las investigaciones centradas en las perspectivas sobre la formación inicial en docentes de EP que no muestran evidencias claras de buen desarrollo y eficiencia (Loyalka *et al.*, 2019).

Una de las grandes críticas reflejadas en TALIS 2024, y que es una constante en las investigaciones al respecto, es la falta de prácticas docentes reales y de adquisición de habilidades académicas y competenciales (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023; Naya-Rivero *et al.*, 2021). Algunas investigaciones han reflejado avances en la autopercepción competencial en tecnología, comunicación o desarrollo en ámbitos multiculturales. No obstante, los estudios que examinan estas variables se centran en resultados positivos de proyectos o formaciones específicas como una evidencia de la necesidad de reforzar estas formaciones en los planes de estudio de los grados de magisterio de EP (Cristóvão *et al.*, 2023; del Olmo-Ibáñez *et al.*, 2023). De hecho, todavía existen retos en materia de atención a la diversidad (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023; Fernández-Batanero *et al.*, 2022; González-Fernández *et al.*, 2024) o de actualización en competencias digitales y metodologías activas (García-Vandewalle *et al.*, 2023; Molina-Torres, 2022; Valverde, 2015). Además, estas críticas parecen trascender al ámbito español y son compartidas por profesionales de otros países (Popova *et al.*, 2022).

Con todo, esta falta de oportunidades prácticas y la desvinculación entre la universidad y la escuela limita la capacidad del profesorado para afrontar los retos del contexto educativo actual (Morrison & Marshall, 2003)

Considerando que el Prácticum es uno de los pilares en la FUIH, valorado y reivindicado por formadores y estudiantes (Colomo & Gabarda, 2021; Torres-Cladera *et al.*, 2022), las oportunidades de participar en más y más diversas situaciones formativas y reflexivas (Esteve & Alsina, 2010) en centros educativos durante su formación universitaria es una de las necesidades más remarcadas por el profesorado (Saiz-Linares & Susinos-Rada, 2020). Se refleja, asimismo, en la escasa mentorización destacada, que se relaciona de manera directa con otra de las variables que también afecta a la

formación inicial docente, principalmente en su primer año en activo, y que tiene que ver con la inducción. Se hace necesario repensar este proceso (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), y ligarlo de manera directa a los períodos de prácticas que se desarrollan a lo largo de la FUIH, en la figura de tutores de prácticas de los centros educativos y de las universidades. La investigación demuestra que el desempeño en el primer año como profesionales se relaciona de manera directa con el desempeño docente en los siguientes 3 a 5 años de carrera (Atteberry *et al.*, 2015; Kutsyuruba *et al.*, 2022), y que una buena acogida e iniciación a la carrera docente favorece la querencia a la permanencia en la profesión, a la mejora de la enseñanza del profesorado y, finalmente, al desempeño del estudiantado (Egido & Sánchez-Urán, 2019).

No podemos obviar que estos resultados se relacionan de manera intrínseca con el papel que tienen las universidades, sus planes de estudio y sus profesionales en la FUIH. Hace más de tres décadas, cuando se planteaban cambios estructurales de la formación de docentes de EP y ES en las facultades de educación, ya se hablaba del condicionamiento asociado al perfil docente universitario en las deficiencias y potencialidades de los currículos (Ruiz & Marcos, 1994). Las investigaciones enmarcadas en el formato formativo actual siguen incidiendo en la calidad del docente universitario como la principal condición para el aprendizaje didáctico y competencial del profesorado de EP (Gutiérrez *et al.*, 2018).

En este sentido, en el momento actual de revisión de la formación del cuerpo docente español en general, y del de EP en particular, cabe repensar cómo podemos mejorar nuestros currículos atendiendo a las principales críticas, carencias y necesidades que destaca nuestro profesorado. Las propuestas emergentes van en la línea de estas demandas (Paños *et al.*, 2025), con intenciones de favorecer prácticas reales más numerosas y equilibradas con la teoría y un enfoque competencial consolidado, que no están libres de críticas. Parece que entre las opciones más viables se encuentra el rediseño del plan formativo para que la formación didáctica, psicosociológica y práctica se distribuya de manera equitativa y salga reforzada, así como la inclusión de mejores criterios de acceso a la carrera docente, en consonancia con algunas de las Comunidades Autónomas españolas (Aguilar-Mediavilla *et al.*, 2021).

Finalmente, los resultados, aunque identifican variables que afectan la valoración de la formación inicial (como edad, género o titulación), su tamaño del efecto es mínimo, por lo que no aporta información significativa. En muestras grandes, cualquier diferencia tiende a ser estadísticamente significativa, pero carece de relevancia práctica, por lo que no se deben sobredimensionar estos resultados.

Con todo, podemos afirmar que la valoración del profesorado de EP acerca de su FUIH recibida sigue siendo deficiente, con críticas reseñadas y necesidades identificadas que las y los profesionales del ámbito universitario no podemos pasar por alto, sino abordar desde la reflexión y la práctica. Las modificaciones en los itinerarios formativos son valoradas de manera adecuada; sin embargo, dicho reconocimiento no alcanza un nivel suficientemente positivo como para considerar que las prácticas implementadas puedan calificarse como plenamente satisfactorias. Por lo tanto, resulta necesario continuar reflexionando y revisando de manera crítica la FUIH del profesorado de EP, con el fin de avanzar hacia niveles óptimos de calidad y satisfacción.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten establecer una visión clara, y, en diferentes aspectos, preocupante, sobre la valoración que el profesorado de EP en activo realiza de su FUIH. En primer lugar, se confirma una percepción generalizada de insatisfacción: en la mayoría de los ítems se perciben evaluaciones tendentes a la franja negativa y en torno a un 50 % de docentes de EP en activo valoran negativamente su FUIH. Este dato refleja una brecha persistente entre la formación universitaria y la práctica profesional, cuestión que ya había sido señalada en investigaciones previas.

En segundo lugar, el análisis longitudinal muestra que la valoración de la formación inicial no ha mejorado en los últimos cuarenta años, manteniendo una evolución prácticamente plana entre quienes finalizaron sus estudios en la década de 1980 y quienes lo hicieron recientemente. Este hallazgo confirma la persistencia de un modelo formativo que no ha experimentado transformaciones sustantivas, pese a las sucesivas reformas normativas y cambios legislativos. El sistema universitario parece, por tanto, anclado en un marco de continuidad estructural que no logra traducirse en un incremento percibido de la competencia profesional del profesorado.

Asimismo, los resultados evidencian carencias notables en la dimensión práctica de la formación inicial. Esto apunta a una insuficiente conexión entre la universidad y la escuela, que continúa funcionando como dos ámbitos paralelos con escasos espacios de colaboración efectiva. La falta de programas sistemáticos de experiencias auténticas de aula durante la formación inicial contribuye a que futuros docentes se enfrenten a la práctica profesional sin el acompañamiento ni la preparación necesarios.

En conjunto, los resultados de este metaanálisis sugieren que el modelo español de formación inicial docente se encuentra en una situación de estancamiento, caracterizada por una escasa capacidad de adaptación a las demandas actuales de la profesión y a las transformaciones sociales y tecnológicas del siglo XXI. Superar esta inercia requiere replantear el vínculo entre universidad y escuela, fortalecer los procesos de mentorización y práctica reflexiva, e impulsar programas formativos basados en la evidencia, la colaboración y la inclusión.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, la base de datos de TALIS 2024 no incluye la variable de género en su versión española, lo que impide realizar análisis diferenciales en función de esta categoría. Además, el número de ítems disponibles para evaluar la formación inicial es reducido y menos diverso que en ediciones anteriores de TALIS, como la de 2018; estando, además, agrupados por edad, experiencia, etc. Finalmente, el sexto ítem (referente a la valoración general de la calidad de la formación recibida) puede estar sujeto a sesgo de respuesta, al medir un juicio global distinto a los cinco ítems específicos, por lo que sus resultados deben interpretarse con cautela. Es decir, al valorar aspectos concretos de la formación inicial se muestran críticos y evidencian la falta de transferencia de lo aprendido a su labor docente (en más de la mitad de los casos). En cambio, al valorar su preparación docente, se muestran ligeramente más optimistas al valorar su propia formación, desde la autopercepción de las propias competencias e imagen social que emanan.

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio constituye una aportación relevante para la comprensión de la percepción docente sobre la formación inicial en España, y ofrece una base empírica sólida para orientar futuras reformas universitarias orientadas a la mejora real de la calidad docente.

6. Financiación

1. Este trabajo fue elaborado y financiado en el marco del proyecto «Coenseñanza para la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa» (Ref. PID2022-137000OB-I00), financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033 / ERDF, EU).
2. Este trabajo fue elaborado y financiado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España

7. Bibliografía

- Aguilar-Mediavilla, E., Salvà-Mut, F., Imbernon, F., & Oliver-Trobat, M. F. (2021). Influence of qualifications in initial training on the professional development and motivation of primary teachers in the Balearic Islands. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 308–330. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1912005>
- Ainley, J., & Schulz, W. (2025). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework. OECD. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>
- Antelm, A. M., Gil-López, A. J., Cacheiro, M. L., & Pérez-Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/ET2018361129149>
- Arnaiz-Sánchez, P. De Haro-Rodríguez, R. Caballero, C.M. Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(31). <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2015). Do First Impressions Matter? Predicting Early Career Teacher Effectiveness. *AERA Open*, 1(4). <https://doi.org/10.1177/2332858415607834>
- Barba, R., Bores, D., González-Calvo, G., & Hortigüela, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1-21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>
- Batres, A., & Cárdenas, J.F. (2019). La formación inicial del profesorado en la OCDE. TALIS y las competencias profesionales del docente del siglo XXI. En J. M. Valle & G. Álvarez-López (Coords.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 20-23). Dykinson eBook. <https://bit.ly/47pagti>

- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226–244. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>
- Bilican-Demir, S. (2021). The characteristics of teachers in effective schools: A secondary analysis of TALIS. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 525-545. <https://bit.ly/4oBj7iH>
- Chen, J., Bellibas, M. S., & Gümüs, S. (2023). Impact of school climate and resources on principal workload stress and job satisfaction: Multinational evidence from TALIS 2018 data. *Journal of Educational Administration*, 61(5), 476–494. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2022-0128>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Colomo, E., & Gabarda, V. (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 25(1), 271-295. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8518>
- Comisión Europea/ EACEA/ Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/48MuqQm>
- Cordero, J., & Gil-Izquierdo, M. (2018). The effect of teaching strategies on student achievement: An analysis using TALIS-PISA-link. *Journal of Policy Modeling*, 40(6), 1313-1331. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2018.04.003>
- Cristóvão, A.M., Valente, S., Rebelo, H., & Ruivo, A.F. (2023). Emotional education for sustainable development: a curriculum analysis of teacher training in Portugal and Spain. *Frontiers in Education*, 8, 1165319. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1165319>
- Cuñat-Roldán, M., & Cuñat-Giménez, R. J. (2022). Las leyes de educación en España vs resultados de evaluación del Informe Pisa. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/EDUCATIO.431691>
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). *Preparing educators for the time of COVID... and beyond*. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Del Olmo-Ibáñez, M.-T., Medina-Beltrán, M.-F., & Rovira-Collado, J. (2023). Perception of Future Spanish Primary Education Teachers on Their Multicultural and Multilingual Competencies and the Sustainability of the Educational System. *Sustainability*, 15(17), 13123. <https://doi.org/10.3390/su151713123>
- Diagne, D. (2023). Factors associated with teacher job satisfaction: An investigation using TALIS 2018 Data. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(3), 265-277. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.4>

- Echeverría-Molina, I., & Sánchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3), 341-352. <https://doi.org/10.12795/REVISTAFUENTES.2021.15176>
- Egido, I., & Sánchez-Urán, L. (2019). El profesorado novel en Inglaterra y Finlandia. En J.M. Valle y G. Álvarez-López, Gabriel (Coords.) *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 72-91). Dykinson eBook. <https://bit.ly/3Lr9p3T>
- Esteve, O., & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo del profesorado*. Octaedro. <https://bit.ly/42YYjsZ>
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Are primary education teachers trained for the use of the technology with disabled students? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17, 19. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00195-x>
- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P., & Morales, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Gálvez, I. E., López-Martín, E., Ayuso, J. M., & López, J. M. V. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the european union. Results from TALIS 2013. *Educación xx1*, 21(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15875>
- García-Vandewalle, J.M., García-Carmona, M., Trujillo, J.M., & Moya, P. (2023). Analysis of digital competence of educators (DigCompEdu) in teacher trainees: the context of Melilla, Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 585-612. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x>
- Garrido-Yserte, R., Gallo-Rivera, M. T., & Martínez-Gautier, D. (2020). Más allá de las aulas: los determinantes del bajo rendimiento educativo en España y el fracaso de las políticas públicas. *International Review of Economic Policy-Revista Internacional de Política Económica*, 1(1), 86-106. <https://doi.org/10.7203/IREP.1.1.16459>
- González-Fernández, R., García-Toledano Mayoral, E., & Domingo-Gómez, B. (2024). Perception of Spanish teachers on their initial training in the educational treatment of diversity. *Quality Assurance in Education*, 32(4), 567-581. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2024-0008>
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200223>
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 54(4), 857-899. <https://doi.org/10.3386/w20727>

- Huang, J., Tang, Y., He, W., & Li, Q. (2019). Singapore's School Excellence Model and student learning: Evidence from PISA 2012 and TALIS 2013. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(1), 96112. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1575185>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Talis 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje (Vol. 1 y 2)*. <https://bit.ly/3xLLqUy>
- Jarauta, B., Hervas, G., Caldach, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero & P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 27-37). Octaedro. <https://bit.ly/4nhIjtl>
- Kahraman, Ü., & Tayyar Çelik, O. (2022). Evaluation of TALIS 2018 Results in the Context of Professional Development: Turkey Sample. *Athens Journal of Education*, 9(3), 523-544. <https://doi.org/10.30958/aje.9-3-10>
- Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>
- Kutsyuruba, B., Walker, K.D., Matheson, I.A., & Bosica, J. (2022). Early Career Teaching Progression: Examining Canadian Teachers' Experiences During their First Five Years in the Profession. *The New Educator*, 18(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2021.1940406>
- Liu, Y. (2020). Focusing on the practice of distributed leadership: The international evidence from the 2013 TALIS. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 779-818. <https://doi.org/10.1177/0013161X20907128>
- Livingston, K., & Flores, M. A. (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551-560. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>
- López-Rupérez, F., García-García, I., & Expósito-Casas, E. (2020). School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations. *Leadership and Policy in Schools, Online* (27 Jul 2020), 378-397. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770806>
- López-Serrano, M. J. (2019). 40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo Político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 52, 559-572. <https://bit.ly/3rL9e6V>
- Loyalka, P., Popova, A., Li, G., & Shi, Z. (2019). Does teacher training actually work? Evidence from a large-scale randomized evaluation of a national teacher training program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 128-154. <https://doi.org/10.1257/app.20170226>
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12449a>

- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2021). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. *Colección Reformas educativas. Metas Educativas*. <https://bit.ly/478fxqr>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://bit.ly/42TknW6>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Las cifras de la educación en España. Curso 2022-2023 (Edición 2025). <https://bit.ly/479DvBH>
- Molina-Torres, M.P. (2022). Project-Based Learning for Teacher Training in Primary Education. *Education Sciences*, 12(10), 647. <https://doi.org/10.3390/educsci12100647>
- Morrison, K. L., & Marshall, C. S. (2003). Universities and public schools: Are we disconnected?. *Phi Delta Kappan*, 85(4), 292-297. <https://doi.org/10.1177/003172170308500409>
- Nalipay, M. J. N. (2023). What aspects of school climate matter most to Asian teachers' job satisfaction and well-being? Evidence from the TALIS 2018. *Teachers College Record*, 125(3), 264-288. <https://doi.org/10.1177/01614681231171804>
- Naya-Rivero, M.C., Gómez-Sánchez, T.F., Rumbo-Arcas, M.B., & Segade-Pampín, M.E. (2021). Estudio Interregional Comparado de la Educación Matemática en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 24(2), 207 – 233. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2424>
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2025), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>
- Paños, J., Lillo-Fuentes, F., Velasco, E. (2025). Regulación de la titulación de Educación Primaria con base en la ECI/3857/2007 y ECI/2023: análisis, retos e implicaciones. *Revista Española de Educación Comparada*, 47(2), 474-490. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.41701>
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., & Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Ruiz, I.G., & Marcos, A.R. (1994). Initial Teacher Education in Spain: a critical analysis. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 20(3), 313-323. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747940200305>
- Saiz-Linares, A., & Susinos-Rada, T. (2020). Revisiting reflection in pre-service teacher training let's rethink through a practicum in Spain. *Reflective Practice*, 21(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1785414>

- Sampaio, J., Rosa, V., Mascarenhas, D., & Duarte, V. (2022). Comparative indices of the education quality from the opinions of teachers and principals in TALIS 2018. *Cogent Education*, 9(1), 2153418. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2153418>
- Sánchez-Cabrero, R. (2023). La (No)Evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años vista a través de TALIS. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 400-430. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.33718>
- Sánchez-Cabrero, R., & Pericacho-Gómez, F. J. (2021). Profile and perceptions of the students of the Master in secondary education teacher training in Spain. *Espiral*, 15, 71-83. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.5064>
- Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European journal of teacher education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2010). *El desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones. <https://bit.ly/3L3WHYY>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valle, J.M., Manso, J. & Sánchez-Tarazaga, L., (2023). *Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9:20*. Narcea.
- Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el Grado en Educación Primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura 'Recursos tecnológicos didácticos y de investigación'. *Tendencias pedagógicas*, 25, 207-228. <https://doi.org/10.15366/tp2015.25.010>
- Veletić, J., & Mejía-Rodríguez, A. M. (2024). A systematic literature review of TALIS secondary research: Trends and future directions. *Review of Education*, 12(1), e3469. <https://doi.org/10.1002/rev3.3469>
- Verger-Gelabert, S., Riera-Negre, L., Rosselló-Ramón, M. R., & Mut-Amengual, B. (2023). Análisis del Prácticum de Educación Infantil y Primaria en las universidades españolas. *Aula Abierta*, 52(1), 81-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.81-90>
- Wiens, P. D., Calkins, L., Yoder, P. J., & Hightower, A. (2022). Examining the relationship between instructional practice and social studies teacher training: A TALIS study. *The Journal of Social Studies Research*, 46(2), 123-133. <https://doi.org/10.1016/J.JSSR.2021.05.006>

- Xie, W., Sui, Y., Liu, X., & Liu, S. (2023). Effects of teacher collaboration on teaching practices in china and england: a structural equation model with TALIS 2018 data. *Sage Open*, 13(2), 21582440231177908. <https://doi.org/10.1177/21582440231177908>
- Yoon, I., & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103565. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103565>
- Zakariya, Y. F. (2020). Investigating Some Construct Validity Threats to TALIS 2018 Teacher Job Satisfaction Scale: Implications for Social Science Researchers and Practitioners. *Social Sciences*, 9(4), 38. <https://doi.org/10.3390/socsci9040038>
- Zakariya, Y. F., Bjørkestøl, K., & Nilsen, H. K. (2020). Teacher job satisfaction across 38 countries and economies: An alignment optimization approach to a cross-cultural mean comparison. *International Journal of Educational Research*, 101, 101573. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101573>
- Zhang, X., Zhao, C., Xu, Y., Liu, S., & Wu, Z. (2021). Kernel causality among teacher self-efficacy, job satisfaction, school climate, and workplace well-being and stress in TALIS. *Frontiers in psychology*, 12, 694961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694961>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

2



Análisis comparativo de las prácticas docentes en las Escuelas de Magisterio en España durante la Transición Democrática

*Comparative Analysis of Teacher Training Models
in Teacher Training Schools in Spain during*

**Seila Soler*;
Pablo Rosser****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44740

Recibido: **19 de febrero de 2025**

Aceptado: **19 de junio de 2025**

* SEILA SOLER: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Isabel I, Burgos (España). **Datos de contacto:** E-mail: seilaixa.soler@ui1.es.

** PABLO ROSSE: Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad Internacional de la Rioja, Logroño (España). **Datos de contacto:** E-mail: pablo.rosser@unir.net

Resumen

Este artículo examina los modelos de prácticas docentes implementados en las Escuelas Universitarias de Magisterio en España durante la década de 1970, en el contexto de la Transición Democrática. A partir de una metodología comparada, que combina fases clásicas de análisis con elementos de análisis de contenido, se estudian trece propuestas presentadas en el II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio (1985). El análisis se centra en tres dimensiones: temporalidad, metodología y evaluación. Los resultados revelan una diversidad de enfoques formativos, pero también la existencia de patrones comunes, como la estructura por fases, el acompañamiento dual y una evaluación centrada en la reflexión. Se confirma una tendencia general hacia modelos progresivos, aunque sin estandarización. El estudio aporta claves relevantes para entender la evolución histórica de la formación docente en España y ofrece fundamentos útiles para diseñar propuestas actuales más coherentes, situadas y sensibles al contexto educativo.

Palabras clave: prácticas docentes; formación del profesorado; metodología educativa; teoría y práctica; evaluación

Abstract

This article examines the models of teaching practice implemented in Spanish University Colleges of Education during the 1970s, within the context of the country's Democratic Transition. Based on a comparative methodology that combines classical stages of analysis with content analysis elements, thirteen proposals presented at the Second National Seminar of University Colleges of Education (1985) are studied. The analysis focuses on three dimensions: temporality, methodology, and evaluation. The findings reveal a diversity of training approaches, but also common patterns such as phased structures, dual supervision (school and university tutors), and evaluation focused on critical reflection. A general trend toward progressive models is confirmed, despite the lack of standardization. The study provides valuable insights into the historical development of teacher education in Spain and offers useful foundations for designing more coherent, context-sensitive, and situated learning models in current educational settings.

Keywords: teacher training; teacher education; educational methodology; theory and practice; evaluation

1. Introducción

El Plan de Estudios en las Escuelas Normales de 1967 estableció una metodología detallada para las prácticas docentes, comenzando con un año dividido en dos cuatrimestres donde el alumnado progresaba de meros observadores a roles con plena responsabilidad docente, siendo asignados a una escuela nacional vacante donde ejercerían con plena autoridad y responsabilidad, poniendo en práctica lo aprendido y desarrollando sus habilidades docentes en un contexto real (BOE, número 136, 8 de junio de 1967). Fue en 1970 cuando, la Ley General de Educación elevó el estatus académico de las Escuelas de Magisterio a nivel de diplomatura universitaria y promovió su integración en el sistema universitario, unificando programas y eliminando la segregación de género (Maestre, 2020). Esta última medida, coincidía con un clima internacional de progresiva atención a la equidad educativa en cuestiones de género (González-Pérez *et al.*, 2024). La implementación del nuevo modelo, enmarcado en el Plan de Estudios de 1971, transformó profundamente sus métodos y enfoques educativos. Tal como advierte Arguimbau (2002), esta ley «dotó al país de un sistema educativo más justo, con una escuela primaria obligatoria de 8 años, unificada y gratuita; se fijó como prioridad la escolarización total de la población y se puso atención a la formación del profesorado tanto de Primaria como de Secundaria» (p. 84). Este plan, considerado experimental, no solo asignó 32 créditos a prácticas en aulas reales, sino que también introdujo asignaturas prácticas denominadas 'PRACTICAS I y PRACTICAS II', realizadas a lo largo de un mes cada una, con la flexibilidad para que las Escuelas Universitarias las distribuyeran según su criterio, agrupándolas habitualmente en los dos últimos meses del curso de carrera, permitiendo adaptaciones según necesidades organizativas (Güemes, 1990).

Esta renovación pedagógica reflejaba un compromiso con una formación docente efectiva, equilibrando teoría y práctica como base de la educación magisterial. La carga lectiva de 20 a 30 horas semanales no solo era una medida cuantitativa, sino una inmersión en experiencias prácticas que integraban conocimientos teóricos con la realidad del aula, fortaleciendo competencias en contextos reales y adaptables (Blasco *et al.*, 1988).

Más allá de cambios estructurales, Casas (1988) enfatizaba que mejorar la calidad educativa exigía una formación inicial del magisterio basada en teoría sólida y práctica continua, acorde con la evolución del ámbito educativo. La formación permanente se consolidó como respuesta a esta necesidad, garantizando que los educadores se mantuvieran actualizados y preparados para responder a las exigencias de una sociedad en cambio. En un plano contemporáneo, Carvalheira *et al.* (2024) subrayan que la escuela debe concebirse como un espacio privilegiado de formación, donde el vínculo teoría-práctica no solo se articula, sino que se vive activamente dentro de una comunidad formadora. Esta perspectiva propone una integración experiencial del conocimiento, en la que la práctica adquiere sentido desde lo colectivo, la interacción y la reflexión situada. De forma complementaria, Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós (2022) destacan que la reflexión sobre la práctica preprofesional debe entenderse como un proceso crítico e intencionado, desarrollado en diálogo constante entre la experiencia en el aula y las propuestas institucionales de formación docente. Este enfoque resignifica el papel de la práctica, no como aplicación técnica, sino como construcción activa de saber pedagógico.

Aunque históricamente se hablaba simplemente de prácticas, en las últimas décadas el concepto de Prácticum ha emergido con fuerza como una etapa diferenciada e intencionadamente formativa, concebida no solo como aplicación técnica, sino como espacio

de análisis y reflexión situada. En este sentido, el Prácticum constituye un componente clave en la formación del profesorado, al permitir el examen crítico de la enseñanza y de los acontecimientos vividos en el aula, facilitando la construcción del conocimiento profesional desde la práctica.

Esta visión ha sido respaldada por diversas investigaciones que subrayan su potencial como escenario para sistematizar saberes, cuestionar metodologías y orientar procesos formativos efectivos (González-Sanmamed & Fuentes, 2011; Lizana-Verdugo & Burgos-García, 2022). En coherencia con esta perspectiva, Fernández (2020) destaca la relevancia del tutor académico como figura clave para guiar al estudiante en su proceso reflexivo y profesionalizador, convirtiendo el Prácticum en un auténtico escenario formativo, donde se integran lo vivido, lo reflexionado y lo proyectado. En coherencia con esta perspectiva, se ha subrayado que los tutores deben contar con competencias que les permitan favorecer el desarrollo profesional del alumnado, consolidar su identidad docente, fomentar la práctica reflexiva y promover relaciones interpersonales e interprofesionales, ejerciendo su función desde una lógica de acompañamiento crítico y no meramente evaluadora (Fernández Menor, 2020; Gabarda & Colomo, 2019).

Las prácticas educativas en las Escuelas de Magisterio y Anejas en España experimentaron cambios significativos, impulsados por reformas legislativas y nuevas perspectivas pedagógicas. Más allá de actualizar la formación docente, se fortaleció la relación entre teoría y práctica, consolidando la experiencia en aulas reales como eje central de la formación (Egido, 2011; Maestre, 2020).

El Plan de Estudios de 1971 transformó la pedagogía, el currículo y el rol de las Escuelas Anejas, históricamente ligadas a las Normales desde el siglo XIX. Estas escuelas enfrentaron retos para seguir siendo centros clave de formación práctica. Gimeno (1980, 1982) destacó cómo el debate sobre las prácticas docentes en España, en un contexto de cambios sociopolíticos, evidenciaba una creciente preocupación por la calidad de la formación de maestros/as de Educación General Básica y Preescolar, subrayando Pérez (1988) la importancia de integrar competencias investigativas en la formación docente para adaptar la educación a los cambios contemporáneos. Esto permitiría aplicar teorías avanzadas en la práctica y fomentar innovaciones pedagógicas. De manera similar, Vicente (1981), desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, enfatizó la necesidad de centrar la formación en la aplicación práctica mediante las 'Prácticas de Enseñanza'. Investigaciones como las de García Álvarez (1978) y de la Orden (1974, 1977) respaldaban esta perspectiva, destacando su papel en una formación efectiva y actualizada. Por su parte, Bernat (1982) y Villar (1982) abogaron por un modelo educativo que integrara teoría y práctica de forma cohesionada, mejorando la calidad de la formación docente.

Las conferencias de supervisión fueron clave para que los futuros educadores reflexionaran sobre su práctica. Bernat (1982) criticó el modelo tradicional de prácticas por su desconexión con la realidad educativa, proponiendo alternativas como el 'extended program' de Scannell y Guenther (1981) para integrar mejor teoría y práctica.

En 1982, el Ministerio de Educación reformuló las Escuelas de Prácticas Anejas, considerándolas esenciales para la formación docente y la investigación. Este cambio buscó alinear el sistema educativo con las reformas impulsadas por la LGE de 1970 y la integración de las Escuelas Normales en la universidad. Se definieron cuatro funciones clave: educación preescolar y básica, formación universitaria del profesorado, investigación educativa y perfeccionamiento docente.

Este enfoque pretendía consolidar un sistema educativo que integrara teoría y práctica, proporcionando bases sólidas y experiencias relevantes para los futuros maestros en un contexto de renovación en España.

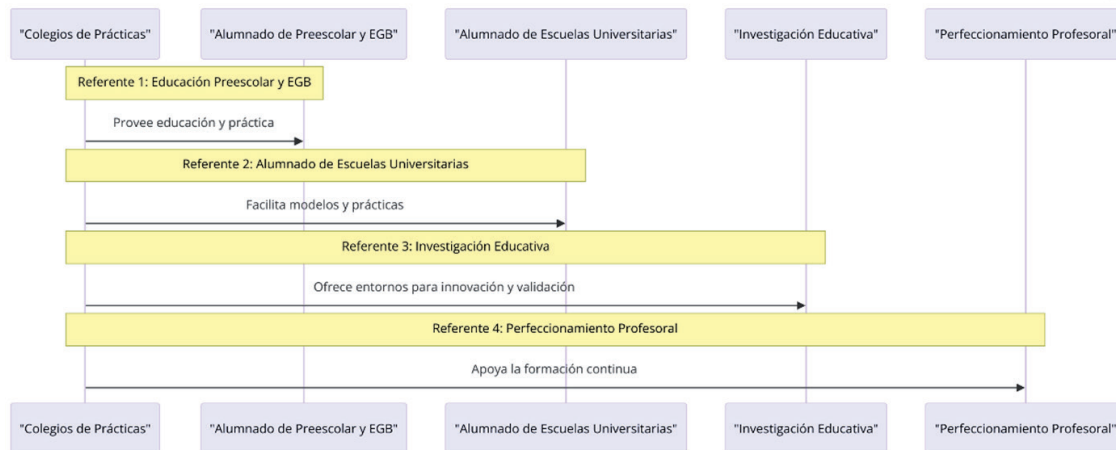


Figura 1. Propuesta del Ministerio de Educación (1982) sobre prácticas docentes. Nota: Elaboración propia.

En los años ochenta, la formación del magisterio en España evolucionó debido a cambios socioeconómicos y culturales, impulsando reformas educativas para adaptar el sistema a un entorno en transformación. Esta etapa, marcada por la crisis del modelo de desarrollo y el auge del sector terciario (Zufiaurre, 1988), condujo a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que, aunque sin referirse directamente a las escuelas prácticas anejas, influyó en su desarrollo y en la estructura educativa.

Estos cambios se hicieron evidentes con el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza en 1987, que anticipó una reconfiguración profunda del sistema, culminando en la Ley de Ordenación del Sistema Educativo y la Reforma Curricular de 1988-89.

Las Escuelas Anejas, fundamentales en la formación práctica del magisterio, atravesaron una transformación significativa con las reformas de 1987, que, aunque no las abordaron directamente, impactaron su estructura y funciones (Real Decreto 1350/1987). Fernández *et al.* (1987) enfatizaron la necesidad de preservar estos entornos como espacios de experimentación y práctica, señalando que cualquier centro de Educación General Básica (EGB) podría asumir su rol si cumplía con estándares pedagógicos y de coordinación.

El II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, celebrado en Valladolid en 1985, fue clave en la redefinición de las prácticas educativas en España. Sirvió como espacio de intercambio entre profesionales y académicos, impulsando futuras publicaciones y fortaleciendo el debate sobre la formación docente. En este evento se propuso la creación de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP), reflejando el compromiso del sector educativo con la mejora continua de las prácticas docentes (Palomero, 2014).

Tejedor y Montenegro (1988) y Pérez (1988) subrayaron la necesidad de una formación práctica más sólida y extensa, proponiendo que las prácticas docentes representaran entre el 30 % y el 50 % del programa. Rodríguez y Pinto (1988) reforzaron esta idea, recomendando que entre un 20 % y un 25 % del tiempo formativo se destinara a prácticas estructuradas, coordinadas entre universidades y administración educativa para responder a las demandas del entorno.

En este proceso de mejora de la formación docente, Howsam *et al.* (1985) destacaron la ausencia de un cuerpo común de conocimientos y habilidades validadas profesionalmente, esenciales para la socialización y continuidad del aprendizaje entre los docentes.

Ante este contexto de cambio, surge la pregunta: ¿cuáles fueron las principales propuestas para las prácticas en las escuelas universitarias de magisterio según el II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio (Valladolid, 1985)?

Para responder, se analizarán los modelos en términos de temporalidad, metodología y evaluación, representándolos en un diagrama secuencial que clarifique su estructura y actores clave. Esto permitirá un análisis comparativo detallado para identificar similitudes y diferencias, desarrollando una clasificación tipológica de los modelos de prácticas.

2. Método

La metodología propuesta para alcanzar el objetivo será una combinación de elementos de metodología comparada y de análisis de contenido. Esta hibridación metodológica se articula estructuralmente siguiendo el modelo clásico de fases del método comparado (descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación), tal como lo desarrollaron Bereday (1964) y Hilker (1962), y retomó posteriormente Raventós (1983). Esta combinación permite abordar la investigación de manera integral, aprovechando las fortalezas de cada enfoque para enriquecer el análisis y la interpretación de los datos. La investigación comparada, como método científico, va más allá de la simple observación de hechos, centrándose en la interrelación de modelos y relaciones. Su enfoque identifica similitudes y establece conexiones entre fenómenos, variables o sistemas basados en evidencia empírica, siendo clave para la explicación y generalización teórica de fenómenos socioculturales (Añorga Morales *et al.*, 2006). En esta línea, se aboga por una renovación epistemológica de la educación comparada, orientada a recuperar la creatividad, la curiosidad y el pensamiento innovador como motores de análisis crítico (Hayhoe *et al.*, 2022), especialmente útiles para abordar la complejidad de los procesos educativos históricos en clave comparativa. Esta metodología subraya la importancia del análisis profundo y contextual en la investigación educativa, esencial para identificar y catalogar las prácticas educativas que se observaron en el II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en abril de 1985. En esta línea, resulta pertinente atender la propuesta de Sider (2022), quien subraya que el futuro de la investigación comparada exige no solo rigor analítico, sino también un compromiso epistemológico con la ética del cuidado y el reconocimiento de la complejidad como inherente al proceso educativo. Este Seminario proporciona un corpus acotado y representativo, que justifica científicamente la selección de modelos analizados. Se trata de un marco cerrado, generado por instituciones formadoras oficiales, lo que garantiza la comparabilidad y validez del conjunto. Añorga-Morales (2014) destaca que la combinación de teoría y práctica es fundamental para el desarrollo de recursos humanos y la comunidad, implicando una relación integral entre los sistemas educativos que permite una mejora continua en los recursos laborales a través de una formación que vincula teoría y práctica.

Siguiendo el modelo de análisis propuesto por Caballero *et al.* (2016), la investigación se estructurará en dos segmentos principales: la ‘definición del diseño metodológico’, que abarca desde el Nivel I al Nivel III, y el ‘desarrollo de la investigación’, que se extiende del Nivel IV al Nivel VIII.

En nuestra propuesta, comenzaremos con el Nivel I, seleccionando y definiendo el problema, enfocándonos en los modelos de prácticas surgidos tras la normativa de créditos de 1971, implementados en distintas áreas de España sin un modelo común. En el Nivel II, estableceremos hipótesis que guiarán el estudio. Avanzando al Nivel III, elegimos las unidades de análisis, que incluyen la temporalidad, la metodología y la evaluación, aplicando técnicas de análisis cualitativo que nos permitirán identificar y clasificar adecuadamente los datos.

Iniciando el segundo segmento, esto es, el Desarrollo de la investigación, atendiendo Raventós (1983) se trata de «conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar» (p.67). Así, en el nivel IV, describimos los elementos seleccionados para cada modelo, como son la temporalidad, la metodología y el tipo de evaluación. Como complemento, elaboramos diagramas secuenciales de cada uno de los modelos. En el nivel V, nos centraremos en interpretar los datos, establecer relaciones y clasificaciones entre los modelos, asignando una nomenclatura que refleje una categorización superior. En el nivel VI, la yuxtaposición, desarrollaremos tablas comparativas que organizarán visualmente la información de manera que permitan una comparación directa y efectiva de los diferentes modelos de prácticas educativas.

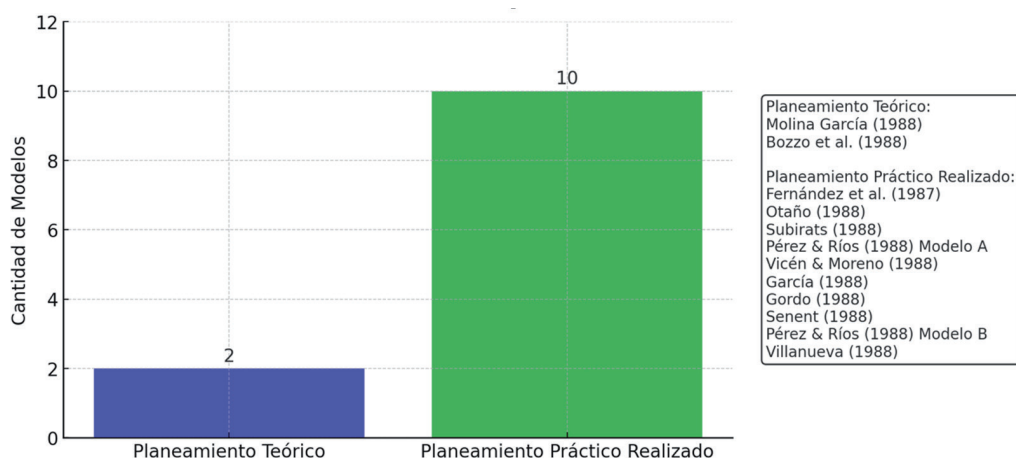
En la práctica investigativa, este marco metodológico se tradujo en una lectura detallada de cada uno de los trece modelos, elaborando fichas analíticas según las tres dimensiones establecidas (temporalidad, metodología y evaluación). A partir de esta codificación, se desarrollaron diagramas secuenciales que sintetizan visualmente cada modelo, facilitando su análisis estructural. Posteriormente, se construyeron tablas comparativas para realizar la yuxtaposición y establecer patrones de similitud y divergencia. Esta secuencia operativa permite afirmar que el modelo clásico de comparación se ha aplicado de forma sistemática, combinando la profundidad interpretativa con una organización categorial clara del corpus analizado.

3. Análisis

3.1. Nivel I, selección de la muestra

Siguiendo la propuesta metodológica, comenzaremos con el Nivel I, que corresponde a la selección de la muestra (Caballero *et al.*, 2016; Raventós, 1983). Para ello, hemos elaborado la Tabla 1.

Tabla 1.
Selección de los modelos



Nota: Elaboración propia

3.2. Nivel II, establecimiento de las hipótesis

- Hipótesis 1: Los modelos teóricos de prácticas docentes presentan coincidencias en cuanto a la organización temporal y la duración de las fases, lo cual refleja una tendencia hacia estructuras que progresan en niveles de responsabilidad y participación del futuro docente.
- Hipótesis 2: La metodología de los modelos de prácticas docentes muestra coincidencias en su progresión desde roles observacionales hasta niveles de implicación directa en el aula.
- Hipótesis 3: La evaluación de las prácticas docentes es planteada principalmente como un proceso de reflexión crítica, aunque el nivel de desarrollo y estructuración de esta evaluación varía entre los modelos.

3.3. Nivel III, las unidades de análisis

- La temporalidad. Duración de las prácticas en los modelos educativos analizados. La temporalidad incluye el período de inmersión en el entorno escolar, la frecuencia de las sesiones prácticas y su extensión a lo largo del programa educativo.
- La metodología. Analiza cómo se estructuran las actividades formativas en diferentes fases, desde la observación hasta la plena implicación docente.
- La evaluación I y II. Estableciéndose en dos tipos, la Evaluación I, los agentes implicados y Evaluación II, los instrumentos utilizados con son los informes o memorias finales.

3.4. Nivel IV, fase descriptiva

Según Ferrer (2002) el objetivo de esta fase es la presentación de los datos recopilados, separadamente para cada una de las áreas de estudio. En tal sentido, procederemos a establecer los datos modelo a modelo.

3.4.1. Modelo de prácticas de Fernández et al. (1987)

Propuesta basada en la revisión de prácticas del II Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio (Valladolid, 1985), destacando la integración de teoría y práctica. Fernández *et al.* (1987) comparan la dinámica de las Escuelas de Magisterio en Zaragoza, permitiendo un enfoque en Teruel con más indicadores.

- Temporalidad: Sistema de prácticas a tres años. Durante el 1º curso una semana durante el mes de febrero. Durante el 2º curso los alumnos pasan un mes completos en la Escuela, entre marzo y abril. Finalmente, en el 3º curso, las prácticas se desarrollan a lo largo de todo el primer trimestre.
- Metodología: Progresiva en tres fases o niveles de responsabilidad, primero mediante la observación, segundo mediante la programación y desarrollo de pequeñas actividades, y tercero a través de la programación y desarrollo de pequeños proyectos de trabajo bajo la dirección de su profesor tutor y de su maestro.
- Evaluación I, agentes implicados: profesor de EGB, tutor de la Escuela Normal y el propio alumno.
- Evaluación II, instrumentos: los informes por parte del maestro y del tutor y Memoria final escrita por el alumno, en donde se ofrece una reflexión teórica y una valoración crítica de su experiencia de prácticas.

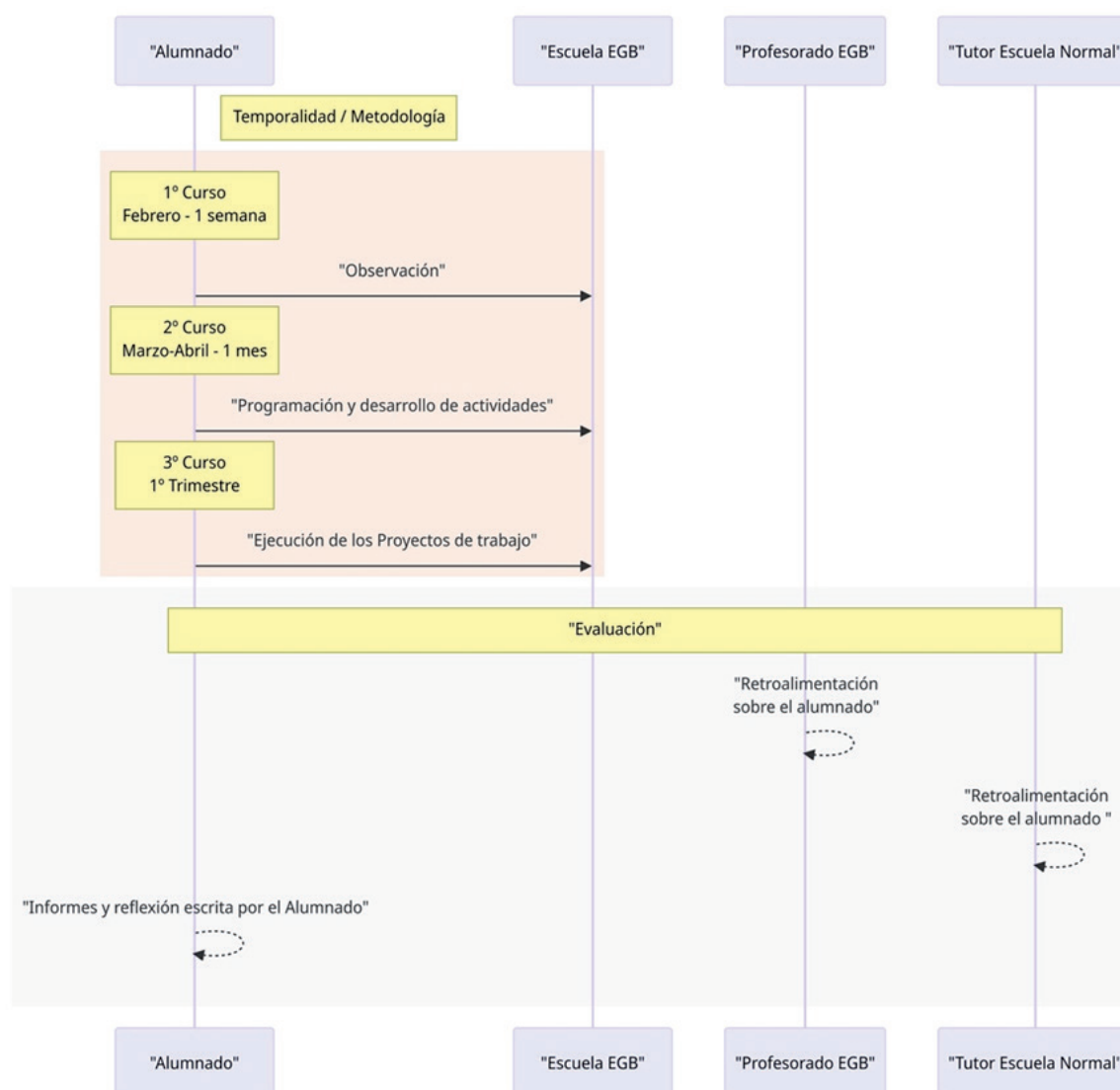


Figura 2. Representación del modelo de prácticas de Fernández et al. (1987). Nota: Elaboración propia

3.4.2. Modelo de prácticas de Molina (1988)

Este modelo fomenta la autonomía del docente, brindando un entorno para experimentar y crear estrategias educativas mediante prácticas progresivas y reflexivas (Molina García, 1988). Las 'Escuelas Anejas', en el marco de la reforma educativa, vinculan la teoría universitaria con la práctica en el aula, adaptándose a las necesidades actuales para integrar teoría y práctica en los centros de EGB y mejorar la calidad educativa

- Temporalidad: no se menciona, se deduce del texto en tres fases. Para la tercera sí se especifica que el tiempo estará marcado por la legislación de la época.
- Metodología: Progresiva en tres fases o niveles de responsabilidad. En el primer nivel, prácticas sin implicación docente, es decir observación y análisis de las experiencias didácticas y organizativas -aula o colegio-. En el segundo nivel, prácticas con implicación docente mediada, es decir, tras la observación del profesorado aplicando estrategias metodológicas para alcanzar objetivos, llevan a cabo sus propias practicas aplicando las mismas o parecidas estrategias metodológicas

y se discuten los resultados. En el tercer nivel, prácticas con implicación docente autónoma, se adquiere una responsabilidad total durante el periodo temporal indicado en la legislación vigente para esos años.

- Evaluación I, agentes implicados: no se hace mención.
- Evaluación II, instrumentos: no se hace mención.

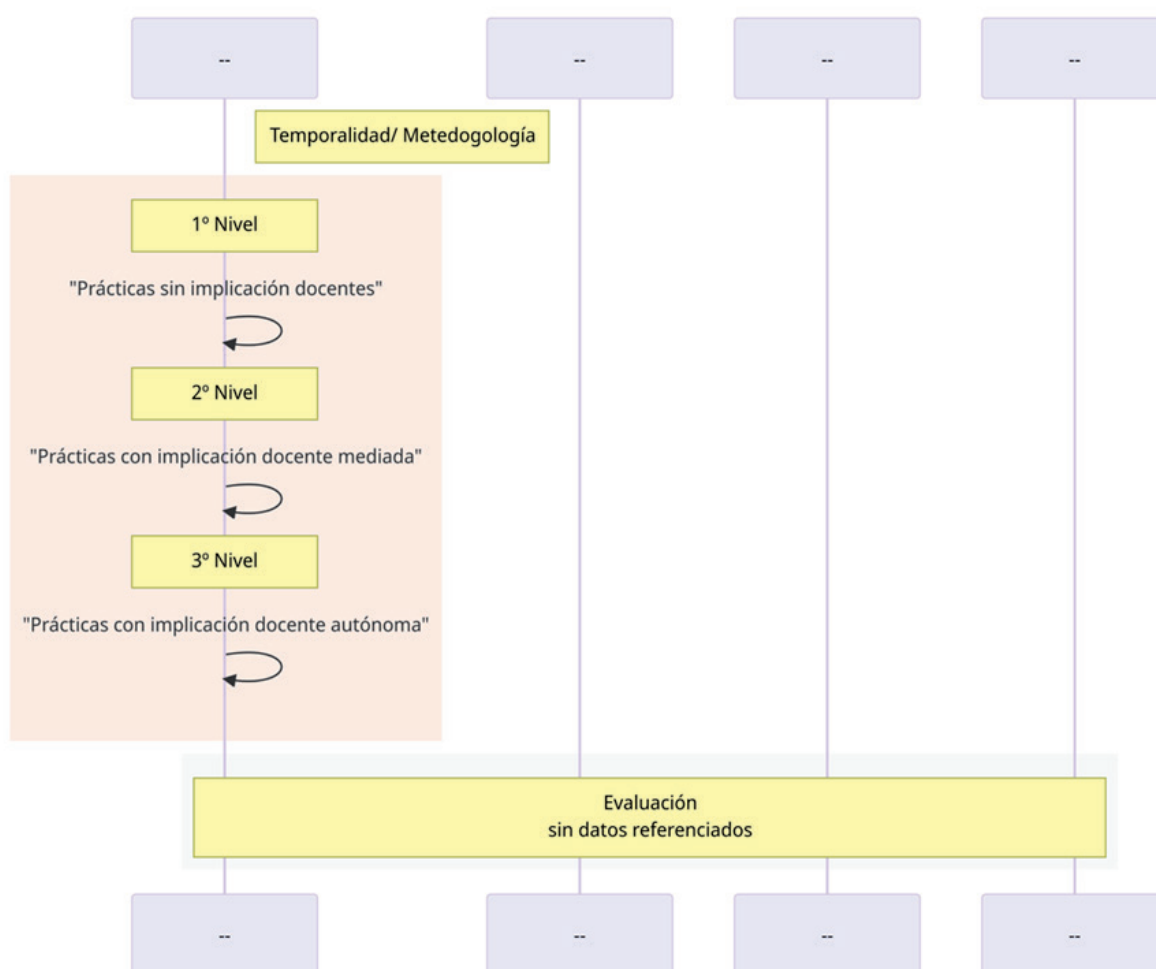


Figura 3. Representación modelo prácticas Molina (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.3. Modelo de prácticas de Otaño (1988)

Este modelo establece una formación práctica progresiva, permitiendo a los futuros docentes una participación gradual en la enseñanza y la asunción de responsabilidades (Otaño, 1988).

Desarrollado en Guipúzcoa por la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado 'Irakasle Eskola' de Eskoriatza, en colaboración con centros educativos locales, vincula la formación inicial y continua con los desafíos educativos actuales. Sus objetivos incluyen el reciclaje de docentes de EGB, la renovación de la práctica escolar y la formación gradual de estudiantes de 3º de Magisterio en presentación de actividades, interacción profesor-alumno, organización del aula y planificación.

- Temporalidad: Sistema de prácticas a tres años. tres semanas durante 1º año, se propone acercase a la realidad educativa. Durante el 2º año, dos meses, se observa y se participa en clases. Finalmente, en el 3º año, durante dos meses consecutivos, un día a la semana se exige una responsabilidad directa.
- Metodología: Progresiva en tres fases o niveles de responsabilidad. La progresión en la responsabilidad se realiza del siguiente modo: al comienzo, durante dos semanas como mínimo, el alumnado de prácticas y maestro/a participante en el reciclaje coinciden en la clase, pudiendo conocer su ambiente, marcha y estilo; durante las aproximadas siete semanas restantes hasta completar los dos meses, el alumnado de prácticas sustituye al maestro/a una mañana por semana y continúa con él el resto de la semana; finalizados los dos meses de prácticas, y durante un trimestre completo, el segundo, el alumnado, que sigue con sus clases normales en la Escuela de Magisterio, libera al maestro/a que se recicla una vez por semana, responsabilizándose de su clase.
- Evaluación I, agentes implicados: sin datos.
- Evaluación II, instrumentos: se menciona la elaboración de un trabajo individual que no se explicita como instrumento de evaluación

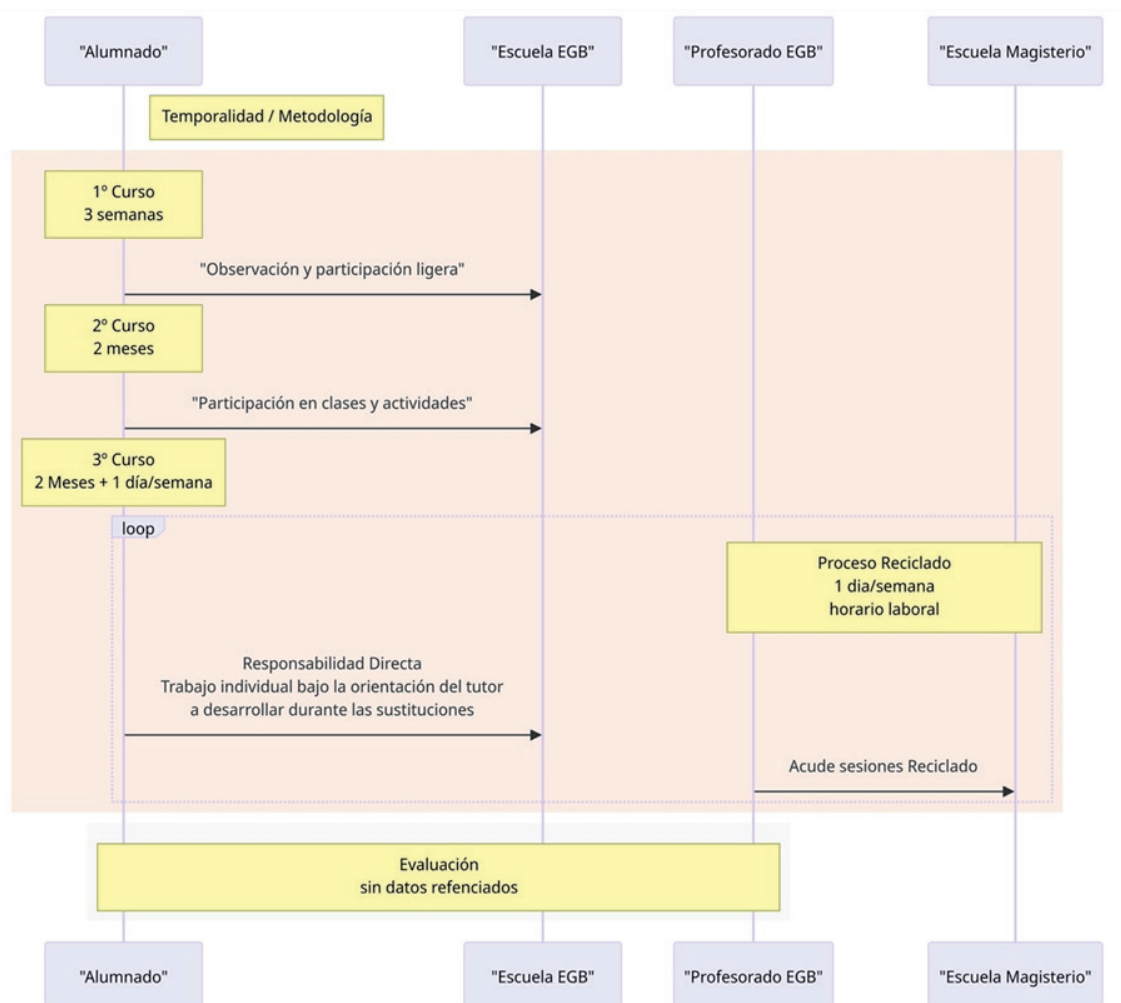


Figura 4. Representación del modelo prácticas de Otaño (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.5. Modelo de prácticas de Subirats (1988)

Este modelo integra teoría y práctica mediante un enfoque reflexivo y progresivo, permitiendo a los futuros docentes asumir roles autónomos y significativos en el aula (Subirats, 1988). Desarrollado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Barcelona dentro del programa F.O.P.I., busca actualizar y mejorar las prácticas docentes, garantizando coherencia entre teoría y práctica y facilitando la integración estudiantil en el entorno escolar. Sus objetivos incluyen desarrollar prácticas participativas, asumir progresivamente el rol docente con responsabilidades compartidas y participar en la gestión escolar.

- Temporalidad: en dos fases, la 1º Fase, durante un mes al principio de curso y la 2º Fase para el ciclo superior indica la totalidad de un curso, para Ciclo Inicial, Medio y Preescolar, no se indica.
- Metodología: progresiva en tres fases o niveles de responsabilidad. La primera fase, es común para todos los ciclos, se establece una relación con el magisterio y la escuela, con una colaboración e integración en la práctica diaria lo que permite un conocimiento tanto de la programación, metodologías, aspectos organizativos, entre otros factores. En la segunda fase, se establece una diferencia por ciclos de especialidad.
- Evaluación I, agentes implicados: tutor escuela de Magisterio, Profesor de EGB.
- Evaluación II, instrumentos: aunque se mencionan elementos como la asistencia, la puntualidad o la participación personal, estos no se explicitan como evaluables. Por lo tanto, se considera que no aplican directamente como instrumentos de medición en términos cuantitativos.

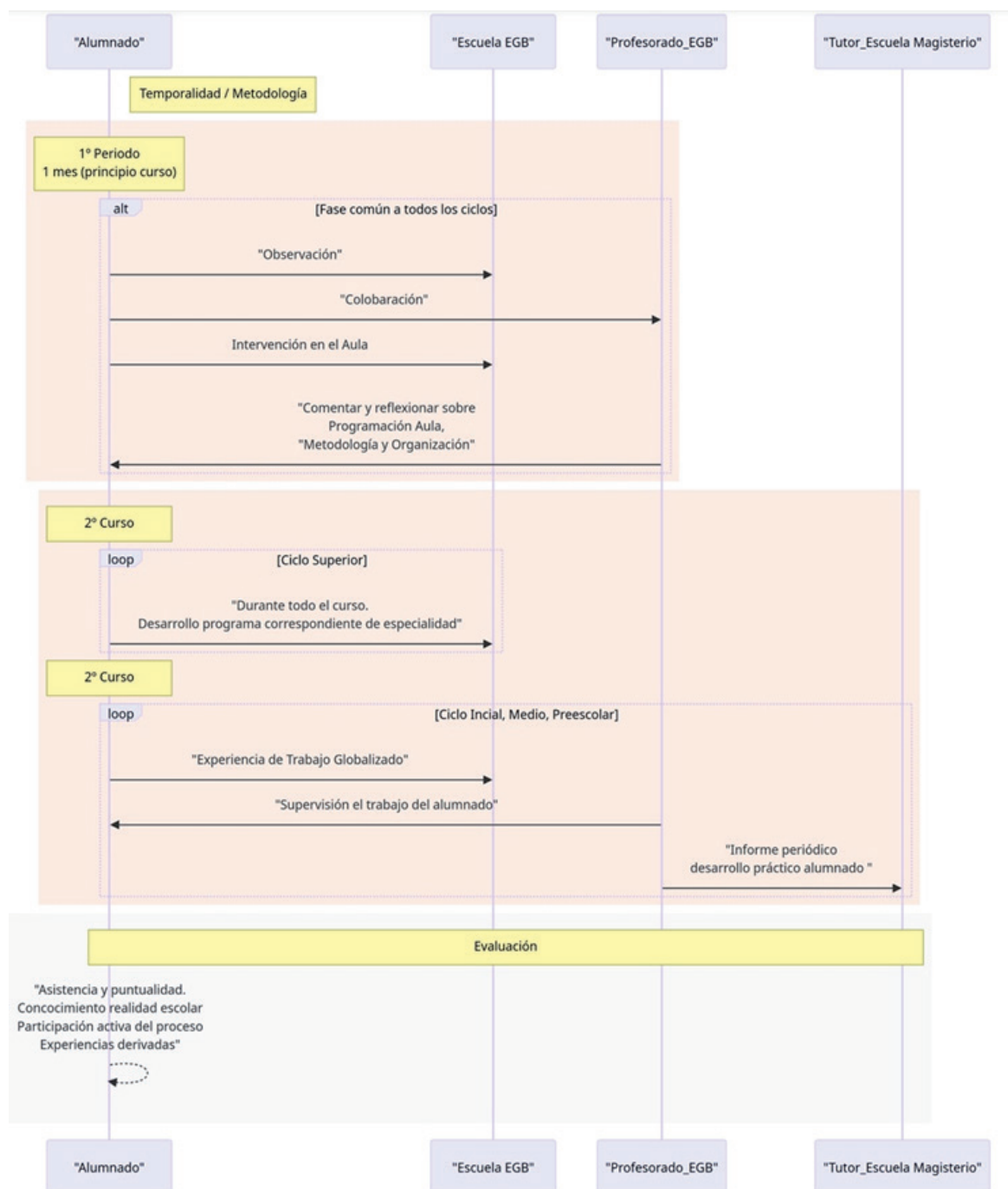


Figura 5 . Representación del modelo de Subirats (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.6. Modelo de prácticas de Gordo (1988)

Este enfoque fortalece la conexión entre teoría y práctica, fomentando habilidades pedagógicas y pensamiento crítico (Gordo, 1988). Centrado en la evolución metodológica y la adaptabilidad, prepara a los futuros educadores para innovar y afrontar los retos del aula en la España de finales del siglo XX. Basado en investigaciones, propone un modelo curricular integrado y ecológico para mayor cohesión y utilidad en la formación. Sus objetivos incluyen situar las prácticas como eje del aprendizaje, conectar teoría con realidad escolar y asumir progresivamente responsabilidades docentes con guía experta.

- Temporalidad: Sistema de prácticas a dos fases. 1º Fase, de 1 semana durante el 2º trimestre. La 2º Fase durante un curso escolar completo, estructurada en cuatro periodos, el primero de septiembre a octubre, el segundo durante dos horas a la semana, el tercero consta de 6 semanas en el 2º Trimestre, y finalmente el cuarto durante el 3º Trimestre, con una duración de 2 horas a la semana.
- Metodología: Una 1º Fase de observación y vista a centro con experiencias relevantes. Una 2º Fase distribuida en 4 subfases que van desde un período preparatorio donde participa en actividades de inicio de curso, al tiempo que se establece tutorías periódicas con el profesor de EGB, seguido de un programa de análisis de caso y experiencias teóricas, que da paso a una estancia de implicación progresiva en el centro de EGB. Se concluye con un periodo de análisis y autoevaluación del proceso. distribuidas a lo largo del curso académico.
- Evaluación I, agentes implicados: alumnado, profesorado de EGB.
- Evaluación II, instrumentos: autoevaluación y memoria de prácticas, informe valoración del Profesorado de EGB.

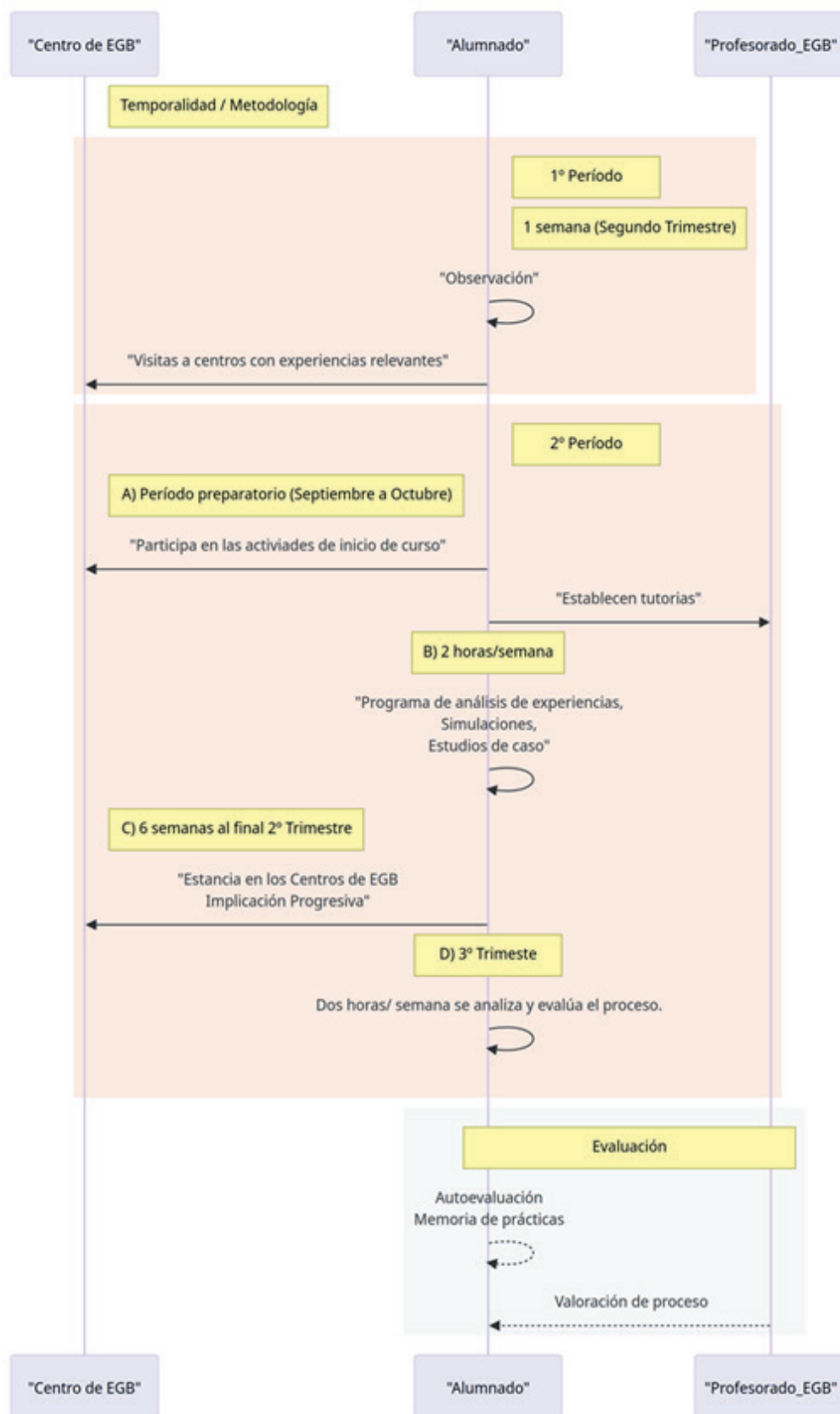


Figura 6. Representación del modelo de prácticas de Gordo (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.7. Modelo de prácticas de Senent (1988)

Este modelo integra teoría y práctica mediante un enfoque reflexivo y progresivo, permitiendo a los futuros docentes asumir roles autónomos y significativos en el aula (Senent, 1988).

Desarrollado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Barcelona dentro del programa F.O.P.I., busca actualizar y mejorar las prácticas docentes, garantizando coherencia entre teoría y práctica y facilitando la integración estudiantil en el entorno escolar. Sus objetivos incluyen desarrollar prácticas participativas, asumir progresivamente el rol docente con responsabilidades compartidas y participar en la gestión escolar.

- Temporalidad: Un calendario estructurado en seis fases distintivas que guía a los estudiantes a través de un año de aprendizaje práctico.
- Metodología: Una metodología progresiva y colaborativa integrando la teoría con la práctica mediante proyectos didácticos, supervisados por tutores y desarrollados en colaboración con profesores de EGB, enfocando el aprendizaje experiencial y reflexivo que culmina con una evaluación multidimensional.
- Evaluación I, agentes implicados: Profesor de EGB; Profesor-Tutor de la EU y alumnado.
- Evaluación II, instrumentos: Informe del profesor de EGB, Memoria de trabajo, Autoevaluación del alumnado, Informe del profesor-tutor de EU.

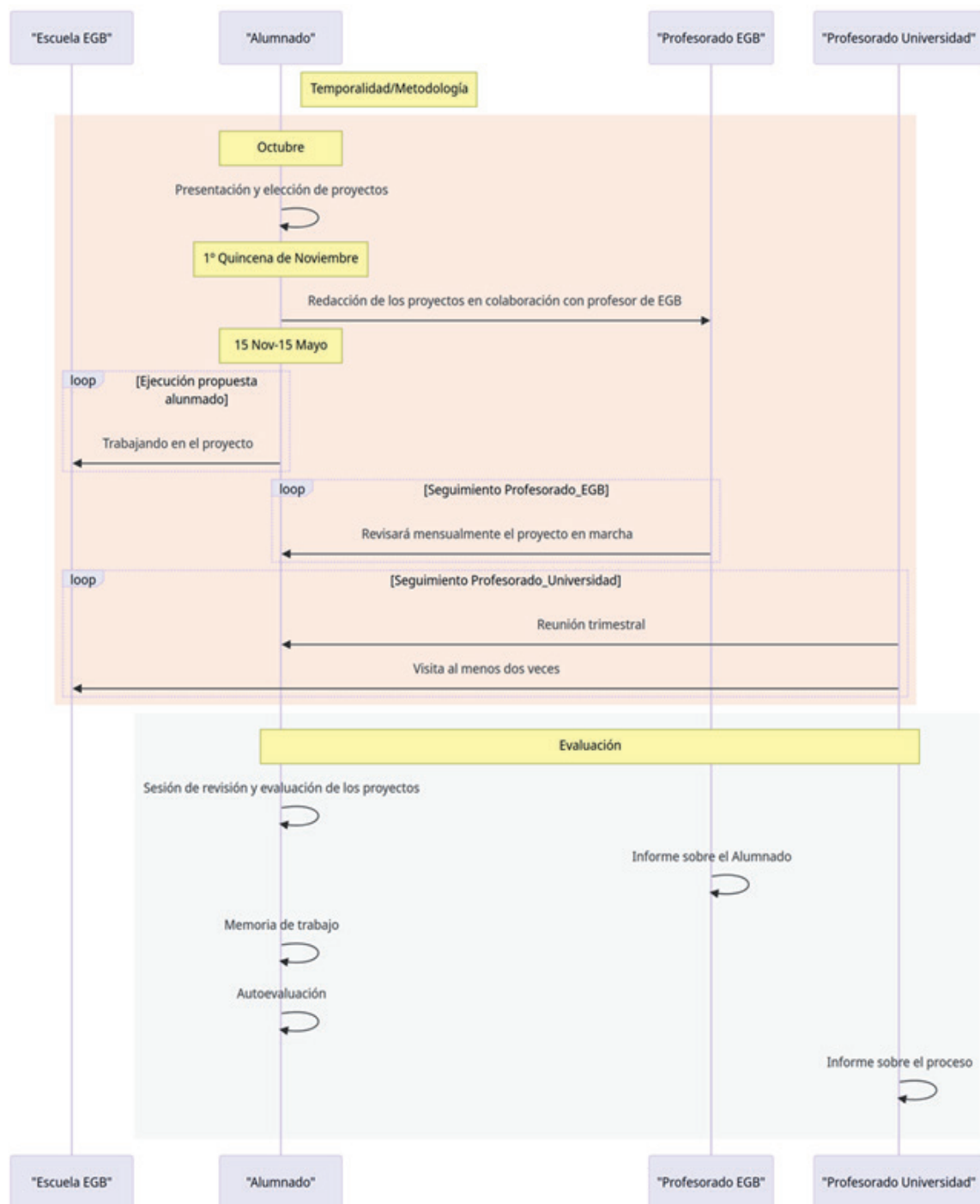


Figura 7. Representación del modelo de prácticas de Senent (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.8. Modelo de prácticas de Pérez & Ríos A (1988)

En los años 80, se identificó la desconexión entre la formación teórica universitaria y las necesidades prácticas en las aulas de EGB (Pérez & Ríos, 1988). La propuesta busca mejorar la formación docente con prácticas prolongadas en entornos reales y la creación de Seminarios de Renovación Pedagógica para dinamizar la vida escolar.

- Temporalidad: las prácticas se extienden desde septiembre hasta octubre y continúan realizándose todos los viernes durante el curso académico. Esto implica que inicialmente hay un bloque intensivo de prácticas en los meses de septiembre y octubre, seguido de sesiones semanales cada viernes, permitiendo a los estudiantes mantener un contacto continuo y regular con el entorno educativo a lo largo del año académico.
- Metodología: los estudiantes participan activamente en Seminarios de Renovación Pedagógica organizados por el C.E.P. de Castellón. La participación cuenta como horas lectivas los viernes de 9 a 13, el objetivo es impactar directamente en la calidad de la educación en los centros de EGB y fomentar mejoras prácticas. Bajo la tutela de sus profesores, los estudiantes colaboran en equipos para aplicar los conocimientos adquiridos y experimentar con soluciones innovadoras a problemas reales en las aulas.
- Evaluación I: Agentes no especificados.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados.

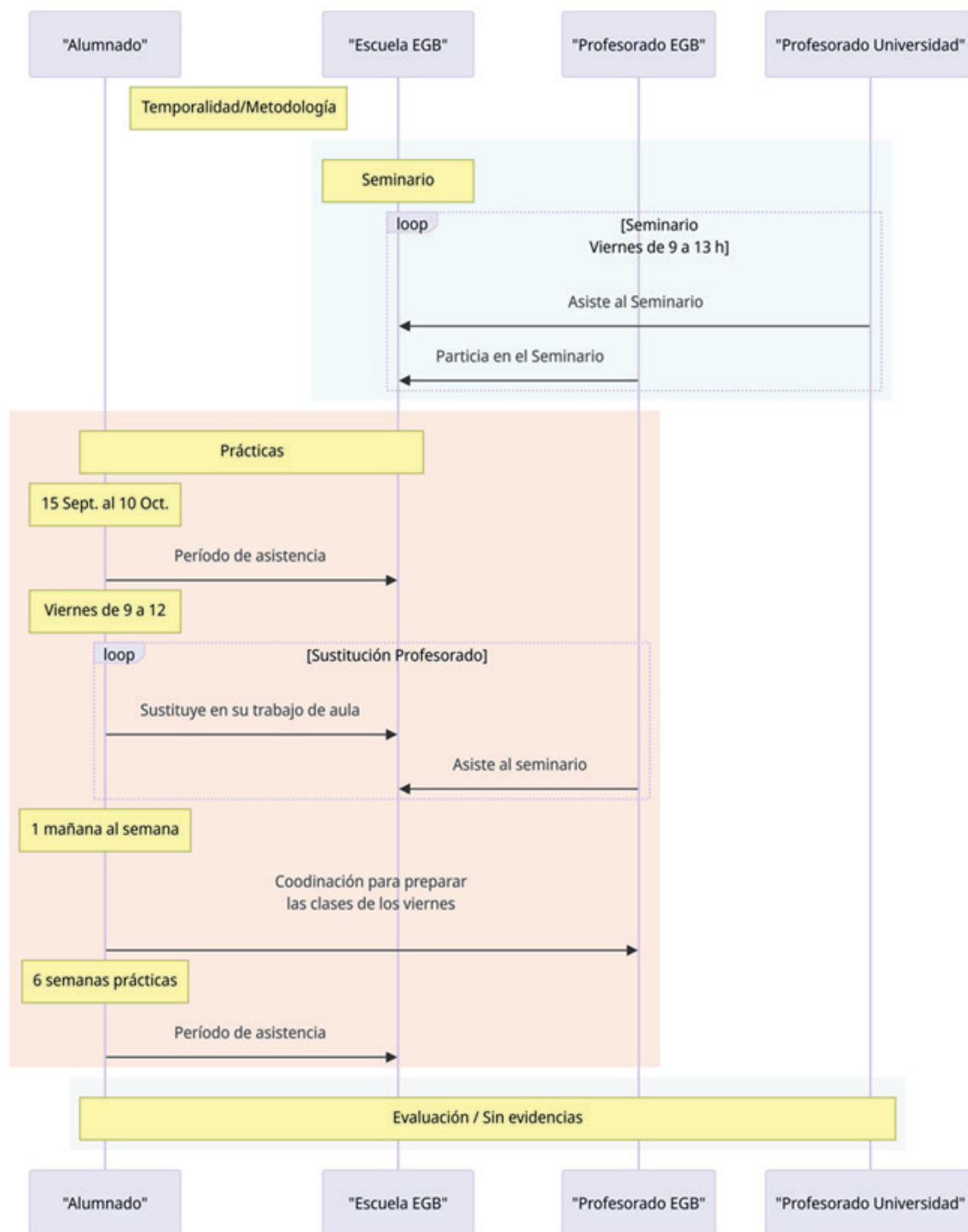


Figura 8. Representación del modelo A de prácticas de Pérez & Ríos A (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.9. Modelo de prácticas de Pérez & Ríos B (1988)

El modelo B busca integrar práctica y teoría educativa, adaptándose al entorno escolar y mejorando la preparación de futuros maestros. Además, facilita el conocimiento de la gestión escolar y reconoce el papel de las escuelas en la formación y actualización docente (Pérez & Ríos, 1988).

- Temporalidad: organización detallada de las prácticas desde noviembre hasta febrero, con seguimiento hasta mayo.
- Metodología: La metodología del modelo B incluye un enfoque progresivo, donde los estudiantes se preparan para su experiencia en las aulas durante la primera semana de noviembre. Durante este periodo, conocen el entorno del colegio, las características del aula y la metodología empleada por el profesor de E.G.B. Posteriormente, desde el 19 de enero hasta el 28 de febrero, los estudiantes realizan sus prácticas en las aulas, bajo la supervisión del profesor tutor y del docente del colegio. Una vez concluido este periodo, los estudiantes continúan trabajando, bajo la orientación de su tutor, en reflexionar sobre los contenidos de las prácticas hasta finales de mayo, manteniendo un contacto regular con la escuela un día a la semana.
- Evaluación I, agentes implicados: profesor tutor, profesor de EGB y alumnado Escuela Universitaria en términos de reflexión.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados.

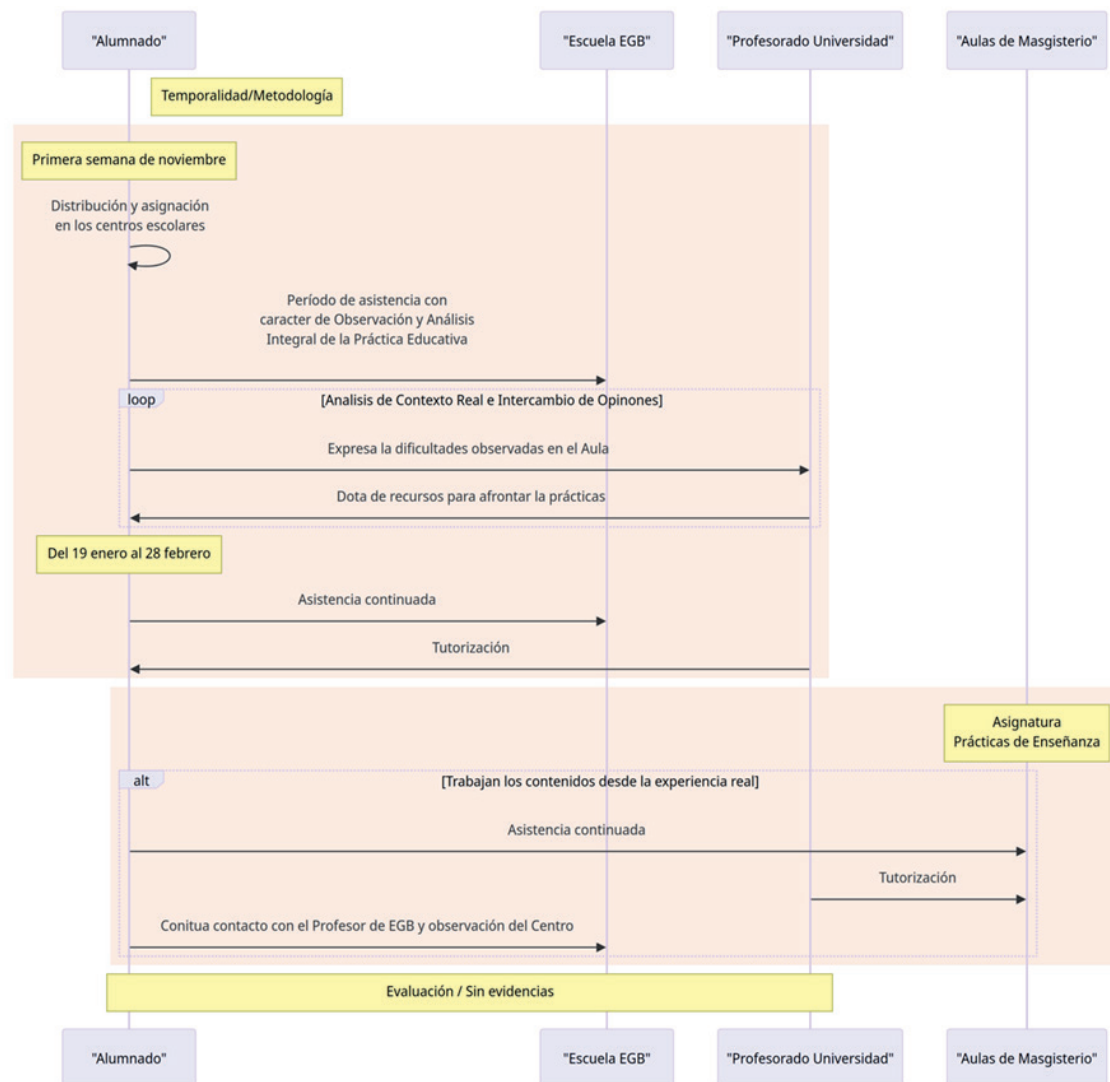


Figura 9. Representación del modelo B de Pérez & Ríos B (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.10. Modelo de prácticas de Vicén & Moreno (1988)

En 1986-1987, las prácticas escolares se renovaron para modernizar los colegios y convertirlos en centros dinámicos de innovación pedagógica. Esto promovió la excelencia docente, la colaboración interinstitucional y consolidó a estos colegios como referentes en la formación de maestros (Vicén & Moreno, 1988).

Impulsado por estudiantes y profesores, el proyecto descentralizó las prácticas, ampliando sus modalidades y localidades para integrar mejor teoría y práctica. Sus objetivos incluían conocer la realidad escolar en contextos urbanos y rurales, integrarse en la comunidad educativa, desarrollar una visión crítica de la formación psicopedagógica y curricular, y fortalecer la relación entre la Escuela Universitaria y los centros de EGB.

- Temporalidad: prácticas durante un cuatrimestre, principalmente en el tercer año.
- Metodología: busca descentralizar las prácticas escolares, permitiendo que los estudiantes realicen sus prácticas tanto en escuelas urbanas como rurales. Los alumnos participan activamente en la vida escolar durante un trimestre completo, integrándose en las actividades educativas, extraescolares, y sesiones de tutoría, lo que facilita una comprensión profunda de la realidad escolar. Las prácticas se dividen en tres niveles diferentes, según la especialidad del alumno, y cada nivel dura cuatro semanas. Durante este tiempo, el estudiante elabora un proyecto educativo adaptado a la realidad del aula y es supervisado por un profesor tutor de la Escuela Universitaria y un profesor de E.G.B., quienes le guían y evalúan su progreso.
- Evaluación I, agentes implicados: los agentes evaluadores son los profesores de E.G.B., los profesores-tutores de la Escuela Universitaria y los profesores de Psico-Pedagogía, quienes apoyan a los tutores de especialidad.
- Evaluación II, instrumentos: informes elaborados por los profesores de E.G.B., el seguimiento del proyecto educativo desarrollado por el alumno, las visitas realizadas por el profesor tutor a los centros escolares, y la memoria final escrita por el estudiante, que sintetiza su experiencia y actividades en las aulas.

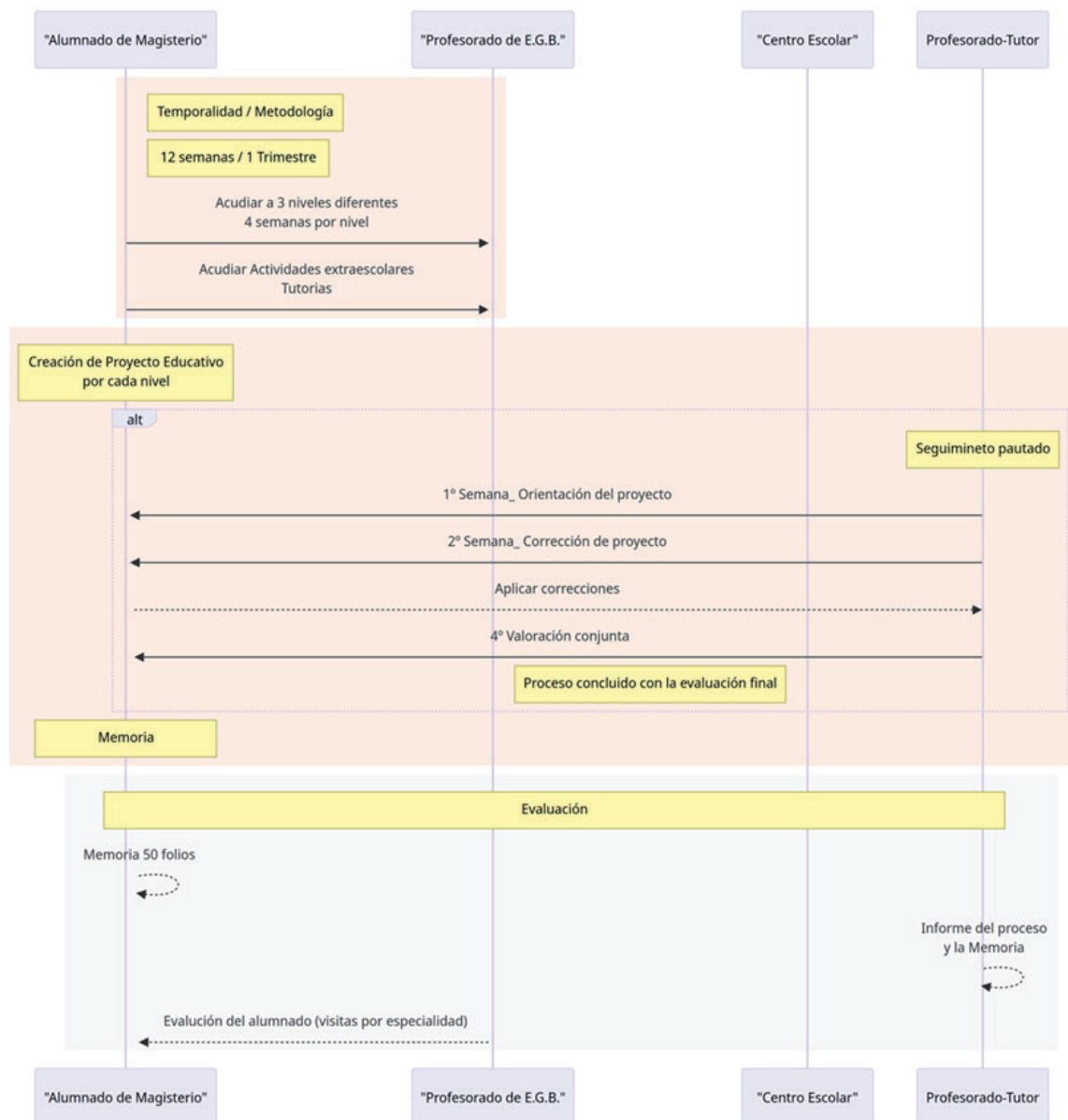


Figura 10. Representación del modelo de prácticas de Vicén & Moreno (1988). Nota: Elaboración propia.

3.4.11. Modelo de prácticas de Villanueva (1988)

La Escola de Mestres Sant Cugat implementó un modelo de integración teoría-práctica en tres años, iniciando con inmersiones breves y avanzando hacia la participación activa, donde los estudiantes observan, sustituyen a maestros y asumen responsabilidades didácticas (Villanueva, 1988). Las prácticas en colonias de verano y el programa F.O.P.I. ampliaron su experiencia en diversos contextos educativos, promoviendo un aprendizaje significativo. Desarrollado en la reforma educativa catalana de los 80, este enfoque innovó en la formación docente con la figura del maestro-tutor como guía y evaluador, fortaleciendo la conexión teoría-práctica y familiarizando a los estudiantes con distintos modelos escolares (Figura 11 a y b).

- Temporalidad: Primer curso: una semana; Segundo curso: un mes; Último año: dos meses.
- Metodología: la metodología en la Escola de Mestres Sant Cugat está estructurada en tres fases progresivas de prácticas. En el primer año, los estudiantes realizan una breve experiencia de una semana, en el segundo año amplían su participación a un mes, y en el tercer año pasan alrededor de dos meses en su ciclo de especialización. Durante estas prácticas, los estudiantes se integran en la vida escolar y se enfrentan a diversas situaciones docentes bajo la supervisión de un maestro-tutor, quien les orienta y evalúa. El enfoque fomenta la interacción entre teoría y práctica, preparando a los futuros docentes para aplicar sus conocimientos en el contexto real del aula. Además, los estudiantes participan en talleres, reciben formación interdisciplinaria y tienen la oportunidad de colaborar en programas de Formación Permanente Institucional (F.O.P.I.).
- Evaluación I, agentes implicados: mención al maestro-tutor y al tutor de la Escola de Mestres, pero no en calidad de evaluadores.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados.

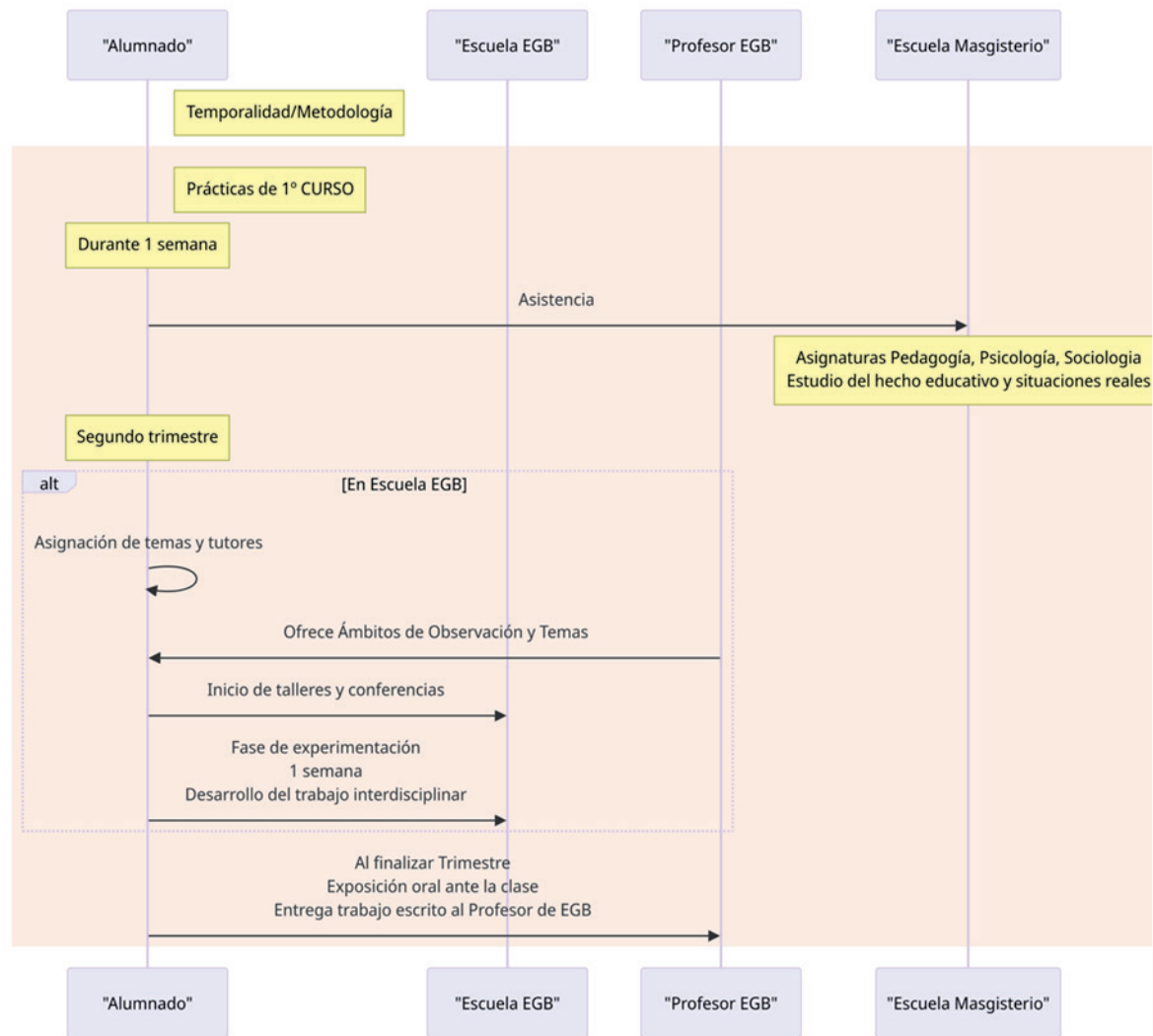


Figura 11. Representación de los modelos de prácticas de Villanueva (1988). Nota: Elaboración propia.

Figura 12. Representación de los modelos de prácticas de Villanueva (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.1. Modelo de prácticas de Bozzo et al. (1988)

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Barcelona implementó el Seminario Experimental de Prácticas Postgrado, integrando a maestros noveles y en ejercicio en un modelo que combina teoría y práctica en entornos reales (Bozzo *et al.*, 1988). Mediante seminarios y tutorías, complementa la formación teórica con experiencias supervisadas, desarrollando habilidades pedagógicas. En un contexto de reformas educativas en España, busca mejorar la práctica docente, perfeccionar a maestros en ejercicio, preparar a los docentes para desafíos educativos e impulsar el reciclaje profesional.

- Temporalidad: el curso de perfeccionamiento se lleva a cabo durante un año académico, con actividades programadas de octubre a mayo.
- Metodología: se basaba en la colaboración entre maestros noveles y maestros en ejercicio en centros de EGB. Los maestros noveles asisten un día a la semana como colaboradores del maestro titular y luego se hacen cargo de la clase mientras el maestro participa en programas de formación permanente (FOPI). Paralelamente, los maestros noveles reciben orientación psico-pedagógica en sesiones quincenales por parte de profesores-tutores especializados de la Escuela Universitaria. El programa busca una inmersión práctica supervisada y fomenta el perfeccionamiento de los maestros noveles y el reciclaje de los docentes en ejercicio.
- Evaluación I: Agentes no especificados.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados.

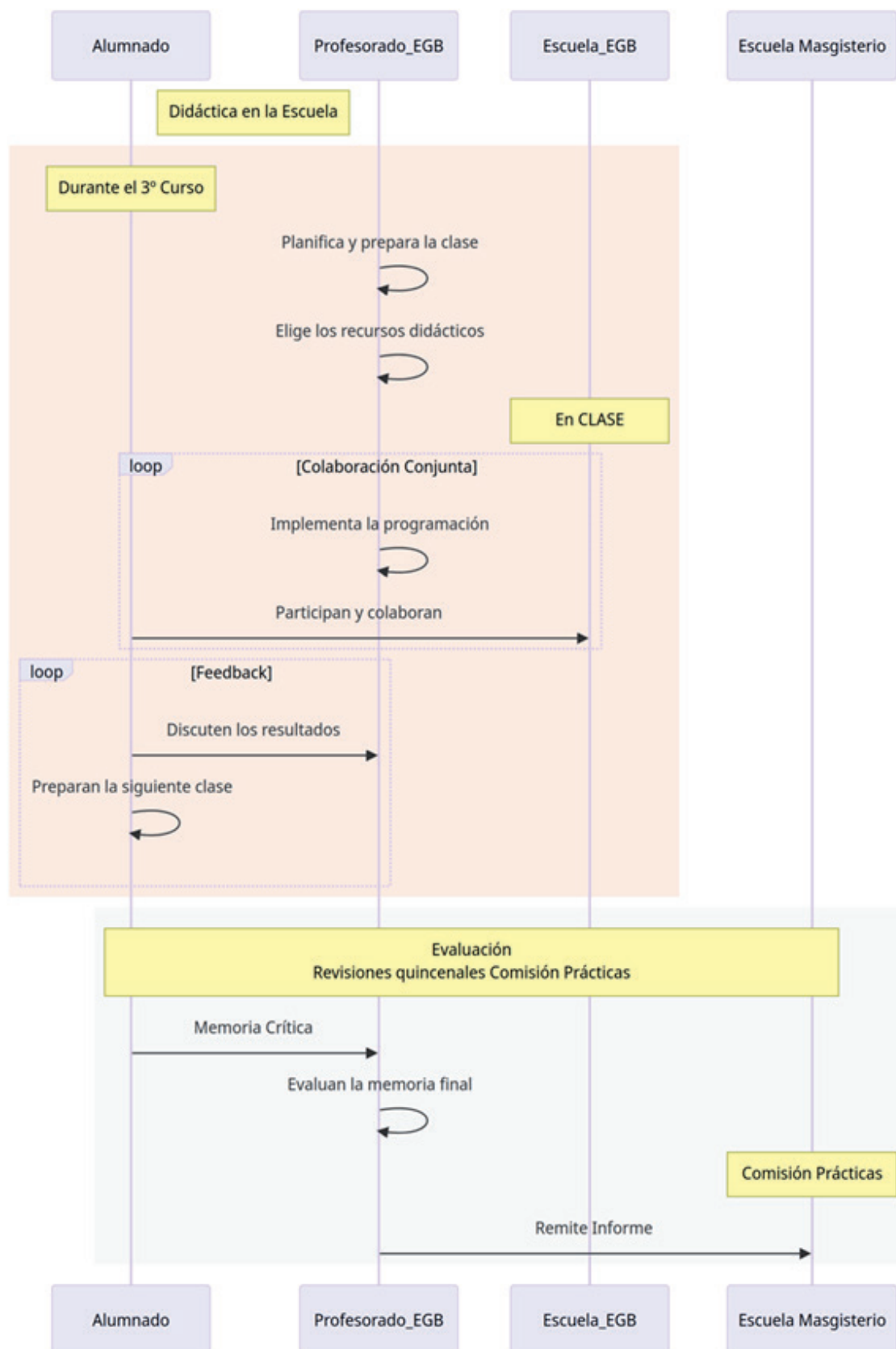


Figura 13. Representación del modelo prácticas de Bozzo et al. (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.13. Modelo de prácticas de García (1988)

Este modelo promueve prácticas educativas que integran activamente a la comunidad, especialmente a los padres de niños en edad preescolar, en la formación de futuros maestros (García, 1988). Su objetivo es ampliar las prácticas más allá del aula, conectando a los estudiantes con la comunidad como recurso pedagógico. Responde a la necesidad de reformar los planes de formación docente hacia una educación más holística, fomentando la colaboración y una comprensión profunda de la gestión comunitaria al incorporar a los padres en el proceso educativo, enriqueciendo así la experiencia escolar de los niños.

- Temporalidad: a lo largo del curso académico, con fases preparatorias y de ejecución.
- Metodología: se basa en la colaboración entre los alumnos de Magisterio y los padres de los niños de preescolar. Se busca que los futuros docentes se involucren activamente con la comunidad educativa, acercándolos a la realidad de la gestión comunitaria educativa. Los alumnos son preparados teórica y metodológicamente para asesorar a los padres en el aprendizaje temprano de la lectura y el idioma inglés. Este proyecto se realiza en colaboración con las Escuelas Anejas y los padres de los estudiantes preescolares, organizando reuniones entre los profesores, padres y alumnos de Magisterio para coordinar las actividades educativas.
- Evaluación I: Agentes no especificados.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados

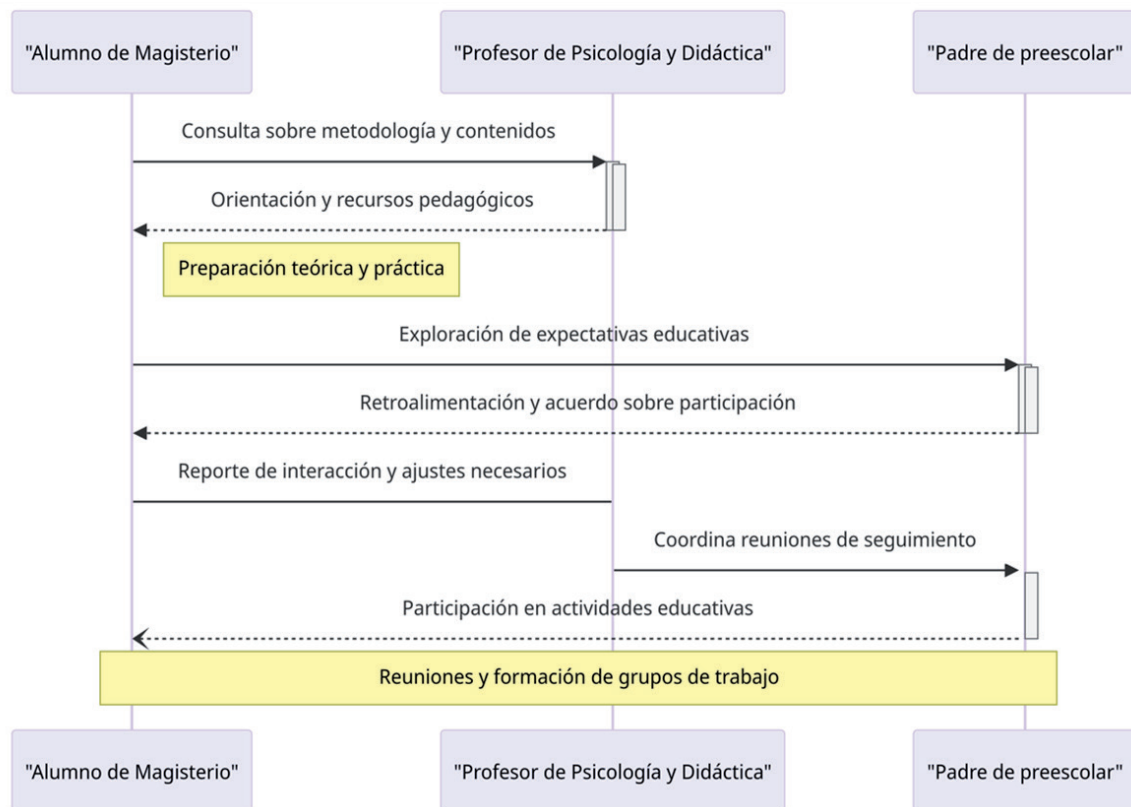


Figura 14. Representación del modelo de prácticas de García (1988). Nota: Elaboración propia

3.5. Nivel V: Interpretación de los datos

En este nivel se pretende comprender cómo cada modelo se adapta a las necesidades pedagógicas, y establecer una nomenclatura que refleje una categorización superior, agrupando los modelos por similitudes en sus enfoques y resultados.

3.5.1. Categorización y nomenclatura, por temporalidad

- Modelo de formación continua (3 años): Este nombre enfatiza la continuidad y cobertura completa durante los tres años de formación. Modelos: Fernández *et al.* (1987), Otaño (1988) y Villanueva (1988).
- Modelo de formación intermitente (2 años): Este nombre destaca que las prácticas se realizan de manera intermitente o en días específicos, resaltando la flexibilidad y fragmentación de las sesiones. Modelos: Gordo (1988) y Pérez & Ríos (1988) Modelo A.
- Modelo de Formación Continua Parcial (2 años): Este nombre hace hincapié en la continuidad durante dos años, pero sin abarcar los tres años completos. Modelos: Subirats (1988).
- Modelo de práctica fragmentado (1 año): Esto resalta que las prácticas se dividen en bloques o fragmentos a lo largo de un año sin continuidad anual completa. Modelos: Senent (1988), Pérez & Ríos (1988) Modelo B, Vicén & Moreno (1988) y Bozzo *et al.* (1988)

- Modelo de inmersión anual: Esto enfatiza que se trata de un año continuo de prácticas, lo cual podría dar una idea de inmersión en el contexto educativo. Modelo: García (1988).
- No especificada: Para los modelos que no detallan claramente su temporalidad o utilizan fases sin especificación clara de la duración. Modelo: García (1988)

3.5.2. Categorización y nomenclatura, por metodología

- Modelos de inmersión progresiva completa, estos estructuran la práctica en fases, avanzando desde la observación inicial hasta la docencia plena. A través de una inmersión prolongada, permiten a los estudiantes adquirir experiencia progresiva en el entorno escolar, desarrollando una base teórico-práctica sólida que facilita su transición hacia la autonomía docente. Cabe destacar la particularidad vista, que algunos de ellos basan sus prácticas de modo condicionado, liberando temporalmente al docente para proceder a su reciclaje o formación continua, lo que brinda a los estudiantes una valiosa experiencia en roles de reemplazo real.
- Modelos de participación colaborativa y reflexiva, estos estructuran la práctica en el aula a través de una participación activa y continua, combinando colaboración y reflexión pedagógica. En este caso, también existe la referencia al beneficio del uso de prácticas, para el reciclaje del ejercicio profesional en algún caso concreto.
- Modelos de proyectos de innovación didáctica están enfocados en la creación y desarrollo de proyectos específicos, orientados a la resolución de problemas didácticos concretos. Esta metodología, supervisada por tutores, conecta directamente teoría y práctica en contextos de aprendizaje experiencial, preparando a los estudiantes para diseñar e implementar estrategias innovadoras en el aula.
- Modelos de interacción comunitaria promueven la colaboración con la comunidad educativa, especialmente con padres y otros actores externos, extendiendo las prácticas más allá del aula.

3.5.2. Categorización y nomenclatura, por evaluación

- Modelos de evaluación colaborativa y reflexiva, se caracterizan por la participación de múltiples agentes que colaboran en el proceso evaluativo. Así como la combinación de herramientas, como informes, memorias de prácticas, autoevaluaciones y seguimientos regulares por parte del tutor de la EU.
- Modelos de evaluación con tutoría implican una supervisión por tutores de la Escuela Universitaria y profesores de EGB. Denota una falta de instrumentos específicos.
- Modelos de evaluación por instrumento incluyen un documento evaluativo final, aunque no especifican claramente los agentes implicados en el proceso.
- Modelos de evaluación no especificada no presentan ninguna información detallada sobre agentes o instrumentos de evaluación, lo cual sugiere que la evaluación no es un componente estructurado dentro de su diseño metodológico.

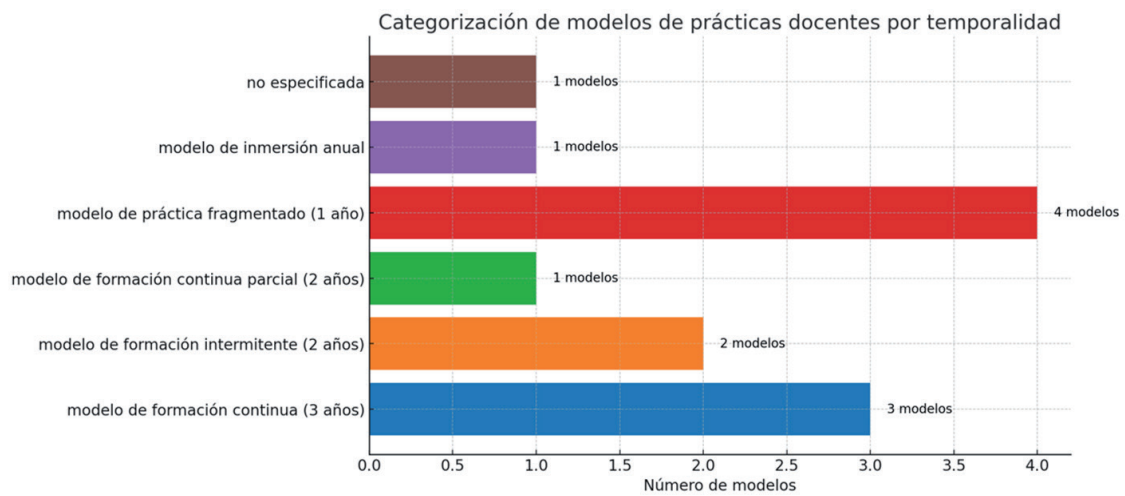


Figura 15. Comparativa por temporalidad. Nota: Elaboración propia

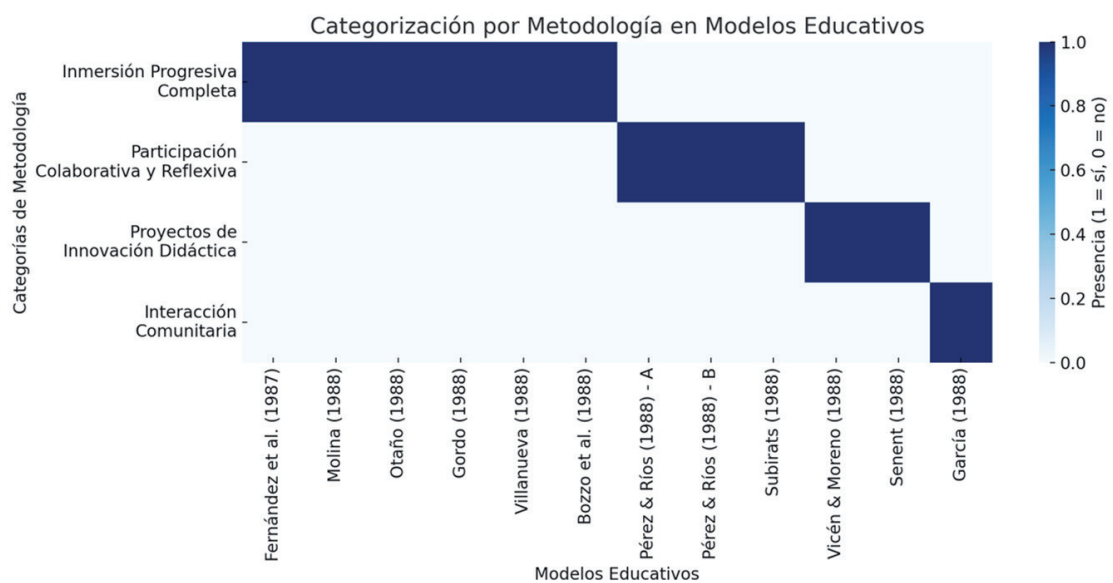


Figura 16. Comparativa por enfoque metodológico. Nota: Elaboración propia

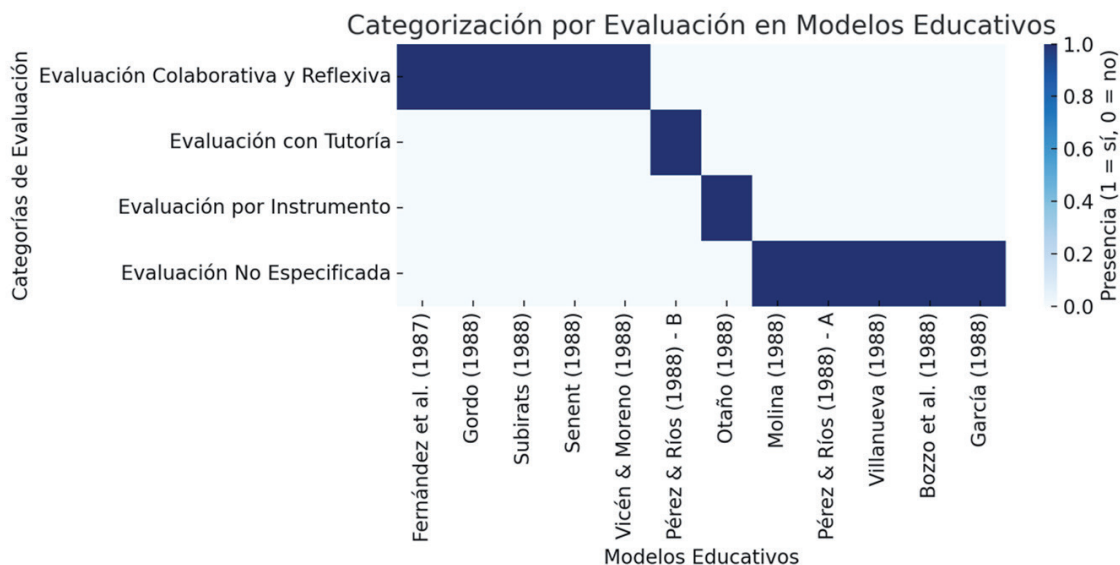


Figura 17. Comparativa por enfoque evaluador. Nota: Elaboración propia

3.5.4. Verificación de las hipótesis

Tras el análisis comparado realizado, se procede a contrastar las hipótesis formuladas en el Nivel II, a partir de los patrones observados en las dimensiones de temporalidad, metodología y evaluación:

- Hipótesis 1: Se confirma una tendencia general hacia modelos de prácticas progresivos, estructurados en fases que aumentan la responsabilidad del estudiante. Aunque la duración y distribución varía entre propuestas, la lógica formativa progresiva es común en la mayoría de los modelos.
- Hipótesis 2: Se observa un amplio consenso metodológico en torno a la inmersión progresiva, desde la observación hasta la participación activa, así como la presencia de estrategias colaborativas, reflexivas o basadas en proyectos, lo cual valida esta hipótesis.
- Hipótesis 3: La evaluación aparece en la mayoría de los modelos como un proceso formativo, centrado en la reflexión, con escasa formalización instrumental. Esta tendencia confirma que la evaluación, más que un elemento certificador, se entiende como parte del proceso de aprendizaje profesional.

En conjunto, las hipótesis se ven respaldadas por los datos obtenidos, aunque con diferencias que reflejan la diversidad contextual e institucional de los modelos analizados.

4. Conclusiones

En relación con la temporalidad, no existe una estandarización entre los modelos de prácticas analizados, lo cual refleja no solo la diversidad de enfoques formativos, sino también las condiciones estructurales y organizativas propias de cada institución en un contexto histórico de transición. Esta diversidad temporal se explica, en parte, por la ausencia de directrices estatales unificadas y por la autonomía que tenían las Escuelas Universitarias de Magisterio para adaptar las prácticas a sus realidades locales.

A pesar de esta variedad, los modelos coinciden en señalar el último año como un periodo crucial para la formación práctica, donde el alumnado puede consolidar sus conocimientos en situaciones reales de aula. Esta coincidencia responde a una lógica pedagógica compartida: solo tras un desarrollo teórico adecuado es posible afrontar con eficacia la práctica profesional. La preferencia por concentrar las prácticas en un solo año —ya sea de forma continua o fragmentada— se relaciona con limitaciones logísticas y con la percepción de que una experiencia intensiva puede ser pedagógicamente efectiva sin necesidad de prolongarse durante toda la formación.

Por otro lado, los modelos que distribuyen las prácticas en los tres años ofrecen una visión más continua y progresiva del aprendizaje docente, aunque su implementación fue menos frecuente. Esta opción respondía a propuestas más ambiciosas de integración entre teoría y práctica, pero su ejecución requería una coordinación institucional compleja, difícil de sostener en el contexto de los años setenta y ochenta.

Desde el punto de vista metodológico, todos los modelos comparten la necesidad de una implicación plena del alumnado, que incluya tanto tareas educativas como administrativas. Esta implicación progresiva responde a un enfoque formativo integral, donde se espera que el futuro docente no solo observe, sino también intervenga y reflexione sobre su práctica. La presencia de una doble supervisión —universitaria y escolar— pone de relieve la importancia del acompañamiento formativo en el proceso de adquisición de competencias profesionales.

La reflexión crítica del alumnado es un elemento transversal y valorado en la mayoría de los modelos, aunque rara vez se sistematiza o estructura como parte de la evaluación. Esto plantea una concepción de la formación donde la práctica tiene un carácter formativo más que certificativo.

En cuanto a la evaluación, la bibliografía revisada muestra una ausencia de marcos evaluativos formales y coherentes, siendo habitual que los instrumentos e incluso los agentes evaluadores no estén claramente definidos. Esta falta de sistematización no debe interpretarse como una carencia, sino como una característica del enfoque formativo de la época, centrado más en la experiencia vivencial que en la medición de resultados.

En síntesis, las diferencias entre modelos no son arbitrarias, sino el reflejo de decisiones tomadas en función de los contextos sociopolíticos, los recursos institucionales y las corrientes pedagógicas en auge. Esta heterogeneidad permite comprender cómo cada institución buscó, dentro de sus posibilidades, articular teoría y práctica para formar docentes capaces de afrontar una realidad educativa en plena transformación.

Estas diferencias no deben entenderse como fallos estructurales, sino como respuestas adaptativas a marcos sociopolíticos e institucionales muy concretos.

En consecuencia, la diversidad de modelos analizados revela no solo las tensiones del periodo, sino también los intentos de las Escuelas de Magisterio por construir una formación docente coherente desde sus propias condiciones. Esta lectura comparada permite reinterpretar la falta de estandarización no como debilidad, sino como reflejo de una búsqueda activa por integrar teoría y práctica de manera contextualizada —una tarea que sigue vigente en los debates actuales sobre el *Prácticum*.

5. Referencias

- Añorga Morales, J., Valcárcel Izquierdo, N., & de Toro González, A. J. (2006). La Educación Comparada. Método esencial de la educación avanzada. *VARONA*, 43(julio-diciembre), 14–16.
- Añorga-Morales, J. A. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *VARONA*, 58(enero-junio), 19–31.
- Arguimbau, B. (2002). Las Escuelas Normales en tiempos de la transición. *Historia De La Educación*, 21, 81–90. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6855>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Método comparativo en educación*. Holt, Rinehart y Winston.
- Bernat, A. (1982). Bases para un currículum de formación de profesores de EGB. *Revista de Educación*, 268, 45–60.
- Blasco, R., Palomero, J. E., & Gimeno, J. (1988). La reforma de los planes de estudio. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 55–70.
- Bozzo, M., Candela, F., Llop, J. M., Marba, T., & Torras, M. R. (1988). Hacia un curso de perfeccionamiento docente. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 143–148.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39–56.
- Carvalho, E. M., Vieira, A. M., & dos Santos Claro, J. A. C. (2024). O El papel de las prácticas en la formación del profesorado de educación básica: análisis comparativo entre la BNC-Formação y el modelo francés. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 141–164. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.38160>
- Casas, M. (1988). La formación permanente de los maestros. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 31–36.
- Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011) Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 33–50.
- Fernández, M. R., Blasco, R., & Palomero, J. E. (1987). Hacia una revisión de las prácticas de enseñanza en las Escuelas Universitarias de Magisterio de la Universidad de Zaragoza. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 1, 125–142.
- Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 5(1), 54–67. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830>

- Gabarda, V., & Colomo, E. (2019). Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Practicum del Máster de Educación Secundaria. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, 34, 163–181.
- García Álvarez, J. (1978). *El Supervisor del CCTV*. INCIE.
- García, C. (1988). Educación comunitaria y formación del profesorado de EGB: apuntes para una reflexión. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 313–318.
- Gimeno, J. (1980). *La formación del profesorado de EGB: análisis de la situación española*. Ministerio de Educación y Cultura; Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad: las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 77–99.
- González-Pérez, I., Ascanio-Sánchez, C., & García-Cuesta, S. (2024). Editorial: Políticas de igualdad de género en la educación superior. Universidades atlánticas y africanas. *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 11–20. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.41641>
- González-Sanmamed, M., & Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, 354, 47–70.
- Gordo, J. J. (1988). Las práctica de enseñanza en la formación de los maestros. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 361–366.
- Güemes, R. M. (1990). Tutorías y supervisión de prácticas: Dificultades y alternativas. In M. A. Zabalza (Ed.), *La formación práctica de los profesores: Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp. 285–288).
- Hayhoe, R., García Ruiz, M. J., & Martínez-Usarralde, M. J. (2022). Creatividad, curiosidad y pensamiento innovador en Educación Comparada en relación con las nuevas normas del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 10–14. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022>
- Hilker, F. (1962). *Pedagogía comparada*. Max Hueber Verlag.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Denemark, G. W., & Nash, R. J. (1985). *Educating a Profession*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Lizana-Verdugo, A., & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>

- Maestre, M. (2020). *Idoneidad de un modelo de practicum docente multidimensional y basado en problemas para el desarrollo de competencias*. Universidad de Córdoba.
- Molina García, S. (1988). Las "Escuelas Anejas" y la formación del profesorado de enseñanza básica. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 1, 71–80.
- Orden, A. de la (1974). *Utilización del CCTV para la autoevaluación del profesorado en formación*. ICE.
- Orden, A. de la (1977). *Determinación experimental de un modelo formativo para el desarrollo de competencias docentes específicas*. ICEUM.
- Otaño, J. (1988). El reciclaje del profesorado de EGB: exposición de una experiencia. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 161–166.
- Palomero, J. E. (2014). La revista interuniversitaria de formación del profesorado (RIFOP). Una visión personal. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 23, 19–22.
- Pérez, I., & Ríos, I. (1988). Experiencia del curso 86/87 para la asignatura de prácticas de enseñanza en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Castellón. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 399–404.
- Pérez, R. (1988). La investigación en las escuelas universitarias de magisterio. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 31–36.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, 3, 61–75.
- Rodríguez, M., & Pinto, A. (1988). El futuro de las Escuelas de Magisterio en la nueva estructura universitaria. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 71–114.
- Scannell, D., & Guenther, J. (1981). The development of an extended program. *Journal of Teacher Education*, 32(1), 15–19.
- Senent, J. M. (1988). Los proyectos didácticos en colegios de EGB, una alternativa complementaria al sistema de prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2(2), 393–398.
- Sider, S. (2022). Adding new "C"s to our lexicon when considering the future of comparative education research: Complexity, care, and caution. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 35–49. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31353>
- Subirats, M. A. (1988). Aportación de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Barcelona a las experiencias de formación permanente para maestros. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 149–154.

- Tejedor, J. A., & Montenegro, J. (1988). Las Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B. y las Escuelas Anejas: consideraciones sobre sus relaciones. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 457–462.
- Ullauri, J. I. U., & Majós, T. M. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente: percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186.
- Vicén, M. J., & Moreno, M. P. (1988). Experiencia de remodelación de prácticas escolares en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Huesca. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 387–392.
- Vicente Guillén, A. (1981). *Las Escuelas Universitarias del profesorado de EGB*. I.C.E.
- Villanueva, M. (1988). El aprendizaje de la práctica docente: la experiencia de la Escola de Mestres Sant Cugat. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 413–418.
- Villar, L. M. (1982). Las prácticas de enseñanza: un análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas. *Revista de Educación*, 269, 127–154.
- Zufiaurre, B. (1988). Reflexiones sobre la reforma del sistema educativo español (1982-1988). *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 3, 9–20.

3



Plataformas, datificación y nueva gobernanza de la educación: Un marco analítico sobre la soberanía digital

*Platforms, datafication and new governance of education:
An analytical framework on digital sovereignty*

**Judith Jacovkis*;
Lluís Parcerisa****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45462

**Recibido: 26 de mayo de 2025
Aceptado: 3 de noviembre de 2025**

* JUDITH JACOVKIS: socióloga y doctora en Sociología, es Profesora Lectora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación ESBIRINA (Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos - 2021SGR00686) y colaboradora del GEPS (Globalisation, Education & Social Policies). Sus intereses de investigación se centran en el análisis de las políticas educativas, la gobernanza y las experiencias escolares, con un foco específico en las desigualdades educativas y sociodigitales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2862-8636>. **Datos de contacto:** E-mail: judith.jacovkis@ub.edu

** LLUÍS PARCERISA: es Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Actualmente es Profesor Lector en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB). Es miembro del Instituto de Investigación en Educación (IREUB) y del grupo de investigación consolidado ESBIRINA (2021 SGR 00686), y colaborador del grupo en Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Su investigación analiza la sociología política de la reforma educativa, las plataformas digitales y la dataficación de los sistemas educativos, la privatización de la educación y sus efectos sobre el trabajo docente y las desigualdades educativas.). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6755-1988>. **Datos de contacto:** E-mail: lluiparcerisa@ub.edu

Resumen

Este artículo explora el potencial analítico del constructo de soberanía digital para el estudio de los procesos de plataformización y datificación en la educación. En el contexto europeo, la soberanía digital ha ganado centralidad política, impulsada por preocupaciones sobre la autonomía frente a las Big Tech de Silicon Valley, la seguridad y la presión competitiva de la economía global. Paralelamente, la investigación educativa ha documentado cómo las plataformas digitales reconfiguran la gobernanza y las prácticas pedagógicas del profesorado. Ante este escenario, el artículo propone una operativización del concepto de soberanía digital en cuatro actividades de gobernanza (posesión, provisión, regulación y uso) y tres dimensiones de análisis (infraestructuras, datos y servicios digitales), que pueden combinarse de manera compleja con múltiples escalas, actores y/o instituciones de coordinación. Esta propuesta se fundamenta en una revisión crítica de la literatura sobre tecnologías digitales y educación, y se concreta en un modelo analítico diseñado para examinar sistemas educativos en contextos digitalizados. A modo de ejemplo, el modelo se aplica al uso de *Google Workspace for Education* en el sistema educativo público de Cataluña, e ilustra cómo se distribuye el poder digital entre actores públicos y privados. El análisis muestra una soberanía digital parcial y fragmentada en las tres dimensiones analizadas (infraestructuras, datos y servicios). Por último, esta propuesta analítica permite visibilizar disputas políticas en el ámbito educativo y ofrece herramientas conceptuales útiles para repensar la soberanía, la dependencia y la gobernanza en la era de las plataformas digitales.

Palabras clave: Plataformización; Soberanía digital; Dependencia tecnológica; Gobernanza de la educación

Abstract

This article explores the analytical potential of the construct of digital sovereignty for studying the processes of platformization and datafication in education. In the European context, digital sovereignty has gained political centrality, driven by concerns about autonomy from Silicon Valley's Big Tech corporations, security, and competitive pressure from the global economy. At the same time, educational research has documented how digital platforms are reshaping governance and teaching practices. In this scenario, the article proposes an operationalization of the concept of digital sovereignty into four governance activities (ownership, provision, regulation, and use) and three dimensions of analysis (infrastructure, data, and digital services), which can be combined in a complex way with multiple scales of governance and coordination actors and institutions. This proposal is grounded in a critical review of the literature on digital technologies and education and is developed into an analytical model designed to examine educational systems in digitalized contexts. As an example, the model is applied to the use of *Google Workspace for Education* in the public education system in Catalonia and illustrates how digital power is distributed between public and private actors. The analysis shows partial and fragmented digital sovereignty in the three dimensions analyzed (infrastructure, data and services). Finally, this analytical framework makes political disputes in the field of education visible and offers useful conceptual tools for rethinking sovereignty, dependency and governance in the age of digital platforms.

Keywords: Platformization; Digital sovereignty; Technological dependency; Education governance

1. Introducción

Hablar de soberanía es hablar de poder. Tanto si nos acercamos al concepto desde su genealogía y sus conexiones con la noción de nación-estado y su territorialidad, como si lo hacemos desde una perspectiva (post)moderna centrada en la autonomía y la no-dependencia, finalmente terminamos hablando de distribución de poder, de quién detenta el poder y sobre qué. Ello aplica también a las discusiones en torno a la soberanía digital o tecnológica (Hummel *et al*, 2021; Musiani, 2022; Pohle & Thiel, 2020), con independencia de las dimensiones de la soberanía a las que hagamos referencia (infraestructuras, datos, servicios, etc.).

En el contexto europeo, la soberanía tecnológica parece generar una preocupación creciente, sobre todo cuando remite a temas vinculados con la seguridad y la geopolítica. En este sentido, el debate sobre la soberanía tecnológica se ha concentrado en dos ejes principales. Por un lado, el de la necesidad de ganar autonomía frente a desarrolladores y proveedores de infraestructuras y servicios digitales de países terceros con el fin de garantizar la seguridad interior del Estado y de la ciudadanía. Por el otro, la discusión ha girado en torno al desafío de generar valor económico a partir del desarrollo propio de mercados tecnológicos (Couture & Toupin, 2019). Así pues, lo que se entiende como una falta de autonomía de la Unión Europea y de los países miembro en materia de desarrollo tecnológico en general, y de infraestructuras y servicios digitales en particular, ha relanzado el término soberanía a la agenda política europea, esta vez con el añadido de lo tecnológico o lo digital. En este contexto, distintas iniciativas han ido poniendo un mayor acento en la necesidad de ganar soberanía tecnológica frente, principalmente, a grandes proveedores privados estadounidenses o asiáticos. Tanto la trascendencia mediática y política, como la participación de actores públicos, de la sociedad civil o corporativos ha sido variable en estas iniciativas (Levi, 2024).

En el campo propiamente educativo, en los últimos años han proliferado diversos estudios que analizan los procesos de plataformización y datificación de sistemas educativos en múltiples contextos, y también a escala global (Jacovkis *et al*, 2023; Kerssens & van Dijck, 2023; Saura *et al*, 2023). Muchas de estas investigaciones han ampliado nuestro conocimiento sobre los efectos del desarrollo de plataformas y otras infraestructuras digitales sobre la gobernanza de la educación y sobre los propios procesos de enseñanza – aprendizaje (véase, entre otros, Grant & Eynon, 2017; Stornaiuolo *et al*, 2023). En este contexto, en el que prolifera el uso del término soberanía digital -con una finalidad eminentemente política- y en el que avanzan también las investigaciones sobre los efectos de la plataformización y la datificación en la educación, nos preguntamos por el potencial analítico de una mirada centrada en la soberanía.

Lo que nos interesa y nos atrae de usar el término soberanía como marco es precisamente que da cuenta de un «estado de ánimo», de una suerte de sentir epocal en el que parece que el horizonte de libertad que dibujaba Internet se tensiona por los procesos de privatización sistemática de espacios digitales (*enshitification*, en el término acuñado por Cory Doctorow, 2023) y, al mismo tiempo, en el que distintos movimientos reconocen con cada vez más claridad el espacio digital como un territorio de disputa política. Si bien es cierto que su uso y orientación depende a menudo de la orientación política y de los intereses de quien lo moviliza (Couture & Toupin, 2019), nos parece también que un enfoque que parta de la soberanía digital puede convertirse en una aproximación extremadamente potente para analizar procesos educativos, siempre y cuando se realice un trabajo previo de clarificación y definición.

Considerando lo señalado, este artículo propone descomponer la noción de soberanía en un conjunto más específico de dimensiones operativas para el análisis de sistemas educativos en contextos de plataformización y datificación. Para alcanzar este objetivo, inicialmente se presenta un estado de la cuestión que, en una perspectiva socio-histórica, evidencia la evolución de los discursos sobre tecnologías digitales, desde la emergencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) hasta los actuales procesos de plataformización y datificación de la educación. En este recorrido se señalan algunas de las dimensiones de la soberanía digital que la investigación viene subrayando en los últimos años. A partir de ellas, el texto desarrolla una propuesta analítica centrada específicamente en el ámbito de la educación. Para ello, se elabora un modelo que se ilustra posteriormente con el ejemplo del uso de una plataforma digital específica -*Google Workspace for Education*- en el contexto de la educación pública en Cataluña. El artículo termina con una sección de conclusiones que sintetizan las potencialidades y las debilidades de una aproximación como la que se propone.

2. De las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la plataformización de la educación: Trayectoria y nudos críticos

La investigación sobre tecnología educativa tiene una larga trayectoria y ha permitido profundizar en el conocimiento disponible en diversos ámbitos y desde distintos puntos de vista: las visiones y los conceptos sobre la tecnología digital, la pedagogía y la utilización didáctica de los medios digitales en la educación; el rol de la (auto-)formación en el uso con fines educativos de tecnologías digitales; así como también las transformaciones experimentadas por la educación en un contexto en el cual las esferas de la vida social están cada vez más permeadas por su uso (véase Adell & Castañeda, 2012; Alonso, *et al.*, 2014; Area, 2005; Sancho-Gil, 2001; Sancho-Gil, *et al.*, 2015).

Sin lugar a duda, estas investigaciones han resultado de gran importancia para dar cuenta de los cambios y los efectos provocados por la incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, han permitido cuestionar aquellos enfoques instrumentales de la tecnología educativa que predominaron en los años 70s (Sancho-Gil, 2019). Esta década, según Alonso (1999), estuvo marcada por el optimismo tecnológico. A pesar de afrontar un breve período de crisis y cuestionamiento a finales de los años 70s e inicios de los 80s (véase Webb, 1991), los enfoques instrumentalistas resurgirían con fuerza a mediados de los 80s y en la década de los 90s. Durante este período, su adopción fue motivada, en parte, por la emergencia de las denominadas NTIC y la fascinación que generaban entre los y las especialistas del campo de la tecnología educativa (Alonso, 1999).

En este sentido, los enfoques instrumentalistas de la tecnología han disfrutado de una destacada presencia en el sector educativo y se han vinculado a teorías del capital humano y tecnosolucionistas que conciben la innovación tecnológica como una solución «mágica» que actúa como motor de crecimiento y competitividad en el contexto de una economía globalizada (Adell, 2018; Aibar, 2023). Frente a estos enfoques, a finales de los 90s emergieron posicionamientos críticos y alternativos que sostenían una concepción diferente de la tecnología educativa como materia y como disciplina (Alonso, 1999; Nichols & Allen-Brown, 1996). En una línea similar, ya en los 2000, de Vries (2016)

elaboró una conceptualización de la tecnología que incorporaba sus dimensiones como artefacto, valor, conocimiento y actividad. Más allá de las potencialidades de las distintas teorías, en un contexto de digitalización acelerada de la sociedad, empezó a desarrollarse una perspectiva «crítica» de la tecnología educativa (Adell, 2019). Siguiendo a Selwyn (2019), la adopción de esta perspectiva crítica supone «un reconocimiento más amplio de la tecnología y la educación como un conjunto de procesos y prácticas profundamente políticas que se describen mejor en términos de cuestiones de poder, control, conflicto y resistencia» (p. 68). Esta mirada resultará fundamental para la elaboración de nuevas preguntas que emergen con los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas. Especialmente, ha de servir para plantear y analizar los desafíos vinculados a la entrada de las grandes corporaciones tecnológicas en los sistemas educativos públicos a través de la expansión de (sus) plataformas e infraestructuras digitales, y de la intensificación del proceso de datificación de la educación.

A este respecto, si bien en la primera década de los 2000 el principal foco de análisis de la investigación educativa estuvo centrado en el rol de las NTIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la segunda década de los 2000 en adelante ha habido un creciente interés por analizar el proceso de plataformización (Van Dijck *et al.*, 2018) y la supuesta «revolución» de la inteligencia artificial.

Hasta la fecha, múltiples investigaciones han indagado los efectos de la plataformización de la educación en distintos países y contextos. En este sentido, destacan efectos en tres dimensiones clave. En primer lugar, en lo que se refiere a la autonomía pedagógica, Kerssens y van Dijck (2021) o Neut *et al.* (2024) alertan de que el uso de plataformas digitales puede limitar la autonomía docente. En una línea similar, Kumar *et al.* (2019) observan que el proceso de plataformización está transformando el posicionamiento docente y sus prácticas en el aula, de modo que el profesorado adopta el rol de «consumidor vigilante» a través del control y monitoreo de datos del alumnado procedentes de plataformas digitales. Así mismo, otro grupo de investigaciones destacan los efectos de la plataformización sobre la formación y las prácticas docentes. Concretamente, Pangrazio (2014) y Raffaghelli (2022) señalan el rol clave de la formación en alfabetización digital (y de datos) crítica para poder lidiar con los retos planteados por sistemas educativos crecientemente digitalizados y datificados. En segundo lugar, otro grupo de estudios señala el rol de la plataformización en la reproducción de las desigualdades sociodigitales y educativas derivadas del acceso y uso desigual de la tecnología (González-Motos & Bonal, 2021; Jacovkis & Tarabini, 2021). Por último, la investigación existente también apunta a los riesgos sobre la protección de datos y la privacidad de la infancia asociados a la plataformización y digitalización de la educación (Livingstone *et al.*, 2019).

Añadido a lo anterior, Solé Blanch (2025) desarrolla una revisión narrativa en la que reflexiona sobre la digitalización educativa y el impacto de los discursos tecnosolucionistas en el campo educativo. Así mismo, Saura *et al.* (2021) muestran los procesos de control tecno-educativo y el extractivismo de datos ligados a la API de Google. En un sentido similar, partiendo de un análisis de Escuelas Referentes de Google en México y España, Jarquín Ramírez y Díez Gutiérrez (2022) arrojan luz a la «forma mediante la cual Google se establece en los centros educativos presentándose como la mejor opción para apuntalar la mejora educativa y valorizar así los procesos pedagógicos pero que introduce también formas de gobierno y acción en la distancia (hablar, pensar y hacer) en el terreno educativo» (p. 255). Por último, una creciente sensibilización de la ciudadanía sobre los potenciales efectos adversos de la plataformización promovida por las Big

Tech en los sistemas educativos públicos, ha favorecido la emergencia de experiencias de resistencia al monopolio de estas compañías y la consiguiente comercialización de la educación. Es el caso, por ejemplo, del colectivo Xnet que, con el objetivo de mantener el valor público de la educación y de garantizar la privacidad y la protección de los datos, promovió la adopción de una plataforma educativa alternativa mediante la firma de un convenio con el ayuntamiento de Barcelona y la Generalitat de Cataluña a finales de la segunda década de los 2000 (Xnet, 2020).

3. De la reconstrucción a la operativización de la soberanía digital en educación

Con la intención de generar una operativización del concepto de soberanía digital para el análisis de procesos educativos en contextos de plataformización y datificación, en este apartado presentamos las ideas centrales que han caracterizado su uso en la literatura de las últimas décadas. En segunda lugar desarrollamos la propuesta operativa que, finalmente, ejemplificamos para el caso del sistema educativo público de Cataluña.

3.1. Genealogía del concepto

El concepto de soberanía digital tiene una historia reciente y habitualmente sus significados varían en función de la disciplina y/o del contexto desde el que se aplica. En las últimas décadas, la aparición de Internet y el acelerado proceso de digitalización y plataformización de las sociedades contemporáneas han contribuido a un creciente interés por este concepto. Como señalan Pohle y Thiel (2020), a pesar de su controversia, el concepto de soberanía digital se ha popularizado, convirtiéndose en un elemento clave en los discursos y debates políticos que conciernen a temas digitales y a su regulación. En el contexto europeo, la promoción de la soberanía digital refleja el deseo de la Unión Europea (UE) de avanzar en el desarrollo tecnológico (de hardware y software) para compensar los déficits de inversión en este ámbito a lo largo de las últimas décadas, lo cual contrasta con la estrategia desarrollada por sus principales competidores a nivel geopolítico (Kaloudis, 2022).

El término soberanía digital ha experimentado mutaciones a lo largo del tiempo, fruto de la interacción dinámica entre los cambios sociales, tecnológicos y geopolíticos, y los desafíos que ellos representan para los estados contemporáneos y para otras formas de organización social (véase Cancela, 2021; Pohle y Thiel, 2020). De hecho, la noción de soberanía está íntimamente relacionada con el mundo de la política. En palabras de Pohle y Thiel (2020) la soberanía puede entenderse como «el poder del que goza un órgano de gobierno para gobernar sobre sí mismo, libre de cualquier interferencia de fuentes u organismos externos, deriva de la palabra latina *superanus*, que significa ‘sobre’ o ‘superior’» (p. 3). Por su parte, algunos filósofos se refirieron a la soberanía como la «autoridad del gobernante» en la toma de decisiones, mientras otros pusieron más el foco en la «soberanía popular», asociada con las ideas de Estado moderno, territorialidad o democracia. Sin embargo, estas nociones clásicas de soberanía asociadas al poder del Estado se vieron desafiadas por los discursos hiperglobalistas sobre el fin del Estado (Held, 2005), así como por las narrativas sobre la excepcionalidad cibernética -asociada al libertarismo- y la gobernanza en red de la internet (Katz, 1997; Keller, 2019).

Resiguiendo la genealogía del concepto, observamos que en el ámbito de la gestión y la innovación aparece el concepto de soberanía tecnológica para referirse a «la capacidad y la libertad de seleccionar, generar o adquirir, aplicar, desarrollar y explotar comercialmente la tecnología necesaria para la innovación industrial» (Grant, 1983, p. 239). Si bien en este período el interés por la temática era aún muy incipiente, en los albores del año 2000 empieza a florecer un renovado interés por la soberanía tecnológica en disciplinas como la economía y la geografía política. Por ejemplo, a partir del análisis del caso de Canadá, el estudio de Gertler (2001) considera la soberanía tecnológica como una herramienta clave para resistir las presiones de la globalización neoliberal. Este estudio, además, resulta interesante ya que se aproxima a la noción de soberanía desde la dependencia tecnológica -que considera una realidad vinculada a la colonización-.

Sin embargo, es en la segunda década de los 2000 cuando aumenta de forma exponencial el interés por la soberanía digital, en parte, como respuesta al monopolio de las Big Tech a nivel global y a las crecientes tensiones geopolíticas. En esta línea, autores como Abraham (2013), en su artículo titulado "The fight for digital sovereignty", entiende que «[e]l objetivo final, a través de medios como el software libre, el hardware abierto, el depósito de código y las auditorías independientes, es la soberanía sobre el software, el hardware, la nube y la infraestructura de red» (p. 85). Más recientemente, la soberanía digital se ha definido como «un concepto multiescalar y multidimensional que se refiere a la autonomía y a la capacidad de autodeterminación de los actores respecto al acceso, la regulación, el uso y el control sobre la infraestructura digital y tecnológica, así como también sobre el almacenamiento y la gestión de los datos producidos en y a través de los entornos digitales» (Parcerisa *et al.*, 2024, p. 163).

Así pues, el concepto de soberanía digital ha evolucionado significativamente, reflejando la compleja interacción entre el avance tecnológico, los acontecimientos geopolíticos y los cambios en las nociones de poder estatal. Las concepciones más tradicionales de la soberanía digital la conciben como la capacidad de un Estado para gobernar de forma autónoma su infraestructura digital, sus datos y sus políticas de ciberseguridad, y a menudo se vincula con los principios más amplios de soberanía nacional y autodeterminación en la era digital. Esta idea ha ganado terreno a medida que los Estados -y las entidades supraestatales como la Unión Europea- se enfrentan a las implicaciones de unas tecnologías que desafían los modelos tradicionales de gobernanza y territorialidad y exacerban las tensiones competitivas en el marco de la economía global (Kaloudis, 2021; Pohle y Thiel, 2020). Sin embargo, estos enfoques son limitantes, tal y como han mostrado algunos autores, ya que pensar en la tecnología y en la soberanía digital requiere una perspectiva multi-escalar (Zhang y Morris, 2023). En este sentido, no solo resulta esencial considerar la dimensión escalar de la soberanía (local, sub-nacional, nacional, supranacional), sino también el amplio abanico de actores que pueden ejercerla (Estado, mercado, sociedad civil, comunidad educativa).

3.2. La soberanía digital como herramienta analítica

Para desarrollar nuestro modelo de análisis hemos hecho un ejercicio de descomposición y definición de conceptos que deben ayudarnos a operativizar la noción de soberanía digital de forma que nos sirva efectivamente para analizar procesos de plataformización y datificación de la educación. Por ello, en primer lugar, presentamos una definición de soberanía y de dependencia que tienen sentido tanto en relación con la genealogía del propio concepto como en términos de utilidad analítica. En segundo lugar, avanzamos

en la operativización del concepto definiendo las que hemos considerado como sus tres dimensiones principales. Finalmente, nos centramos en definir los elementos de análisis que contempla el modelo. En nuestra opinión, estos contribuyen a mejorar la capacidad analítica del concepto y le confieren utilidad y aplicabilidad en distintos contextos.

Tal y como describen Rikap *et al* (2024), la soberanía digital en unos tiempos globalizados e interconectados como los nuestros no puede ser entendida como una cuestión binaria, que se tiene o no se tiene, sino más bien como un continuo con diversas aristas interdependientes. Dicho esto, en este modelo se entiende que la soberanía digital es una capacidad individual o colectiva para usar, pensar y modificar una tecnología -digital- de forma independiente. Esta independencia no se refiere a una posesión autárquica (algo, por otro lado, impensable en el momento de desarrollo tecnológico en que se encuentran nuestras sociedades) sino más bien a la posibilidad de no ser individual o colectivamente privado de la capacidad para acceder y decidir sobre determinados aspectos de dicha tecnología. Por ejemplo, si trabajo colaborativamente en un texto con otras personas, y decidimos trabajar sobre un documento de Google Drive, todas necesitaremos tener una cuenta de Google o asociada a ella. Si usamos el servicio gratuito de Google, y la compañía decide modificar estas condiciones, necesitaremos habernos descargado el archivo o pagar para acceder a él. Por otro lado, si nos lo descargamos, es posible que algunos de sus elementos no se vean de la misma forma en otro procesador de texto, porque no se ha usado un formato estándar. Finalmente, si identifico una funcionalidad que me gustaría tener en ese procesador de texto online (dejar comentarios en audio, por ejemplo), aunque sepa técnicamente cómo hacerlo, no tengo la posibilidad de implementar esta mejora porque la tecnología es cerrada para mí, y solo la empresa que la posee puede autorizar la incorporación de nuevas funcionalidades.

En este sentido, podemos considerar que somos digitalmente más soberanas y soberanos cuanto menos dependemos de terceros para hacer con la tecnología digital aquello que queramos y seamos competentes para hacer. Y así, entendemos que la soberanía digital es la capacidad individual o colectiva para hacer con la tecnología digital aquello que queramos y seamos capaces de hacer. Claro que siempre dependeremos de la disponibilidad de una conexión determinada, o de un dispositivo determinado, pero, si se cae la conexión que tenemos contratada, o quien nos la brinda deja de hacerlo, ¿existe la posibilidad de acudir a otro proveedor?

A partir de aquí, en la elaboración de nuestra propuesta hemos considerado tres dimensiones de la soberanía digital: infraestructuras, datos y servicios¹. Por infraestructuras nos referimos a los equipamientos individuales o colectivos, tanto materiales (dispositivos, cableado, servidores, centros de datos, etc.) como digitales (redes públicas y privadas, repositorios digitales, protocolos de comunicación, lenguajes, etc.). Las infraestructuras, como su nombre indica, son el andamiaje necesario para el funcionamiento del «mundo digital» tanto en su vertiente artefactual como simbólica, desde los ordenadores que hemos utilizado para escribir este artículo, hasta la «nube» (el centro de datos!) donde se almacenan sus copias digitales en nuestro entorno virtual de trabajo.

La dimensión de datos remite a todo el contenido digital: imágenes, textos y sonidos almacenados digitalmente; direcciones, registros de compra, de cualificaciones, matrícula o asistencia a centros educativos; correos electrónicos, redes de afinidad construidas

¹ A pesar de que autores como Abraham (2013) consideran un conjunto más amplio de dimensiones (datos, software, estándares y protocolos, procesos, hardware, servicios e infraestructuras) hemos optado por reducir el número de dimensiones, ampliando en cambio su definición.

por activa o por pasiva por los y las usuarias de entornos digitales (grupos de amigos de una red social que se construyen activamente, o grupos contruidos a partir de la explotación de datos de conexiones por correo de un usuario con otros), etc. Entendemos que datos son todos y cada uno de los registros y rastros que los usuarios (individuales, institucionales o colectivos) dejamos en los entornos digitales, y las conexiones que pueden a posteriori establecerse entre ellos.

Finalmente, cuando hablamos de servicios digitales hacemos referencia a todas aquellas utilidades o aplicaciones digitales orientadas a una finalidad específica y que se despliegan sobre infraestructuras digitales, locales o remotas. A menudo, a los servicios y a las infraestructuras los separa una línea muy fina, sobre todo si pensamos en servicios que, como las plataformas digitales, por ejemplo, sirven de base para el diseño de otros, o se convierten en indispensables para su funcionamiento. En este caso, su clasificación como servicios o como infraestructuras dependerá más del foco analítico (¿estamos analizando las interdependencias entre distintos servicios o la forma como se usa alguno de ellos en el contexto educativo?) que de sus propias características.

A partir de la definición de soberanía digital, y de la concreción de sus dimensiones, la tercera etapa de desarrollo del modelo nos lleva a identificar 4 elementos analíticos que tienen que ver con la tensión entre estructura y agencia, entre constricciones y ventanas para la acción, que se vislumbra, también, en la definición de esta cuestión para el ámbito educativo. Estos elementos se inspiran en el modelo de análisis propuesto por Robertson *et al* (2002) para entender los cambios en la gobernanza de la educación derivados de la pérdida de peso de los estados-nación en la definición de políticas educativas, y en particular en las actividades de gobernanza de la educación que en él se definen (financiación, posesión, provisión y regulación). En este sentido, y atendiendo a lo específico de nuestra propuesta, debemos preguntarnos, por lo menos, ¿quién o quiénes poseen la infraestructura, los datos y los servicios?, ¿Quién o quiénes los proveen?, ¿Quién o quiénes -y cómo- regulan dicha provisión y posesión? Y, finalmente, ¿quién o quiénes pueden usar las infraestructuras, los datos y los servicios, y en qué condiciones?

Así pues, nuestra propuesta para analizar la situación de un sistema educativo en clave de soberanía digital incluye la posesión, la provisión, la regulación y el uso. La posesión hace referencia a la propiedad de la infraestructura, los datos o los servicios digitales. Esta posesión puede ser pública o privada, individual o colectiva; puede ser también que quién posee los datos, por ejemplo, no posea la infraestructura en la que se almacenan; puede ser, de hecho, que hasta desconozca que posee tales datos. De este elemento, en relación con la educación se derivan preguntas como: ¿Quién posee la infraestructura digital disponible para el sistema educativo? ¿Es la misma para todo el sistema? ¿De quién son los datos que se recogen a través de plataformas digitales usadas en el sistema educativo? ¿Quién posee los servicios digitales que se usan en el sistema educativo? ¿Cuántos propietarios concentran qué parte del mercado de estos servicios?

La provisión tiene que ver con el suministro de las infraestructuras, los datos y los servicios digitales. Proveer no necesariamente significa poseer pues existen actores intermedios que se dedican, por ejemplo, a la comercialización de servicios digitales de terceros, o que ofrecen «paquetes» de servicios que pertenecen a distintos propietarios. Por otro lado, es posible también proveer y perder la posesión: en el caso de los datos, es posible que seamos proveedores individuales pero que, al almacenarlos en infraestructuras de terceros y con condiciones de uso marcadas por servicios digitales determinados, perdamos su posesión. Aquí, pues, en relación con la soberanía digital en el

ámbito educativo podríamos preguntarnos, ¿quién provee de infraestructura al sistema educativo? ¿Hay diversidad en la provisión? ¿se puede elegir entre distintos proveedores? ¿Quién provee de datos? ¿Cómo impactan los datos en la provisión de servicios e infraestructuras y, por tanto, cómo se explotan los datos? ¿Los explota quien los provee? ¿Quién provee de servicios digitales? ¿Quién decide qué servicios se contratan? ¿Bajo qué criterios? ¿Cuál es el precio de los servicios? ¿Se paga en dinero (quién paga), se paga en datos (datos de quién)?

La regulación hace referencia a las normas (en sentido amplio) que definen la relación entre los distintos elementos y actores del sistema y delimitan el repertorio de acciones disponibles para ellos. Este aspecto, por tanto, tiene que ver tanto con las normas del juego existentes como con la capacidad de controlarlas, modificarlas o subvertirlas. Un ejemplo claro de regulación dura sería la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (España, 2018). También formarían parte de la regulación los mecanismos de contratación de infraestructuras o servicios digitales por parte de los distintos niveles del sistema educativo, u otras normativas y reglamentaciones a nivel supraestatal, estatal, subestatal, local o escolar. Las preguntas que podemos hacernos respecto de la regulación irían en esta línea: ¿Quién y cómo define las condiciones que deben satisfacer las infraestructuras que se usan en el sistema educativo? ¿Cómo se regula la relación entre los datos y sus proveedores? ¿quién o quiénes establecen los límites a la explotación-uso de datos de terceros? ¿Qué características deben satisfacer los servicios digitales que se usan en el sistema educativo?

La última actividad que incorporamos en nuestro modelo analítico es el uso, y hace referencia a la capacidad de los actores que intervienen o participan en los procesos de plataformización y datificación de la educación para utilizar los elementos propios de cada dimensión de la soberanía digital. Por ejemplo, en este punto podríamos formular preguntas como: ¿quién puede usar los datos? ¿En qué condiciones? ¿Quién posee los datos tiene capacidad para usarlos? ¿De qué depende? ¿Quién puede usar qué servicios o infraestructuras?

Finalmente, es preciso considerar los niveles que entran en juego en el análisis de estos procesos. Podemos distinguir entre escalas (supraestatal, estatal, subestatal) y niveles del ámbito de la educación (sistema educativo, comunidad educativa, centro educativo, aula). Cada uno de estos niveles participa de forma distinta en los procesos de plataformización y datificación de la educación y en cada una de las dimensiones de la soberanía digital y de sus actividades. Las distintas escalas de gobernanza, a pesar de su porosidad e interconexión, difieren en su alcance espacial, pero también en el tipo de actores que participan de ellas, las formas de toma de decisiones y la capacidad regulatoria de las instituciones que las conforman.

Una vez explicitados todos los elementos del modelo, incorporamos la Figura 1, que da cuenta de ellos. Los niveles capturan la naturaleza multi-escalar de los procesos de plataformización y datificación de la educación (y en realidad, de la gobernanza de los sistemas educativos, Robertson *et al.*, 2002). Tanto el peso de cada uno de estos niveles como el foco analítico pueden variar en función de las preguntas específicas que orienten cada investigación y de la aproximación empírica que las materialice. Sin embargo, cualquier análisis en clave de soberanía digital debe tener en cuenta el contexto multi-escalar en el que se desarrollan estos fenómenos, así como las características del contexto más inmediato en el que se centra la investigación. Por otro lado, aunque se presenten en filas o columnas independientes, se entiende que tanto las dimensiones de la soberanía

digital como las actividades de gobernanza están interrelacionadas. En cualquier caso, se considera que las actividades de gobernanza estructuran -posibilitan y limitan- la forma como los distintos actores implicados en los procesos de plataformización y datificación de la educación se relacionan con las dimensiones de la soberanía digital y actúan en y sobre ellas. En el siguiente apartado desarrollamos brevemente un ejemplo que ilustra cómo este modelo podría ser utilizado para analizar un proceso vinculado con la plataformización de la educación en clave de soberanía digital.

Niveles	Dimensiones de la soberanía digital		
	Datos	Infraestructuras	Servicios
Supraestatal			
Estatatal			
Subestatal			
Escolar			
Actividades de gobernanza			
Posesión			
Provisión			
Regulación			
Uso			

Figura 1. Gobernanza educativa y soberanía digital. Fuente: Autores

3.3. Soberanía digital en la era del capitalismo digital y las Big Tech: un ejemplo de aplicación a partir del caso de Google

Para ejemplificar la aplicación del modelo de análisis de la soberanía digital nos centramos en la adopción de *Google Workspace for Education* en el sistema educativo de Cataluña (Jacovkis *et al.*, 2023). A través de este caso ilustramos la aplicación de las categorías de análisis en un contexto situado y evidenciamos algunas de las tensiones y retos de los sistemas educativos contemporáneos para avanzar hacia la soberanía digital en un contexto de capitalismo digital y hegemonía de las Big Tech. Para realizar este ejercicio hacemos especial hincapié en la distinción analítica entre las distintas actividades de gobernanza (posesión, provisión, regulación y uso) y las dimensiones de la soberanía digital (infraestructuras, servicios digitales y datos).

En primer lugar, respecto a las infraestructuras digitales observamos que una parte importante de la infraestructura -plataformas y centros de datos- pertenece a Google (posesión). Por otro lado, sus dispositivos -los Chromebooks-, pertenecen a los centros educativos, que los adquieren a través de proveedores intermediarios y con financiamiento público. En términos generales, *Google Workspace for Education* se define como «un paquete de herramientas de Google que permite a los centros educativos proteger sus entornos de aprendizaje, mejorar el impacto de la enseñanza y preparar al alumnado para el futuro» (Google, 2025, n.p.). La provisión y el despliegue de la infraestructura de *Google Workspace for Education* está relegando a la marginalidad a otras herramientas alternativas y 'open source' como, por ejemplo, Moodle, que habían tenido una presencia relevante en el sistema educativo catalán (Xnet, 2019). A nivel regulatorio, el gobierno

catalán ha impulsado algunas iniciativas como la *Carta catalana por los derechos y las responsabilidades digitales* (Generalitat de Catalunya, 2019) y el *Plan de Educación Digital de Cataluña* (Generalitat de Catalunya, 2020). A pesar de poder sugerir algunos criterios de uso y recomendaciones orientadas a los actores escolares, la administración no interviene en aspectos de diseño y operación de la propia infraestructura ni de los servicios digitales y, de hecho, tiene contratos con Google que les proporcionan un acceso gratuito a recursos digitales que ofrece la compañía (Jacovkis *et al.*, 2023). En este sentido, en lo que respecta a la dimensión de infraestructura, el ejemplo identifica dos grandes actividades de posesión: la infraestructura digital pertenece a Google mientras que la infraestructura física -Chromebooks- pertenece a los centros educativos. En cuanto a la provisión también identifica distintos canales, uno directamente vinculado a la compañía -la provisión de la infraestructura digital-, y otro vehiculado por proveedores terceros o comercializadores. En lo que respecta a la regulación, la administración no prohíbe el uso de plataformas distintas a Google, pero tampoco fomenta activamente su uso, con lo que, *de facto*, refuerza el papel monopolístico de la compañía en este ámbito. Finalmente, en cuanto al uso, tanto las infraestructuras digitales como las físicas «marca Google» son utilizadas por el profesorado y por el alumnado de los centros educativos.

Por lo que se refiere a la dimensión de los servicios digitales, Gmail o la misma plataforma de Google Classroom son servicios privados y privativos que en ningún caso han sido desarrollados por el Estado o por una institución pública. Sin embargo, en el caso de Cataluña el gobierno catalán y las escuelas (amparándose en su autonomía de centro) han llegado a acuerdos con Google para poder acceder a estos servicios digitales. Asimismo, el uso intensivo de estas tecnologías también está contribuyendo a la reproducción de un monocultivo digital (Jacovkis *et al.*, 2024) y generando dependencia funcional que puede condicionar (cuando no limitar) la capacidad de los actores escolares para adoptar plataformas digitales alternativas (Neut Aguayo *et al.*, 2024). Por otro lado, tanto Google como la Generalitat de Catalunya, pueden concebirse -hasta cierto punto- como proveedores de servicios digitales a las escuelas. De hecho, como hemos visto en la dimensión de infraestructura, y tal y como señalan Jacovkis *et al.* (2023), «en el año 2010, el gobierno de Cataluña firma un acuerdo con Google por el cual la compañía asume y amplía parte de los servicios que hasta el momento tenía internalizados XTEC. Por un lado, se migra el correo electrónico de la XTEC a Google-Apps. Se cierra la infraestructura propia de administración de correo y se traspasan las funciones de mantenimiento y gestión del servicio a la compañía (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2011). Además, el acuerdo con la compañía permitía acceder, a través de las cuentas de correo corporativas, a un conjunto más amplio de servicios, algunos de la administración (acceso directo a aplicaciones de gestión/ administración interna), otros de la misma empresa (Google-Apps: calendario, documentos en línea, blogs, etc.)» (p. 8). Generalmente, en este ámbito se señala que el gobierno catalán ha jugado un rol dual, inhibiéndose a menudo de su tarea regulatoria – su acción se centra en la elaboración de recomendaciones sobre cómo utilizar estos servicios digitales en la gestión y a nivel de aula, pero no regula los servicios en sí-, y actuando al mismo tiempo como *market-maker* (Ball, 2012) que favorece la entrada de actores comerciales en las escuelas públicas.

Por último, en el caso de la dimensión de los datos, vemos que aquellos generados (provistos) por el profesorado, el alumnado o sus familias en *Google Workspace for Education* -y en *GClassroom* en particular- se almacenan en servidores de Google. La regulación en esta materia (Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) – a

nivel europeo (European Union, 2016) – y Ley Orgánica 3/2018 – a nivel estatal) establece que estos datos (personales, pero también otros tales como patrones de uso e interacciones, tareas y calificaciones del alumnado) deben almacenarse en territorio europeo. Sin embargo, las características de la infraestructura que los aloja hacen imposible su trazabilidad, lo que ha generado dudas sobre su destinación final y decisiones de la administración educativa de países europeos en contra del uso de esta tecnología en las escuelas (del Castillo, 2022). Según los acuerdos de servicio de Google y las escuelas, estas son las poseedoras de los datos, pero su capacidad para usarlos y para controlar que la propia compañía no lo hace es limitada. Los centros educativos que utilizan *Google Workspace for Education* no pueden incidir en los protocolos de recolección de datos a gran escala y de almacenamiento. Asimismo, estos actores pueden ver limitado el uso de datos con sentido pedagógico debido a la ausencia de una alfabetización digital crítica (Jacovkis *et al.*, 2022). Por último, en el contexto catalán y en términos de provisión, Google actúa como uno de los principales proveedores de la denominada infraestructura de datos, entendida como «[l]os objetos materiales, las instituciones, las personas y los códigos informáticos que permiten la generación, el cotejo, el tratamiento y la circulación de los datos digitales. En lugar de ser efímeros, los datos digitales dependen de vastas infraestructuras. Junto a las personas que trabajan como codificadores, desarrolladores, moderadores de contenidos, etiquetadores de datos y otras formas de automatización manual, existen redes físicas de cables, tuberías, zanjas submarinas y almacenes de datos repartidos por todo el mundo» (Pangrazio & Selwyn, 2023, p. 85). En definitiva, el ejemplo de la adopción de *Google Workspace for Education* en el sistema educativo catalán permite observar la complejidad de la materialización de la soberanía digital en el contexto actual. Específicamente, este ejemplo ilustra cómo - más allá de las dinámicas multiescalares - la soberanía digital es a día de hoy muy limitada. De hecho, el gobierno catalán en ocasiones ha actuado como un *market-maker* (Ball, 2012) y se ha limitado a proveer algunas indicaciones y/o recomendaciones para facilitar su incorporación en los centros educativos. Asimismo, a pesar de que el Estado y las autonomías pueden incidir en aspectos tales como la formación del profesorado en alfabetización digital crítica, se observa que la posesión y provisión de infraestructuras y servicios digitales recae fundamentalmente en una Big Tech. Ello conlleva una creciente dependencia estructural que, a su vez, puede limitar la autonomía de los centros y de los actores escolares.

4. Discusión y conclusiones

Nuestra intención en este artículo ha sido definir las líneas generales de un modelo de análisis que permita entender cómo los procesos de plataformización y datificación afectan a la soberanía digital de instituciones, colectivos e individuos. Para ello hemos empezado con una breve reconstrucción de los cambios acaecidos en el panorama de la investigación en el campo de la tecnología educativa en las últimas décadas, destacando los efectos de la plataformización de la educación en este ámbito.

A continuación, y con el objetivo de avanzar hacia una operativización del concepto de soberanía digital que sea útil para el análisis de sistemas educativos en contextos de plataformización y datificación, hemos presentado una síntesis de la genealogía de este concepto. Ello nos ha llevado a identificar acentos y vacíos en la investigación. Por un lado, se han destacado dos polos en los posicionamientos que movilizan el concepto de soberanía digital en base a su *locus*: desde aproximaciones centradas en el papel de los

estados hasta miradas que lo sitúan en la capacidad de distintos actores para actuar de forma independiente en relación con diversos aspectos de la utilización y el desarrollo de tecnología. Asimismo, en este apartado se han recogido algunas de las principales dimensiones de la soberanía que destaca la literatura.

Finalmente, a partir de la revisión presentada, se ha desarrollado un modelo para el análisis de los fenómenos de plataformización y datificación de la educación desde una óptica que se centra en la capacidad y el rol de los actores implicados en este ámbito respecto de la posesión, la provisión, la regulación y el uso de las dimensiones de la soberanía digital, que hemos delimitado a la infraestructura, los datos y los servicios digitales.

En este sentido, nos parece que la contribución de este artículo se concreta en tres direcciones. En primer lugar, el modelo propuesto facilita la articulación de muchas de las perspectivas que han caracterizado la investigación educativa sobre los fenómenos de plataformización y datificación. Bajo una mirada de soberanía digital, es posible conectar investigaciones centradas en la economía política de las plataformas digitales y sus efectos sobre la gobernanza de los sistemas educativos (Selwyn, 2019; Van Dijck *et al.*, 2018) con otras que ponen el foco en la manera como estos fenómenos alteran las formas de organización educativa y la relación entre los actores en el nivel local (Kerssens y van Dijck, 2022; Kumar *et al.*, 2019). La capacidad de decidir sobre las infraestructuras que se usan, de utilizar los datos que se generan a través de los servicios digitales que se han implementado, o de proveer de otros servicios no comerciales, por ejemplo, son elementos que pueden analizarse y explicarse en el marco del modelo analítico propuesto.

En segundo lugar, a partir del modelo, podemos acercarnos a los fenómenos de plataformización y datificación tal y como sucedan en distintos contextos y considerar tanto los niveles de gobernanza que entran en juego como las actividades que allí desarrollan los actores considerados. Su grado de dependencia en cada una de las tres dimensiones definidas nos permitirá valorar el nivel de soberanía digital que muestran, así como compararlos con otros actores del mismo sistema, y con actores equivalentes de otros contextos. Así pues, movilizándolo este modelo podemos profundizar nuestro conocimiento sobre los matices contextuales de los procesos al tiempo que fortalecer la agencia de actores públicos y ciudadanos que sean fiscalizables, sin caer en el chauvinismo tecnológico que parece ganar cada vez más espacio en los discursos políticos sobre tecnología digital (*nationalist technological sovereignty* en palabras de Couture y Toupin, 2019). El modelo de análisis propuesto trasciende las concepciones tradicionales de soberanía, habitualmente circunscritas al ámbito de un Estado o territorio, y plantea una aproximación multiescalar y dinámica al fenómeno. Además, esta perspectiva incorpora, una dimensión micro o individual de la soberanía, entendida como la capacidad de autodeterminación de las personas (Pohle y Thiel, 2020).

Finalmente, la operativización de este término para el análisis de estos fenómenos nos permite evidenciar los (des)equilibrios de poder bajo los que se están desarrollando los procesos de digitalización y plataformización educativa, y la forma como tienden a aumentar la concentración de poder para controlar el presente e imaginar el futuro en unos pocos actores. Asimismo, nos permite también identificar, para cada contexto, dónde se generan dependencias, a través de qué actividades de gobernanza y por parte de qué actores. De este modo, más allá del potencial analítico, la mirada sobre la soberanía digital nos ayuda a vislumbrar espacios para una acción que posibilite ampliar sus distintas dimensiones y acercar a un conjunto más amplio de actores el control sobre los procesos de plataformización y datificación.

Para acabar, es preciso señalar que es necesario profundizar en la articulación teórica y analítica de los elementos que componen el modelo de forma que sea capaz de capturar las interrelaciones existentes entre sus distintos componentes sin perder la capacidad de separarlos analíticamente. Sin embargo, consideramos que representa un primer paso para abordar de forma integrada los múltiples fenómenos que se desprenden de los procesos de plataformización y datificación de la educación.

5. Referencias

- Abraham, S. (2013). The fight for digital sovereignty: It is time to incorporate free software principles to address the issue of privacy. *Economic and political weekly*, 48(42), 84–85. <http://www.jstor.org/stable/23528582>
- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 116-128). Morata.
- Adell, J. (2019). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa.
- Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2012). Tecnologías emergentes, ¿ pedagogías emergentes?.
- Alonso, C., Bosco, A., Corti, F., & Rivera, P. (2014). Prácticas de enseñanza mediadas por entornos 1x1: un estudio de casos en la educación obligatoria en Cataluña. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 99-118.
- Area Moreira, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- Aibar, E. (2023). *El culto a la innovación. Estragos de una visión sesgada de la tecnología*. Ned Ediciones.
- Ball, S. J. (2012). The reluctant state and the beginning of the end of state education. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 89-103. <https://doi.org/10.1080/00220620.2012.658764>
- Biesta, G. J. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>
- Cancela, E. (2021). A vueltas con el concepto de soberanía (digital). *Hastapenak: Revista de Historia Contemporánea y Tiempo Presente-Gaurko Historiaren Aldizkari Kritikoa*, (1), 124-143.
- Castillo, C. del (2022, julio 15). Dinamarca veta los productos de Google en ayuntamientos y colegios por los envíos de datos a EEUU. *ELDiario.es*. https://www.eldiario.es/tecnologia/dinamarca-veta-productos-google-ayuntamientos-colegios-envios-datos-eeuu_1_9175149.html

- Couture, S., & Toupin, S. (2019). What does the notion of “sovereignty” mean when referring to the digital? *New Media & Society*, 21(10), 2305-2322. <https://doi.org/10.1177/1461444819865984>
- De Vries, M. J. (2016). *Teaching about technology*. Springer.
- Doctorow, C. (2023, enero 23). The ‘Enshittification’ of TikTok. *Wired*. <https://www.wired.com/story/tiktok-platforms-cory-doctorow/>
- European Union (2016). GDPR, General Data Protection Regulation. Brussels. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:32016R0679>
- Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. London: Routledge.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2015). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. London: Routledge.
- Generalitat de Catalunya. (2011). Memòria del Departament d'Educació 2010. Activitats i realitzacions. Barcelona: Departament d'Educació - Generalitat de Catalunya. <https://www.idescat.cat/serveis/biblioteca/docs/bib/pec/paae2011/gio4232010.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2019). Carta catalana por los derechos y las responsabilidades digitales Una herramienta viva y dinámica con vocación normativa y de contribución al debate global. Barcelona: Departament de Polítiques Digitals i Administració Pública - Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/pla-educacio-digital/pla-educacio-digital-catalunya/pla-educacio-digital.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2020). Pla d'educació digital de Catalunya 2020-2023. Barcelona: Departament d'Educació-Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/pla-educacio-digital/pla-educacio-digital-catalunya/pla-educacio-digital.pdf>
- González-Motos, S. & Bonal, X. (2023). Educación a distancia, familias y brecha digital: lecciones del cierre escolar . *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.541031>
- Google (2025). *Google Workspace for Education*. https://edu.google.com/intl/es-419_ALL/workspace-for-education/editions/overview/
- Grant, L., & Eynon, R. (2017). Digital Divides and Social Justice in Technology-Enhanced Learning. En E. Duval, M. Sharples, & R. Sutherland (Eds.), *Technology Enhanced Learning: Research Themes* (pp. 157-168). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_15
- Grant, P. (1983). Technological sovereignty: Forgotten factor in the ‘Hi-Tech’ Rassmatazz. *Prometheus*, 1(2), 239–270. <https://doi.org/10.1080/08109028308628930>
- Gertler, M. S. (2001). Central Canada and the global economy: politics and possibilities. *Canadian Geographer*, 45(1), 31-35.

- Jarquín Ramírez, M. R., & Díez Gutiérrez, E. J. (2022). Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 240–260. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34322>
- Kaloudis, M. (2021). Digital sovereignty–European Union’s action plan needs a common understanding to succeed. *History Compass*, e12698. <https://doi.org/10.1111/hic3.12698>
- Kaloudis, M. (2022). Sovereignty in the Digital Age–How Can We Measure Digital Sovereignty and Support the EU’s Action Plan?. *New Global Studies*, 16(3), 275–299. doi.org/10.1515/ngs-2021-0015
- Katz, J. (1997). *Birth of a Digital Nation*. Wired. <https://www.wired.com/1997/04/netizen-3/>.
- Keller, C. I. (2019). Exception and Harmonization: Three Theoretical Debates on Internet Regulation (2020(2); HIIG Discussion Paper Series). *Instituto Alexander von Humboldt para la Internet y la Sociedad*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3572763>
- Held, D. (Ed.). (2005). *Debating globalization*. Polity.
- Hummel, P., Braun, M., Tretter, M., & Dabrock, P. (2021). Data sovereignty: A review. *Big Data & Society*, 8(1), 205395172098201. <https://doi.org/10.1177/2053951720982012>
- Jacovkis, J., Herrera Urizar, G., & Rivera-Vargas, P. (2024). Epílogo. Construyendo justicia y soberanía digital en las escuelas. En P. Rivera-Vargas & J. Jacovkis (Eds.), *Plataformas digitales y corporaciones tecnológicas en la escuela. Una mirada desde los derechos de la infancia* (pp. 119-128). Octaedro Universidad. <https://doi.org/10.36006/16431->
- Jacovkis, J., Parcerisa, L., Calderón-Garrido, D., & Moreno-González, A. (2023). Plataformas y digitalización de la educación pública: Explorando su adopción en Cataluña. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7917>
- Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Kerssens, N., & Dijck, J. van. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 250–263. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725>
- Kerssens, N., & van Dijck, J. (2023). Transgressing local, national, global spheres: The blackboxed dynamics of platformization and infrastructuralization of primary education. *Information, Communication & Society*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2023.2257293>
- Kumar, P. C., Vitak, J., Chetty, M., & Clegg, T. L. (2019). The platformization of the classroom: Teachers as surveillant consumers. *Surveillance & Society*, 17(1/2), 145-152. <https://doi.org/10.24908/ss.v17i1/2.12926>

- Levi, S. (2024). *Digitalització democràtica: Sobirania digital per a les persones*. Raig Verd.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. Boletín Oficial del Estado, núm. 294, pp. [número de páginas]. Recuperado de BOE.
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2019). *Children's data and privacy online: growing up in a digital age: an evidence review*. London, UK: London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications.
- Musiani, F. (2022). Infrastructuring digital sovereignty: A research agenda for an infrastructure-based sociology of digital self-determination practices. *Information, Communication & Society*, 25(6), 785-800. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2049850>
- Neut Aguayo, P., Blanco-Navarro, M., Lozano-Mulet, P., y Dussel, I. (2024). Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (87), 74-89. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3107>
- Nichols, R. G. y Allen-Brown, V. (1996). Critical theory and educational technology. En D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 226-252). MacMillan
- Pangrazio, L. (2014). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2023). *Critical data literacies: rethinking data and everyday life*. MIT Press.
- Parcerisa, L., Jacovkis, J., Lindín, C., & Màrquez, I. (2024). Soberanía Digital y Educación: Un Vínculo Ausente en la Literatura. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 151-168. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.009>
- Pohle, J., & Thiel, T. (2020). Digital sovereignty. *Internet Policy Review*, 9(4). <https://doi.org/10.14763/2020.4.1532>
- Raffaghelli, J E, Gouseti, A, Lakkala, M, Romero Carbonell, M, Romeu, T & Bruni, I (2022). Mind the gap! Exploring teachers' professional learning needs to cultivate critical data literacies, *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 626-648. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_4
- Rikap, C., Durand, C., Paraná, E., Gerbaudo, P., & Marx, P. (2024). *Reclaiming digital sovereignty: A roadmap to build a digital stack for people and the planet*. <https://www.ucl.ac.uk/bartlett/sites/bartlett/files/reclaiming-digital-sovereignty.pdf>
- Robertson, S. L., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-495. <https://doi.org/10.1086/343122>

- Sancho-Gil, J. M. (2001). *Para una tecnología educativa*. Horsori.
- Sancho-Gil, J. M. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación.. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 18(1), 9-22. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.9>
- Sancho-Gil, J. M., Bosco, A., Alonso, C. y Sánchez, J. A. (2015). Formación del profesorado en tecnología educativa. De cómo las realidades generan los mitos. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 17-34. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.17>
- Saura, G., Cancela, E., & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Saura, G. ., Díez Gutiérrez, E. J., & Rivera Vargas, P. (2021). Innovación Tecno-Educativa “Google”. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Selwyn, N. (2012). *Education in a digital world: Global perspectives on technology and education*. Routledge.
- Solé Blanch, J. (2025). Tecnosolucionismo y pedagogía en la era digital del capitalismo. *Digital Education Review*, (47), 171-180. <https://doi.org/10.1344/der.2025.47.171-180>
- Stornaiuolo, A., Higgs, J., Nichols, T. P., Leblanc, R. J., & De Roock, R. S. (2023). The Platformization of Writing Instruction: Considering Educational Equity in New Learning Ecologies. *Review of Research in Education*, 47(1), 311-359. <https://doi.org/10.3102/0091732X241227431>
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Webb, G. (1991). Epistemology, Learning and Educational Technology. *Educational & Training Technology International*, 28(2), 120–128. <https://doi.org/10.1080/0954730910280206>
- Xnet (2019, septiembre 6). No firméis la autorización para utilizar Google Suite en las escuelas. <https://xnet-x.net/es/no-autorizar-google-suite-escuelas/#suite>
- Xnet. (2020, diciembre 10). Plan de Digitalización Democrática de la Educación para todos los centros. *Xnet - Internet, derechos y democracia en la era digital*. <https://xnet-x.net/es/plan-digitalizacion-democratica-educacion-piloto-barcelona/>.
- Zhang, C., & Morris, C. (2023). Borders, bordering and sovereignty in digital space. *Territory, Politics, Governance*, 11(6), 1051–1058. <https://doi.org/10.1080/21622671.2023.2216737>

4



*Predictores y diferencias según género, religión
y familia profesional del perfil socioemocional
del alumnado de formación profesional:
un modelo de ecuaciones estructurales*

*Predictors and differences according to gender, religion
and professional family of the socio-emotional profile of
vocational training students: a structural equation model*

Sergio Escalante-González*;
Lindsay Michelle Vázquez**;
Asunción Martínez-Martínez***;
Lionel Sánchez-Bolívar****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45967

Recibido: 4 de agosto de 2025
Aceptado: 7 de octubre de 2025

* LIONEL SÁNCHEZ-BOLÍVAR: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Diplomado en Trabajo Social por la Universidad de Granada y Máster en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas en la especialidad de formación y orientación laboral. Miembro del grupo de investigación HUM238 La formación del profesor como mediador del conocimiento. Profesor en la Universidad Isabel I, impartiendo docencia en el Máster del Profesorado. Líneas de investigación: orientación educativa y vocacional. formación y orientación laboral; formación profesional y educación superior; inteligencia emocional; habilidades sociales; motivación del alumnado; y perfil psicosocial del alumnado. **Datos de contacto:** lionel.sanchez@ui1.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0560-8261>

LINDSAY MICHELLE VÁZQUEZ: Predoctoral FPU, en la línea de Diagnóstico, evaluación e intervención en Educación, del departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, en España. Grado en Educación Primaria, Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Temas de investigación: motivación, habilidades sociales, inteligencia emocional, integración social, competencias, inteligencia artificial y educación superior. **Datos de contacto: lindsay@ugr.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8663-3815>

***ASUNCIÓN MARTÍNEZ-MARTÍNEZ: Profesora Titular de la Universidad de Granada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada 2013. Perteneció al grupo de investigación HUM- 983 Investigación en la transformación de los contextos y aprendizajes, de la Junta de Andalucía. **Datos de contacto:** asuncionmm@ugr.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8826-235X>

****SERGIO ESCALANTE-GONZÁLEZ: Licenciado en filología hispánica por la Universidad de Granada, máster en estudios superiores de lengua española y máster en E.S.O. y bachillerato, F. P. y enseñanza de idiomas. Anteriormente, profesor de español para menores extranjeros no acompañados (MENAS) en Ceuta. Actualmente, profesor de secundaria en Ceuta y doctorando en la Universidad de Granada. **Datos de contacto:** sescalante@correo.ugr.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8026-2371>

Resumen

Introducción. La Formación Profesional tiene como objetivo alcanzar la mejora del perfil profesionalizador de los estudiantes mediante el desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales. Estas están relacionadas con la competencia socioemocional que se constituye como la comprensión y conocimiento de las propias emociones. El objetivo de este estudio es determinar la relación entre la Resiliencia y las Competencias Básicas como variables predictoras de las Competencias Socioemocionales del alumnado de Formación Profesional. **Método.** La muestra estaba compuesta por 151 estudiantes de Formación Profesional a distancia. Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos: el cuestionario de Competencias Básicas de Aprendizaje del Alumnado Universitario y el Cuestionario de Competencias Socioemocionales. Se emplearon los programas SPSS y AMOS 26.0 para el análisis de datos, realizando un análisis descriptivo para analizar la relación entre variables y se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales para profundizar en las relaciones causales de las variables. **Resultados.** Los resultados arrojan diferencias significativas según género, familia profesional y religión. La resiliencia y las competencias básicas se configuran como variables predictoras del perfil socioemocional del estudiantado. **Discusión.** El alumnado con un mayor nivel de resiliencia y de competencias básicas cuenta con un nivel mayor de desarrollo socioemocional, manifestando la necesidad de establecer programas de desarrollo emocional en estos estudios.

Palabras clave: Resiliencia; formación profesional, competencias sociemocionales; competencias básicas

Abstract

Introduction. Vocational Training aims to improve students' professional profiles through the development of professional, personal, and social skills. These are related to socio-emotional competence, which is the understanding and awareness of one's own emotions. The objective of this study is to determine the relationship between resilience and basic competencies as predictors of socio-emotional competencies in vocational training students. **Method.** The sample consisted of 151 distance learning vocational training students. Two instruments were used for data collection: the University Students' Basic Learning Competencies Questionnaire and the Socio-Emotional Competencies Questionnaire. SPSS and AMOS 26.0 were used for data analysis. A descriptive analysis was performed to analyze the relationship between variables, and a structural equation model was developed to delve deeper into the causal relationships between variables. **Results.** The results show significant differences according to gender, professional background, and religion. Resilience and basic competencies are identified as predictors of students' socioemotional profile. **Discussion.** Students with higher levels of resilience and basic competencies have a higher level of socioemotional development, highlighting the need to establish emotional development programs in these studies.

Keywords: Resilience; Vocational Education and Training; Socio-emotional Competence; Basic Competences

1. Introducción

La Formación Profesional se constituye como un sistema educativo que cuenta con su propio currículo y organización modular, comprendiendo los ciclos formativos de Grado Básico, Medio y Superior. Su objetivo es dotar al estudiantado de los conocimientos técnicos necesarios para el ejercicio de una profesión, mediante el desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales para lograr la integración del alumnado en el mundo laboral (Dubeau & Chochard, 2024; Zhao & Ko, 2024).

La Formación Profesional surge como respuesta a las necesidades de la sociedad y pretende hacer frente al desempleo y al prematuro abandono escolar, dando la posibilidad de acceso desde los 15 años, mediante la Formación Profesional Básica. En este sentido, la Formación Profesional busca la adquisición de competencias profesionales específicas de las actividades concretas de cada área y profesión (Cohen & Katz, 2024; Homayouni *et al.*, 2024).

En consonancia con lo anterior, en la Formación Profesional, se pone de manifiesto la importancia del desarrollo de competencias generales las cuales son definidas como capacidades cognitivas, metodológicas y lingüísticas relacionadas con la formación académica (Ari, 2024; García-Fuentes & Navarro-Granados, 2024).

Las competencias profesionales, por tanto, se conceptualizan como el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades que, de forma integral, posibilitan al alumnado el ejercicio de una profesión de forma eficaz y eficiente. El sector laboral cuenta con exigencias inherentes a los cambios y transformaciones económicas y sociales que hacen necesarias la aplicación de dichas competencias (Chang & Hwang, 2024; Hogan *et al.*, 2025).

Por lo tanto, las competencias profesionales del alumnado deben atender a los requerimientos del sector productivo para incrementar la empleabilidad, tales como la capacidad de análisis, liderazgo, autonomía, capacidad de integración de grupo, que son aspectos que permitirán responder adecuadamente a las demandas de su futura profesión, desarrollando la capacidad para enfrentarse a casos reales, dando lugar a una mayor adaptación al mercado laboral (Douglass *et al.*, 2024; Hogan *et al.*, 2025; Matthias *et al.*, 2025).

En este sentido, existe una vinculación entre las competencias profesionales y las competencias transversales, entendidas como las habilidades y capacidades de adaptación a diferentes situaciones de carácter personal y profesional que conforman el saber ejercer la profesión como, por ejemplo la habilidad para trabajar, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, que unidas a las competencias profesionales contribuyen al desarrollo profesional y a su calidad profesional (Akhmetshin *et al.*, 2025; BinDhim *et al.*, 2024; Cachutt-Alvarado *et al.*, 2024).

Asimismo, en las competencias transversales se integran las habilidades cognitivas constituidas como la capacidad mental para procesar, almacenar y recordar información, y conforma aspectos como la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa y la comunicación asertiva entre iguales, reuniendo características que permiten al estudiantado desarrollar la capacidad de adaptación al cambio con mayor proactividad, reforzando la educación académica y profesional (Martínez-Clares *et al.*, 2024; Moctezuma-Ramírez *et al.*, 2024).

De manera análoga, tanto las competencias profesionales como las transversales están relacionadas con la competencia socioemocional que se constituye como la comprensión y conocimiento de las propias emociones que dan lugar a relacionarse de manera armónica con el entorno y tiene implicación a nivel sociolaboral en aspectos de comunicación eficaz, adaptación al cambio y trabajo en equipo (Castillo *et al.*, 2024; Volodina, 2025).

En relación con esta, la competencia social, entendida como la capacidad de relacionarse con las personas, permite desarrollar mejor las habilidades sociales consideradas estrategias y conductas que son determinantes en la incorporación al mundo laboral, ya que los estudiantes tendrán que desarrollar la habilidad comunicativa y escucha activa, aspectos esenciales en contextos laborales como, por ejemplo, una entrevista de trabajo (Bai *et al.*, 2024; Li *et al.*, 2024; Sem *et al.*, 2025).

Por otro lado, la inteligencia emocional surge como la capacidad de gestionar y regular las propias emociones. Puede ser considerada una habilidad no técnica y está asociada a la capacidad de liderazgo y a una mayor satisfacción en el contexto laboral que permite alcanzar un mayor bienestar profesional (Marheni *et al.*, 2024; Saez-Ujaque *et al.*, 2024).

Por consiguiente, toda habilidad social conlleva en sí misma un componente emocional implícito en las acciones y actuaciones de las personas. La competencia emocional es comprendida como la capacidad de una persona para identificar, comprender, regular y expresar sus propias emociones, así como reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás, relacionándose directamente con su bienestar psicossocioemocional (Arichandran *et al.*, 2025; Eyoh & Elison, 2025).

Por lo tanto, la competencia emocional y las habilidades sociales están estrechamente relacionadas y actúan conjuntamente en el acto intencional comunicativo. De este hecho, surgen las habilidades sociales contextuales, definidas como las capacidades comunicativas que las personas manifiestan de acuerdo con el contexto al que se enfrentan. Entre estas habilidades destacan inteligencia emocional y la resiliencia (Haugen & Hoff, 2024; Rickard *et al.*, 2025; Rojas Cadena *et al.*, 2024; Vázquez *et al.*, 2025).

Por todo lo expuesto, se propone este trabajo de investigación con el objetivo de analizar el perfil competencial socioemocional del estudiantado de Formación Profesional y sus predictores de cara a su formación e incorporación al mercado laboral.

2. Método

2.1. Participantes

El presente estudio, de naturaleza cuantitativa, presenta un diseño no experimental, ex post facto, de corte transversal, descriptivo, exploratorio y correlacional. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo por conglomerados en una sola etapa y alcanzó un total de 151 participantes, asumiendo un nivel de confianza del 95 %, lo que se considera aceptable.

Para seleccionar los conglomerados se aplicaron los siguientes criterios de selección: alumnado matriculado en formación profesional a distancia, excluyendo a alumnado en educación presencial y dual; estudiantes en ciclos de grado medio y superior, excluyendo a alumnado de otras etapas educativas, de formación profesional básica, de certificados de profesionalidad y de másteres de formación profesional. La edad media de la muestra fue de 22,95 años (+ 7,68 años), con edades comprendidas entre los 16 y los 52 años y distribuida como se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1.
Descriptivos de la población

Género		Religión		Familia Profesional				
	N	%		N	%		N	%
Mujer Cisgénero	89	58,94	Cristiana/católica	86	56,95	Hostelería y Turismo	15	9,93
			Musulmana	25	16,56	Informática y Comunicaciones	30	19,87
Hombre Cisgénero	62	41,06	Atea	36	23,84	Seguridad y Medioambiente	39	25,83
			Otra	4	2,65	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	67	44,37
Ciclo Formativo								
	N	%		N	%		N	%
CFGS Dirección de Cocina	15	9,93	CFGS Administración de Sistemas Informáticos en Red	1	0,66	CFGS Educación Infantil	43	28,48
CFGM Sistemas Microinformáticos y Redes	14	9,27	CFGS Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma	11	7,28	CFGS Integración Social	11	7,28
CFGM Atención a Personas en Situación de Dependencia	13	8,61	CFGS Desarrollo de Aplicaciones Web	4	2,65	CFGS Prevención de Riesgos Profesionales	39	25,83

Nota. CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior, CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio

2.2. Variables e instrumentos

Para recabar la información relacionada con los datos sociodemográficos, se elaboró un cuestionario *ad hoc*, en el que se recogían los datos relativos a la edad; el género (hombre cisgénero, mujer cisgénero, hombre transexual, mujer transexual, no binario, fluido, intersexual u otro); la religión (cristiana/católica, musulmana, hebrea, hindú, ateo u otra), Familia Profesional y Ciclo Formativo.

Para medir las competencias básicas se empleó la escala de «Competencias Básicas de Aprendizaje del Alumnado Universitario (CBAU)» (Sanchís *et al.*, 2021). Se trata de una escala validada y formada por 14 ítems, mediante una escala Likert de 1 a 6 (donde 1 equivale a «Nunca» y 6 a «Siempre»), que miden cuatro dimensiones denominadas: Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE). Esta escala obtuvo un índice de fiabilidad, medido a través de alfa de Cronbach, de 0,86. En este estudio obtuvo un alfa de Cronbach de 0,88 y un omega de McDonald de 0,877. Tras comprobar su validez y estructura factorial en esta muestra, se obtuvieron índices de fiabilidad por dimensión: Análisis, Resolución y Argumentación Creativa $\alpha=0.804$; $W=0.805$; Valoración y Comunicación en base a Criterios $\alpha=0.700$; $W=0.701$; Evaluación como Proceso de Aprendizaje $\alpha=0.699$; $W=0.700$; y Trabajo en Equipo $\alpha=0.722$; $W=0.723$.

Para evaluar la competencia socioemocional se hizo uso del cuestionario de competencias socioemocionales de Zych *et al.* (2018). El cuestionario mide, mediante una escala Likert de 1 a 5 (en la cual 1 equivale a «muy en desacuerdo» y 5 a «muy de acuerdo») cuatro factores: Autoconciencia (ítems 1, 2, 3 y 4); Autogestión y Motivación (ítems 5, 6 y 7); Conciencia Social y Conducta Prosocial (ítems 8, 9, 10, 11, 12 y 13) y Toma de Decisiones Responsables (ítems 14, 15 y 16). Este cuestionario obtuvo un índice de fiabilidad, medido mediante omega de McDonald, de 0,87 en estudiantes universitarios y 0,82 en alumnos de secundaria. En este estudio obtuvo un alfa de Cronbach de 0,88 y un omega de McDonald de 0,874.

2.3. Procedimiento

En un primer momento se comunicó, vía telefónica y vía email, con los diferentes centros donde se imparten enseñanzas a distancia de Formación Profesional. Una vez contactados, se procedió a informar a los equipos directivos acerca de la finalidad de la investigación y sus implicaciones, así como del anonimato del cuestionario y de la entrega de la carta de rechazo en la participación en esta investigación para padres de alumnos menores de 18 años. Para los menores de edad se solicitó el consentimiento expreso de los padres, madres y/o tutores legales y quedó bajo la custodia del centro educativo.

Una vez aceptada la petición, y dado que el alumnado estudiaba a distancia apoyado por diversas plataformas digitales, se ofreció el cuestionario en formato Google Forms, el cual los centros enlazaron a sus respectivas plataformas de educación a distancia. Esta investigación se ha amparado en las normas éticas del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada, con código n.º: 2950/CEIH/2022. El proceso de recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2024.

2.4. Análisis de los datos

Para analizar la relación entre las variables, una vez se comprobó la normalidad de la muestra para lo actual se empleó el test Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors), se empleó la *t* de Student para las variables dicotómicas, así como la *d* de Cohen para explorar el tamaño del efecto, y el ANOVA de un factor para las variables politómicas, empleando la eta cuadrada (η^2) como indicador del tamaño del efecto, estableciendo un nivel de confianza del 95 %. Para profundizar en la relación entre variables se utilizó la correlación bivariada de Pearson. Para ello, se hizo uso del programa IBM SPSS en su versión 28.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EE.UU.)

Para analizar el rol predictivo de las competencias profesionales básicas y de la resiliencia sobre la competencia socioemocional se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales que explicase la influencia de las primeras sobre la segunda. En la construcción del modelo de ecuaciones estructurales se empleó el software estadístico IBM SPSS AMOS en su versión 28.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EE.UU.) para estudiar los efectos de las variables entre ellas se ha elaborado el siguiente modelo teórico (Figura 1) el cual establece la dirección de los efectos.

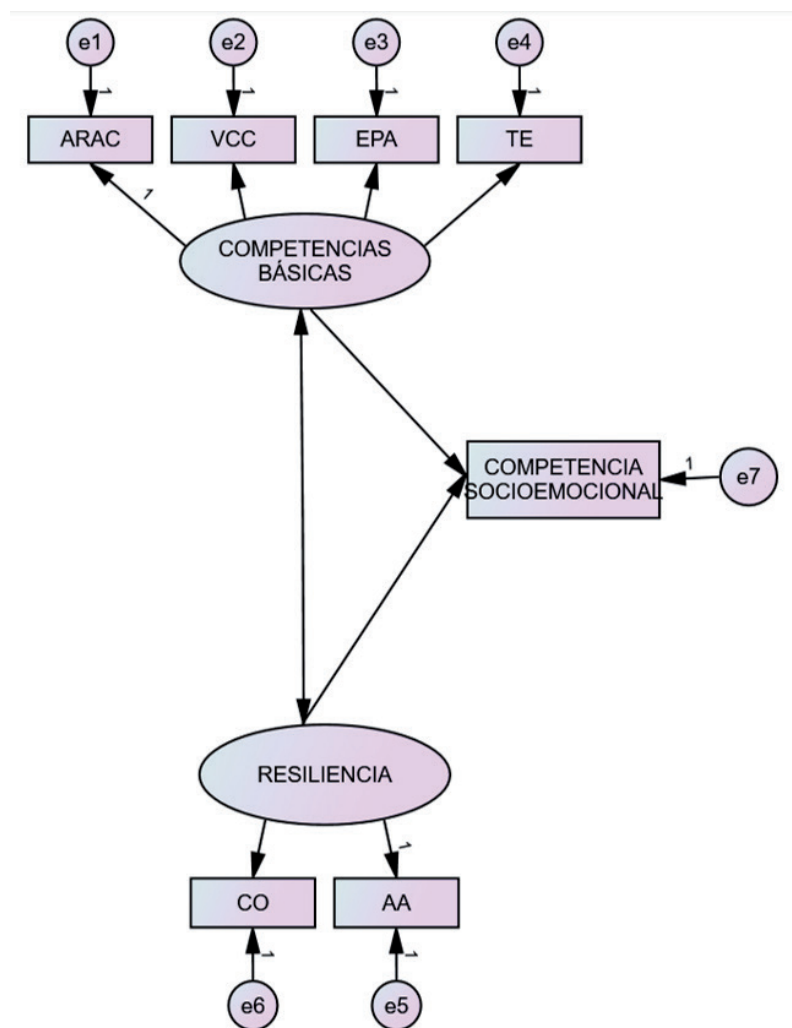


Figura 1. Modelo teórico del estudio. Nota. Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE); Competencia Personal (CO); Autoaceptación (AA). Fuente: elaboración propia.

El modelo teórico se halla formado por siete variables endógenas y dos variables exógenas. Para las variables endógenas se han realizado explicaciones causales. Este tipo de explicaciones se ha llevado a cabo a partir de las asociaciones observadas entre los indicadores y el grado de fiabilidad de la medición. Respecto al sentido de las flechas, las de carácter unidireccional evidencian las líneas de influencia entre las variables latentes. Estas son interpretadas a partir de las ponderaciones de regresión.

Para evidenciar el nivel de significación se utilizó la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson. El nivel de significatividad se estableció en $p \leq 0.001$. Para evaluar el ajuste del modelo se han seguido los principios establecidos por Kyriazos (2018) y Maydeu-Olivares (2017). La prueba del Chi-Cuadrado, cuando muestra un valor no significativo, evidencia un buen ajuste (Maydeu-Olivares, 2017). Asimismo, respecto a los índices específicos de ajuste, Kyriazos (2018) establece la necesidad de obtener valores superiores a 0.900 para el Índice de Ajuste Creciente (IFI), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice

de Ajuste Normalizado (NFI). También surge la necesidad de evaluar el ajuste del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA), obteniendo un buen ajuste cuando los valores son inferiores a 0.100 (Bentler, 1990). Igualmente, Tenenbaum y Eklund (2007) establecen la necesidad de evaluar el Índice de Tucker Lewis (TLI) siendo esto necesario debido al tamaño y susceptibilidad de la muestra.

3. Resultados

Una vez analizados los resultados, tal y como se puede comprobar en la Tabla 2, el alumnado femenino cuenta con un nivel de desarrollo profesional básico y socioemocional superior al del alumnado masculino, habiéndose identificado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las competencias básicas «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» ($p = 0.000$; $d = 0.624$); «Valoración y comunicación en base a criterios» ($p = 0.004$; $d = 0.816$) y «Trabajo en Equipo» ($p = 0.000$; $d = 0.777$), contando con medias de $M = 5.03$ ($DT = 0.57$), $M = 4.77$ ($DT = 0.80$) y $M = 5.05$ ($DT = 0.74$), respectivamente.

Como se puede observar, las diferencias estadísticamente relevantes ($p < 0.05$) en «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» y «Trabajo en Equipo» cuentan con tamaños del efecto moderados y «Valoración y comunicación en base a criterios» con un gran tamaño de efecto.

Asimismo, las mujeres manifiestan un nivel de desarrollo socioemocional superior a los hombres. En este sentido, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en «Autoconciencia Emocional» ($p = 0.026$; $d = 0.703$), «Autogestión Emocional y Motivación» ($p = 0.007$; $d = 0.757$); y «Conciencia Social y Prosocialidad» ($p = 0.000$; $d = 0.601$); dimensiones en las que las mujeres mostraron niveles medios competenciales superiores a los de los hombres.

En lo referente a la resiliencia, existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en la dimensión «Autoaceptación» ($p = 0.001$; $d = 0.850$), en la que los hombres ($M = 5.42$; $DT = 0.95$) muestran valores inferiores de resiliencia a los de las mujeres ($M = 5.86$; $DT = 0.77$).

Por otro lado, analizando los tamaños del efecto obtenidos en cada dimensión de las competencias socioemocionales, los resultados vienen reforzados por un tamaño del efecto moderado en todos los factores analizados.

Tabla 2.

Diferencias de género en las competencias básicas y socioemocionales

		M	DT	p	d			M	DT	p	d
Análisis, Resolución y Argumentación Creativa	Mujer	5,03	0,57	,000	,624	Autoconciencia Emocional	Mujer	4,20	0,69	,026	,703
	Hombre	4,50	0,69				Hombre	3,97	0,72		
Valoración y comunicación en base a criterios	Mujer	4,77	0,80	,004	,816	Autogestión Emocional y Motivación	Mujer	4,31	0,66	,007	,757
	Hombre	4,40	0,84				Hombre	3,97	0,88		
Evaluación como proceso de aprendizaje	Mujer	4,55	0,98	,119	,938	Conciencia Social y Prosocialidad	Mujer	4,71	0,57	,000	,601
	Hombre	4,36	0,88				Hombre	4,31	0,64		
Trabajo en Equipo	Mujer	5,05	0,74	,000	,777	Toma de Decisiones Responsables	Mujer	3,89	0,91	,277	,862
	Hombre	4,61	0,83				Hombre	3,81	0,78		
Autoaceptación	Mujer	5,86	0,77	,001	,850	Competencia Personal	Mujer	5,25	1,23	,125	1,16
	Hombre	5,42	0,95				Hombre	5,03	1,03		

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la religión del estudiantado, se han identificado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) y tamaños del efecto medios entre esta y las competencias socioemocionales relacionadas con la «Autogestión Emocional y Motivación» ($p = 0.026$; $\eta^2 = 0.061$) y la «Toma de Decisiones» ($p = 0.023$; $\eta^2 = 0.062$), en las que el alumnado musulmán cuenta con valores superiores al resto.

Tabla 3.

Diferencias de religión en las competencias básicas y socioemocionales

		M	DT	p	η^2			M	DT	p	η^2
Análisis, Resolución y Argumentación Creativa	Cristiana/católica	4,82	0,66	,858	,005	Autoconciencia Emocional	Cristiana/católica	4,12	0,65	,772	,008
	Musulmana	4,82	0,71				Musulmana	4,14	0,82		
	Atea	4,74	0,68				Atea	4,01	0,77		
Valoración y comunicación en base a criterios	Cristiana/católica	4,64	0,82	,822	,030	Autogestión Emocional y Motivación	Cristiana/católica	4,23	0,73	,026	,061
	Musulmana	4,52	0,96				Musulmana	4,35	0,68		
	Atea	4,62	0,80				Atea	3,85	0,89		
Evaluación como proceso de aprendizaje	Cristiana/católica	4,40	0,94	,305	,024	Conciencia Social y Prosocialidad	Cristiana/católica	4,55	0,61	,642	,011
	Musulmana	4,44	1,05				Musulmana	4,56	0,70		
	Atea	4,64	0,83				Atea	4,49	0,63		
Trabajo en Equipo	Cristiana/católica	4,85	0,80	,629	,012	Toma de Decisiones Responsables	Cristiana/católica	3,72	0,86	,023	,062
	Musulmana	4,88	0,87				Musulmana	4,21	0,67		
	Atea	4,82	0,77				Atea	3,90	0,90		
Autoaceptación	Cristiana/católica	5,18	1,18	,931	,003	Competencia Personal	Cristiana/católica	5,68	0,75	,473	,017
	Musulmana	5,20	1,13				Musulmana	5,77	1,10		
	Atea	5,07	1,13				Atea	5,56	1,00		

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la relación entre las «Competencias Básicas» y la «Familia Profesional», se han observado diferencias significativas a nivel estadístico ($p < 0.05$) con un tamaño del efecto moderado en la dimensión «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» ($p = 0.000$; $\eta^2 = 0.125$), en la que el estudiantado de la familia profesional de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» ($M = 4.99$; $DT = 0.61$) manifiesta niveles medios superiores al del resto de familias profesionales.

Tabla 4.

Diferencias en las competencias básicas y socioemocionales según familia profesional

		M	DT	p	η^2			M	DT	p	η^2
Análisis, Resolución y Argumentación Creativa	Hostelería y Turismo	4,80	0,72			Autoconciencia Emocional	Hostelería y Turismo	4,18	0,50		
	Informática y Comunicaciones	4,35	0,75				Informática y Comunicaciones	3,73	0,81		
	Seguridad y Medioambiente	4,85	0,54	,000	,125		Seguridad y Medioambiente	4,35	0,54	,003	,091
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,99	0,61				Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,10	0,72		
	Total	4,81	0,67				Total	4,10	0,70		
Valoración y comunicación en base a criterios	Hostelería y Turismo	4,53	0,85			Autogestión Emocional y Motivación	Hostelería y Turismo	4,31	0,64		
	Informática y Comunicaciones	4,34	0,87				Informática y Comunicaciones	3,86	0,87		
	Seguridad y Medioambiente	4,68	0,82	,173	,033		Seguridad y Medioambiente	4,33	0,78	,064	,048
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,74	0,79				Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,18	0,73		
	Total	4,62	0,83				Total	4,17	0,77		
Evaluación como proceso de aprendizaje	Hostelería y Turismo	4,30	0,86			Conciencia Social y Prosocialidad	Hostelería y Turismo	4,57	0,61		
	Informática y Comunicaciones	4,37	0,94				Informática y Comunicaciones	4,24	0,73		
	Seguridad y Medioambiente	4,58	0,97	,689	,010		Seguridad y Medioambiente	4,58	0,55	,022	,063
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,51	0,95				Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,66	0,59		
	Total	4,48	0,94				Total	4,55	0,63		
Trabajo en Equipo	Hostelería y Turismo	4,70	0,80			Toma de Decisiones Responsables	Hostelería y Turismo	4,09	0,67		
	Informática y Comunicaciones	4,52	0,89				Informática y Comunicaciones	3,72	0,85		
	Seguridad y Medioambiente	4,91	0,76	,025	,062		Seguridad y Medioambiente	4,18	0,73	,022	,063
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	5,03	0,75				Servicios Socioculturales y a la Comunidad	3,70	0,92		
	Total	4,86	0,80				Total	3,87	0,86		
Autoaceptación	Hostelería y Turismo	5,09	1,09			Competencia Personal	Hostelería y Turismo	5,84	0,94		
	Informática y Comunicaciones	4,81	1,02				Informática y Comunicaciones	5,17	0,95		
	Seguridad y Medioambiente	5,50	0,94	,095	,042		Seguridad y Medioambiente	5,91	0,83	,002	,094
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	5,14	1,29				Servicios Socioculturales y a la Comunidad	5,75	0,77		
	Total	5,16	1,15				Total	5,68	0,87		

Fuente: elaboración propia

De igual manera, se han hallado diferencias estadísticamente relevantes ($p < 0.05$) y con tamaño del efecto moderado en la dimensión «Trabajo en Equipo» ($p = 0.025$; $\eta^2 = 0.062$), en la que el alumnado de la familia profesional de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» ($M = 5.03$; $DT = 0.75$) obtiene niveles medios superiores al resto del estudiantado.

En lo referente a las «Competencias Socioemocionales» se han identificado estadísticamente significativas ($p < 0.05$) y un tamaño del efecto moderado en las dimensiones «Autoconciencia Emocional» ($p = 0.003$; $\eta^2 = 0.091$), «Conciencia Social y Prosocialidad» ($p = 0.022$; $\eta^2 = 0.63$) y «Toma de Decisiones Responsables» ($p = 0.022$; $\eta^2 = 0.63$), destacando el alumnado de la familia profesional de «Seguridad y Medioambiente» ($M = 4.35$; $DT = 0.54$) sobre el resto de estudiantes en estas tres dimensiones.

En cuanto a la «Resiliencia», se han establecido diferencias relevantes estadísticamente ($p < 0.05$) y un tamaño del efecto moderado en la dimensión «Competencia Personal» ($p = 0.002$; $\eta^2 = 0.094$), en la que el alumnado de «Seguridad y Medioambiente» ($M = 5.91$; $DT = 0.83$) se muestra más resiliente que el resto.

Como se puede observar en la tabla 5, todas las variables analizadas correlacionan de forma positiva y significativa ($p < 0.01$) entre sí, hallándose un nivel de relación leve en la relación entre «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» y «Toma de Decisiones Responsables» ($r = 0.305$) o «Autoconciencia» ($r = 0.390$). Esta es más intensa en la relación entre «Análisis, Resolución y Argumentación Creativa» y la «Conciencia Social y Conducta Prosocial» ($r = 0.747$). No obstante, parece no existir correlación entre la «Evaluación como Proceso de Aprendizaje» y la «Toma de Decisiones Responsables» ($r = 0.156$).

Tabla 5.

Matriz de correlaciones

	ARAC	VCC	EPA	TE	AE	AEM	CSP	TD	CO	AA
ARAC	1	,668**	,553**	,722**	,390**	,502**	,747**	,305**	,635**	,429**
VCC		1	,455**	,547**	,351**	,263**	,591**	,347**	,477**	,432**
EPA			1	,451**	,335**	,194*	,423**	0,156	,374**	,356**
TE				1	,402**	,363**	,847**	,336**	,524**	,325**
AE					1	,449**	,501**	,442**	,562**	,413**
AEM						1	,461**	,347**	,682**	,431**
CSP							1	,402**	,617**	,341**
TD								1	,408**	,316**
CO									1	,730**
AA										1

Nota específica. (**) La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Nota específica. (*) La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Nota. Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE); Autoconciencia (AE); Autogestión y Motivación (AEM); Conciencia Social y Conducta Prosocial (CSP) y Toma de Decisiones Responsables (TD); Competencia Personal (CO); Autoaceptación (AA). Fuente: elaboración propia.

El modelo de ecuaciones estructurales (Figura 2) demostró un buen ajuste para la prueba del Chi-Cuadrado, así como para los índices del IFI, CFI, NFI, TLI y RMSEA. Para el ajuste del Chi-Cuadrado se obtuvo un valor p no significativo $X^2 = 3.899$; $df = 12$; $pl = 0.027$). Los valores obtenidos para el NFI, RMSEA, TLI, IFI y CFI fueron de 0.962, 0.079, 0.967, 0.982 y 0.981 respectivamente.

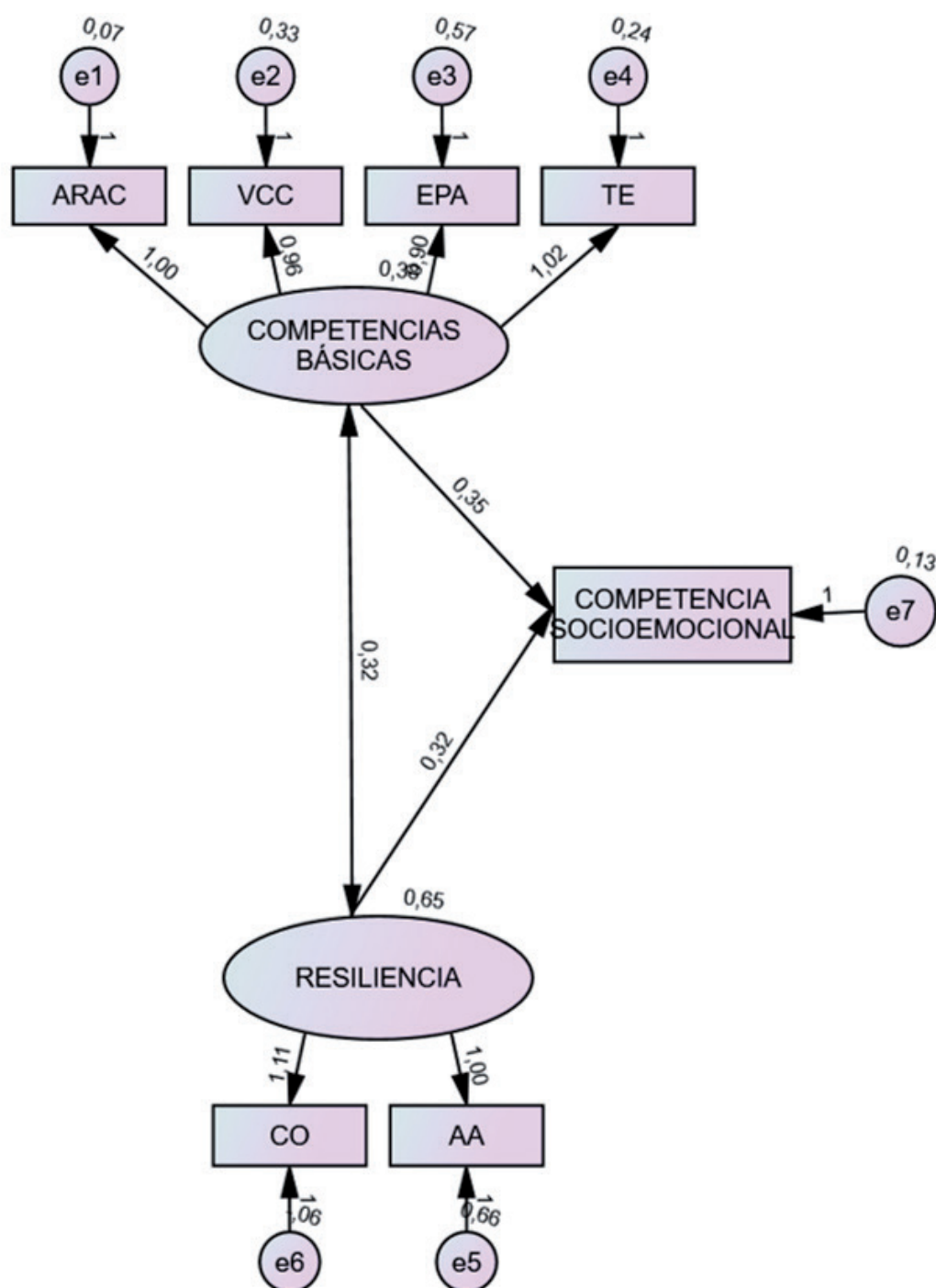


Figura 2. Modelo predictivo de Competencias Básicas y Resiliencia sobre la competencia socioemocional. Nota. Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE); Competencia Personal (CO); Autoaceptación (AA). Fuente: elaboración propia.

La tabla 6 muestra los resultados de los efectos obtenidos. Como se pueden comprobar, se han identificado efectos positivos y significativos de la variable «Competencias Básicas» hacia todas las subvariables que la conforman, es decir, Análisis, Resolución y Argumentación Creativa, Valoración y Comunicación en base a Criterios, Evaluación y Argumentación Creativa.

como Proceso de Aprendizaje y Trabajo en Equipo ($\beta=0.924$; $\beta=0.719$ $p \leq 0.001$; $\beta=0.589$ $p \leq 0.001$; $\beta=0.786$ $p \leq 0.001$, respectivamente). Así mismo, se ha observado un efecto positivo entre las «Competencias Básicas» y la «Competencia Socioemocional» ($\beta=0.390$ $p \leq 0.001$).

Por otro lado, se han obtenido efectos positivos entre la «Resiliencia» hacia las subvariables que la conforman, es decir, hacia la «Autoaceptación» y la «Competencia Personal» ($\beta=0.704$; $\beta=1.307$ $p \leq 0.001$, respectivamente). Análogamente, se ha hallado un efecto positivo entre la «Resiliencia» y la «Competencia Socioemocional» ($\beta=0.460$ $p \leq 0.001$). En lo referente a la «Resiliencia» y las «Competencias Básicas» ha resultado en un efecto positivo recíproco entre ambas ($\beta=0.652$ $p \leq 0.001$).

Tabla 6.

Efectos de las variables

Dirección del efecto			RW			SRW	
			Estimaciones	S.E.	C.R	P	Efecto
ARAC	←	Competencias Básicas	1,000				,924
VCC	←	Competencias Básicas	,962	,092	10,446	***	,719
EPA	←	Competencias Básicas	,896	,113	7,904	***	,589
TE	←	Competencias Básicas	1,019	,085	11,983	***	,786
AA	←	Resiliencia	1,000				,704
CO	←	Resiliencia	1,115	,119	9,343	***	1,037
Competencia Socioemocional	←	Resiliencia	,319	,057	5,615	***	,460
Competencia Socioemocional	←	Competencias Básicas	,353	,078	4,508	***	,390
Competencias Básicas	← →	Resiliencia	,325	,062	5,230	***	,652

Nota: Análisis, Resolución y Argumentación Creativa (ARAC); Valoración y Comunicación en base a Criterios (VCC); Evaluación como Proceso de Aprendizaje (EPA) y Trabajo en Equipo (TE); Competencia Personal (CO); Autoaceptación (AA). Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

A través de este estudio se propuso analizar el rol predictivo y la influencia de las competencias profesionales básicas, así como la de la resiliencia, sobre las competencias socioemocionales de cara a la actual formación de los estudiantes de Formación Profesional y su futura incorporación al mercado laboral.

Tras el análisis del nivel de competencias básicas, se establece que las mujeres presentan competencias más elevadas en los aspectos relacionados con análisis, resolución y argumentación creativa; valoración y comunicación en base a criterios y, así como, trabajo en equipo. Esto va en consonancia con De Prada *et al.* (2022), quienes evidenciaron

que las estudiantes universitarias superaban a sus compañeros varones en la mayoría de las competencias vinculadas al trabajo en equipo, a excepción del liderazgo.

Además, las mujeres cuentan con mejores habilidades de trabajo en equipo (Montalvo-García *et al.*, 2024), lo que se traduce en una mayor colaboración, comunicación efectiva y resolución de conflictos dentro de los equipos. Según Hideg & Krstic (2021) y Powell & Grubbström (2023), las mujeres demostraron mayor capacidad para ostentar un liderazgo efectivo, aunque estos puestos siguen siendo ocupados en su mayoría por hombres, hecho que pudiese sugerir que aún existe una persistencia de barreras estructurales y sesgos que dificultan el avance profesional de las mujeres.

En contraste, Sánchez-Bolívar *et al.* (2023) no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres a nivel de competencias profesionales, aunque sí concluyeron que las mujeres cuentan con mejores habilidades para la gestión y el liderazgo.

Respecto a las competencias socioemocionales, las mujeres presentaron mejores habilidades en aspectos como la autoconciencia emocional, la autogestión emocional y motivación y la conciencia social y prosocialidad. Esto va en consonancia con los resultados obtenidos por Montalvo-García *et al.* (2024) que concluyeron que las mujeres tienen mejores puntuaciones en factores como el trabajo en equipo, la influencia personal y el autocontrol emocional, que a su vez son factores que contribuyen a un mejor ambiente laboral.

En este sentido, para De Prada *et al.* (2024) el trabajo en equipo contribuye a mejorar otras habilidades y favorece el desarrollo de competencias interpersonales, capacidad de adaptación a diferentes contextos, la resolución colaborativa de conflictos y el fortalecimiento de la autoestima, aspectos clave para el desempeño académico y profesional.

Asimismo, la competencia para el trabajo en equipo no es una cualidad estática, ya que depende de una actitud individual influenciada por variables académicas y socioafectivas. Tal y como señalan Araya-Pizarro *et al.* (2024) esta se encuentra más presente en los estudiantes capaces de percibir el trabajo en equipo como una oportunidad para mejorar sus relaciones interpersonales, su toma de decisiones y su implicación emocional en los procesos compartidos. Por lo tanto, promover el fomento de las experiencias colaborativas puede favorecer estas competencias.

Por otro lado, las mujeres destacaron en lo referente a la resiliencia, en la que mostraron valores más elevados que los de los hombres. Este resultado sigue la línea de los hallazgos de Zhang *et al.* (2024), en cuyo estudio de resiliencia psicológica en estudiantes universitarios arrojó valores más elevados que en sus compañeros. Estos datos refuerzan la idea de que las mujeres muestran mayor capacidad de adaptación, así como de afrontamiento ante las dificultades en el contexto académico.

En contraposición, Caballero-García *et al.* (2024), en un estudio con una muestra de profesorado de secundaria, encontraron un nivel más alto de resiliencia en los hombres que en las mujeres. Esta discrepancia puede deberse a la diferencia en el perfil del estudiantado, el contexto académico y los instrumentos usados para la medición de la resiliencia. Sin embargo, otros estudios, como el de Rodríguez-Molinero *et al.* (2024) no encontraron diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a resiliencia, probablemente por razones parecidas a las antes mencionadas.

En relación a la variable religión, este estudio establece un mayor nivel de desarrollo emocional en toma de decisiones y autogestión emocional y motivación en el alumnado musulmán. Estos resultados coinciden con los de Vázquez *et al.* (2024), quienes identificaron mayores puntuaciones en competencias sociales en los estudiantes musulmanes.

Además, Sánchez-Bolívar *et al.* (2024) observaron mejores habilidades de autoexpresión en esto alumnos, lo que podría deberse al refuerzo comunitario ejercido por su sólida conexión religiosa. Sokolovskaya *et al.* (2020) determinaron que a medida que la fe religiosa crece, también lo hacen los apoyos sociales, exponiendo los beneficios de la religión y mejorando las habilidades sociales.

Se estableció que el alumnado de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad contaba con mejores habilidades de análisis, resolución y argumentación creativa y trabajo en equipo, además de mejores competencias socioemocionales en lo que refiere a conciencia social y prosocialidad. Estos resultados podrían explicarse por el perfil vocacional del estudiantado, ya que el alumnado que cursa estudios cuyo objetivo es trabajar en contextos sociales y culturales se caracteriza por seleccionar su titulación por su compromiso personal con la transformación social. Estas competencias, según Araya-Pizarro *et al.* (2024), son imprescindibles en los estudios orientados a la formación profesional, donde el trabajo en equipo se considera una habilidad esencial para el desarrollo integral del alumnado.

Respecto a la familia profesional de Seguridad y Medioambiente, manifiesta niveles superiores de autoconciencia emocional y toma de decisiones, destacando la autoconciencia emocional en aquellos que están orientados a la protección del medio ambiente. Esto va en consonancia con lo expuesto por Xu *et al.* (2021), quienes señalan que una sólida autoconciencia emocional favorece el compromiso con los valores profesionales y potencia una actitud proactiva hacia la sostenibilidad y la responsabilidad social.

En el caso de la correlación de las diferentes dimensiones, esta es positiva y significativa en todos los casos, excepto en la «Evaluación como Proceso de Aprendizaje» y la «Toma de Decisiones Responsables», las cuales no correlacionan, hecho que puede deberse a que la madurez emocional y cognitiva necesarias para la toma de decisiones responsables no se alinee con el rendimiento académico de los estudiantes. Esto puede ser influenciado por la escasa integración del desarrollo de competencias emocionales en los procesos educativos (Jitaru *et al.*, 2023; Sánchez-Bolívar *et al.*, 2025).

Se ha determinado que las Competencias Básicas y la resiliencia son predictores de las competencias socioemocionales, lo que significa que, a mayor nivel de dichas variables, mayores son las competencias socioemocionales. Esto concuerda con otros estudios que también encontraron una relación significativa entre las competencias emocionales y la resiliencia como los de Torres-Gazquez *et al.* (2023) y García-Martínez *et al.* (2023).

Es esta línea, Namaziandost & Heydarnejad (2023) concluyeron que las personas que cuentan con una mejor regulación de las emociones consiguen ser más resilientes y autónomos. En este estudio se observó una relación positiva entre la resistencia y las competencias básicas. Otros autores como Kivi *et al.* (2023) e Imhof *et al.* (2024) también hallaron esta relación y autores como Sánchez-De Miguel *et al.* (2023) encontraron relaciones similares entre variables como motivación, resiliencia y competencia percibida.

Además, Erschens *et al.* (2024) advirtieron que, si bien existe una relación positiva entre la formación profesional y la resiliencia, esta se ve mermada cuando los estudiantes no sienten seguridad en su capacidad para desarrollarse profesionalmente. En este sentido, Mahama *et al.* (2024) destacan la autorregulación como un predictor significativo de la resiliencia académica, subrayando el papel clave de las competencias intrapersonales en el proceso de adaptación educativa.

5. Conclusiones

Con este estudio se puede concluir que, en el caso del estudiante de formación profesional, existe una relación predictiva de las competencias socioemocionales por parte de variables como las competencias básicas y la resiliencia. Cabe destacar que, en lo referente al género, las mujeres han presentado mayores niveles en aspectos como el trabajo en equipo, la autogestión emocional y la conciencia prosocial, reforzando hallazgos previos que relacionan a estas con un mejor desarrollo de competencias socioemocionales.

En lo referente a la familia profesional, el alumnado de Seguridad y Medioambiente destaca en aspectos como la toma de decisiones y la autoconciencia, mientras el estudiantado de Servicios Socioculturales y a la Comunidad muestra un perfil vocacional más marcado en lo relativo a su carácter social, lo que se traduce en mayores niveles de conciencia social, prosocialidad y habilidades de resolución.

Asimismo, las creencias religiosas, como las del alumnado musulmán, podrían actuar como factor de protección emocional, favoreciendo el desarrollo de competencias sociales y de autorregulación. Por otro lado, la falta de correlación entre la «evaluación como proceso de aprendizaje» y la «toma de decisiones responsables» podría reflejar una desconexión entre el rendimiento académico y la madurez emocional del alumnado. Además, la autorregulación se consolida como un elemento clave para la resiliencia académica, lo que refuerza la necesidad de integrar el desarrollo emocional de forma transversal en los programas formativos.

Las principales limitaciones de este estudio han sido las propias del diseño transversal y del uso de instrumentos de autoinforme. Así mismo, el acceso a la muestra de alumnado a distancia es complejo dado que no se puede aplicar el instrumento in situ y de manera síncrona. A estas se suman la dificultad de acceso a todos los perfiles de alumnado, por lo que la representación puede ser desigual entre las distintas familias profesionales o la escasa muestra de algunas titulaciones.

Este estudio evidencia la necesidad de implementar programas de formación docente en autorregulación emocional para acompañar al alumnado de formación profesional en su proceso de desarrollo personal y profesional y para fomentar competencias socioemocionales junto a las destrezas técnicas desde un enfoque transversal.

Por último, sería de interés desarrollar réplicas de este estudio que incluyan una muestra más amplia y equilibrada entre las distintas familias profesionales, así como incorporar variables como la trayectoria académica previa, el entorno socioeconómico o el acceso a recursos educativos con el fin de comprender mejor cómo estos elementos influyen en el desarrollo competencial y en la preparación para la inserción laboral.

6. Referencias

- Akhmetshin, E., Abdullayev, I., Kozachek, A., Savinkova, O., & Shichiyakh, R. (2025). Competency-based model for the development of teachers' personal and professional qualities. *Interaccion y Perspectiva*, 15(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14031118>
- Araya-Pizarro, S., Varas-Madrid, C., & Rojas-Escobar, L. (2024). Trabajo en equipo en estudiantes de administración: La clave está en la actitud. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1763. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1763>

- Ari, A. (2024). Professional Career with a Future, Switzerland Basel Basic Vocational Education and Vocational Schools. *International Journal Of Instruction*, 17(2). <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1720a>
- Arichandran, R., Mohan, M., & Sreekumar, M. (2025). Assessment of Situational Complexities and Vehicle Control Difficulties for Profiling Driving Skills. *Transportations in Developing Economies*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s40890-024-00224-y>
- Ayalew, M. Z., Getahun, D. A., & Negasi, R. D. (2024). Faculty and academic leaders' conceptions of competence and competence-based education. *Gogent Education*, 11(1), 2372187. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2372187>
- Bai, S., Yu, D., Han, C., Yang, M., Gupta, B. B., Arya, V., Panigrahi, P. K., Tang, R., He, H., & Zhao, J. (2024). Warmth trumps competence? Uncovering the influence of multimodal AI anthropomorphic interaction experience on intelligent service evaluation: Insights from the high-evoked automated social presence. *Technological Forecasting and Social Change*, 204, 123395. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123395>
- BinDhim, N. F., Althumiri, N. A., Albluwi, R. A., & Aljadhey, H. S. (2024). Competencies, skills, and personal characteristics needed for pharmacy leaders: An in-depth interview. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 32(11), 102181. <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2024.102181>
- Caballero-García, P. Á., Constante-Amores, I. A., & Galeano-Terán, A. S. (2024). Práctica deportiva saludable, resiliencia del profesorado e inclusión educativa en Imbabura (Ecuador). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 167–183. <https://doi.org/10.6018/reifop.575951>
- Cachutt-Alvarado, C., Mendez-Gomez-Humaran, I., & Velasco-Alvarez, J. (2024). Personal Competencies for Work-Family Integration and Its Relationship with Productivity and Comprehensive Health in Salaried Professionals. *SAFETY*, 10(1), 28. <https://doi.org/10.3390/safety10010028>
- Castillo, N. adrian, Edmonds, W. A., Castro, M., Allen, J., & Luc, J. (2024). Measuring the Social and Emotional Skills of Hispanic American Students in an Afterschool Karate Program. *IDO Movement for Culture Journal of Martial Arts Anthropology*, 24(2), 28-38. <https://doi.org/10.14589/ido.24.2.4>
- Chang, C.-C., & Hwang, G.-J. (2024). A Robot-assisted real case-handling approach to improving students' learning performances in vocational training. *Education and Information Tecnologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12778-w>
- Chen, P., Goncharova, A., Li, J., & Frommberger, D. (2024). Competence-based approaches in curricula: A comparative analysis of Russian and Chinese commercial vocational education and training programmes. *Research in Comparative and International Education*, 19(1), 63-90. <https://doi.org/10.1177/17454999231219840>

- Cohen, R., & Katz, I. (2024). Students' academic competence beliefs as an antecedent of perceived teachers' autonomy support and motivation: a longitudinal model. *Current Psychology*, 43(45), 34601-34612. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06900-x>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2024). Self-Esteem among University Students: How It Can Be Improved through Teamwork Skills. *Education Sciences*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/educsci14010108>
- Douglass, B., Stager, S. L., Shaw, K., Hite, A., Solecki, S., Stanik-Hutt, J., & Tufts, G. (2024). Professional identity in nursing: Why it is important in graduate education. *Journal of Professional Nursing*, 52, 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.03.004>
- Dubeau, A., & Chochar, Y. (2024). Influence of Guidance on Occupational Image and Traineeship's Satisfaction of Vocational Students. *Vocations and Learning*, 17(2), 297-310. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09341-y>
- Erschens, R., Schroepel, C., Herrmann-Werner, A., Junne, F., Listunova, L., Heinzmann, A., Keis, O., Schuettpelz-Brauns, K., Herpertz, S. C., Kunz, K., Zipfel, S., & Festl-Wietek, T. (2024). The mediating role of self-efficacy in the relationship between past professional training and burnout resilience in medical education: A multicentre cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 24(1), 875. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05854-9>
- Eyoh, E. E., & Elison, J. T. (2025). Delineating Trajectories of Social-Emotional Competence in Infants and Toddlers. *Infancy: The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, 30(1), e12637. <https://doi.org/10.1111/inf.12637>
- Garcia-Fuentes, J., & Navarro-Granados, M. (2024). Dual Vocational Training Students in Andalusia: Perspectives and Challenges. *Societies*, 14(7), 117. <https://doi.org/10.3390/soc14070117>
- García-Martínez, I., Gavin-Chocano, O., Molero, D., & Leon, S. P. (2023). Analysing university students' life satisfaction through their socioemotional factors. *RIE-Revista de Investigacion Educativa*, 41(1), 107-124. <https://doi.org/10.6018/rie.496341>
- Haugen, E. N. J., & Hoff, K. (2024). Self-Care and Emotional Competence in Supervision: Helping Clinical Sport Psychology Trainees Foster Professional Well-Being. *Journal of Clinical Sport Psychology*. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2023-0012>
- Hideg, I., & Krstic, A. (2021). The quest for workplace gender equality in the 21st century: Where do we stand and how can we continue to make strides? *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 53(2), 106-113. <https://doi.org/10.1037/cbs0000222>

- Hogan, L., Merrill, E., & Allen, P. (2025). The year long journey: Transforming the BSN-DNP curriculum. *Journal of Professional Nursing*, 56, 12-18. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.09.002>
- Homayouni, L., Zare, A., Padam, Z., & Fereidouni, A. (2024). Investigating academic dishonesty and its relationship with moral competence and professional identity of nursing students: a cross-sectional study. *BMC Nursing*, 23(1), 662. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02335-8>
- Imhof, M., Worthington, D., Burger, J., & Bellhäuser, H. (2024). Resilience and self-regulated learning as predictors of student competence gain in times of the COVID 19 pandemic – evidence from a binational sample. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1293736>
- Jitaru, O., Bobu, R., & Bostan, C. M. (2023). Social and Emotional Skills in Adapting Students to the Academic Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 590-605. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/713>
- Kivi, H. K., Rezaee, R., Peyravi, M., & Marzaleh, M. A. (2023). Identifying the components and effective factors in disaster education to improve adolescents' resilience: A thematic analysis. *Journal Of Education And Health Promotion*, 12(1), 185. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_847_22
- Li, X., He, E., & Zhao, X. (2024). An empirical study of the effects of social-emotional competence on Chinese college students' interpersonal relationship circles from a relational theory perspective. *Learning Culture and Social Interaction*, 47, 100824. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100824>
- Lorenzo-Moledo, M., Ferraces-Otero, M. J., Mella-Nunez, I., & Nunez-Garcia, J. (2023). Development of graduates' transversal competences: the mobility program Galeuropa. *Revista de Educación*, 400, 275-300. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-579>
- Mahama, I., Amoako, I., Nandzo, A., & Eshun, P. (2024). Academic mindfulness, self-regulated learning and school engagement as predictors of academic resilience among high school students in Ghana. *Cogent Education*, 11(1), 2403282. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2403282>
- Marheni, E., Afrizal, S., Purnomo, E., Jermaina, N., Laksana, G. S., Komaludin, D., Pebriyeni, E., & Cahyani, F. I. (2024). Integrating Emotional Intelligence and Mental Education in Sports to Improve Personal Resilience of Integración de la inteligencia emocional y la educación mental en el deporte para mejorar la resiliencia personal de los adolescentes. *RETOS-Nuevas Tendencias En En Educación, Fisica, Deporte y Recreación*, 51, 649-656. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001089221300001>
- Martinez-Clares, P., Morga, N. G., Lorente, C. G., & Cuso, J. P. (2024). Decision making in Higher Education. Transversal competences analysis. *Profesorado- Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 28(1), 263-280. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28001>

- Matthias, A. D., Hundt, B., Craig, S., & Lee, J. L. (2025). A blueprint for integrating nursing history: Performance indicators for competency-based education. *Journal of Professional Nursing*, 56, 49-53. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.11.006>
- Moctezuma-Ramirez, E. E., Garcia-Garcia, F. J., Perez-Perez, C., Ferrer, A. E. E., & Yuren, T. (2024). Learning to Learn in Spanish Universities: A Transversal Competence? *Profesorado-Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 26, e09. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e09.4985>
- Montalvo-García, A., Ávila-Vila, S., & Longo, F. (2024). Modelo de trabajo colaborativo online desde la perspectiva socioemocional. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 17-34. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39115>
- Namaziandost, E., & Heydarnejad, T. (2023). Mapping the association between productive immunity, emotion regulation, resilience, and autonomy in higher education. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00207-3>
- Piazza, R., Castiglione, G., & Guevara, J. R. (2024). Universities in global transformation: Re-thinking curriculum integration and collaboration to co-create our future. *Journal of Adult and Continuing Education*. <https://doi.org/10.1177/14779714241263779>
- Powell, S., & Grubbström, A. (2023). Leading gender equality change in higher education – the case of forestry. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 29(2), 199–216. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2021.2008997>
- Rickard, M., Ackermann, D., Schnitzler, M., & Kozłowski, D. (2025). Emotional Intelligence as a Component of Surgical Coaching: A Scoping Review. *Journal of Surgical Education*, 82(1), 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2024.103316>
- Rodríguez-Molinero, J., Corral-Liria, I., Jimenez-Fernandez, R., Ramirez-Puerta, R., Gonzalez-Martin, S., Delgado-Somolinos, E., Losa-Iglesias, M. E., & Lopez-Sánchez, A. F. (2024). Resilience and psychological factors among dentistry students who received face-to-face lectures during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 24(1), 446. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05445-8>
- Rojas Cadena, C. M., Ruiz Silva, A. M., & Díaz-Mosquera, E. N. (2024). Psychoeducational Proposal on Emotional Competencies in University Students. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 169-197. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.05>
- Rubene, Z., Dimdins, G., & Miltuze, A. (2024). Sustainable Growth of Transversal Competencies: Exploring the Competence Relationships among University Students. *Education Sciences*, 14(7), 677. <https://doi.org/10.3390/educsci14070677>
- Rubio-Hurtado, M. J., Caldúch, I., & Bozu, Z. (2024). Research competence in post-compulsory secondary education (baccalaureate). *Alteridad- Revista de Educación*, 19(2), 197-207. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.04>
- Saez-Ujaque, D., Aquilue, I., de Balanzo-Joue, R., Fuertes, P., & Garcia-Almirall, P. (2024). Resiliencia en los planes de transformación de la ciudad posindustrial. El vacío como síntoma. Mataró como ejemplo en la región metropolitana de Barcelona. *EURE-Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, 50(149), 6. <https://doi.org/10.7764/EURE.50.149.06>

- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Vázquez, L. M. (2023). Professional competences in higher level vocational training students according to gender and religion. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 7(1), 136–148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7552476>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Vázquez, L. M. (2025). Inteligencia emocional y habilidades sociales como variables predictoras del perfil competencial del alumnado universitario. *Educación XX1*, 28(2), 399-420. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42874>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Rakdani-Arif-Billah, F. Z., & Vázquez, L. M. (2024). Análisis estructural de los predictores psicosociales del estrés en el alumnado universitario en entornos fronterizos multirreligiosos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 197–211. <https://doi.org/10.6018/reifop.621461>
- Sánchez-De Miguel, M., Orkaizagirre-Gomara, A., Izagirre-Otaegi, A., Badiola, I., Ortiz de Elguea-Díaz, F. J., Gomez-Gastiasoro, A., Ferriz-Valero, A., & Goudas, M. (2023). Association among University Students' Motivation, Resilience, Perceived Competence, and Classroom Climate from the Perspective of Self-Determination Theory. *Education Sciences*, 13(2), 147. <https://doi.org/10.3390/educsci13020147>
- Sem, K., Shakiba, N., Rubin, K. H., Novick, D. R., Druskin, L. R., Smith, K., Danko, C. M., Chronis-Tuscano, A., & Wagner, N. J. (2025). Associations between dyadic language style matching and classroom observations of behaviorally inhibited children's sociability. *Social Development*, 34(1), e12781. <https://doi.org/10.1111/sode.12781>
- Sokolovskaya, I. E., Polyakova, O. B., Romanova, A. V., Belyakova, N. V., & Tereshchuk, K. S. (2020). Educational and professional motivation of students with various religious orientations. *European Journal of Science and Theology*.
- Torres-Gazquez, S. del C., Lopez-Garcia, G. D., & Granero-Gallegos, A. (2023). Emotional intelligence and resilience in secondary school Physical Education students during the COVID-19 pandemic. *ESPIRAL-CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 16(32), 51–63. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9098>
- Vázquez, L. M., Escalante-González, S., & Sánchez-Bolívar, L. (2024). Analysis of the level of social skills of students in educational science degrees in relation to gender, religion, and academic year. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 8(1), 322–336. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10639045>
- Vázquez, L. M., Olmedo-Moreno, E., Álvarez-Rodríguez, J., & Rodríguez-Sabiote, C. (2025). Social skills and learning competences in university students: A study of the mediating effects of academic motivation and emotional intelligence. *Journal of Applied Research in Higher Education*, (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2024-0638>

- Volodina, A. (2025). Books at home or own books? Relations between the number of books, cognitive and socio-emotional outcomes in secondary school students. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 9. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00919-1>
- Wei, W. (2024). Enhancing Vocational Training through the Application of Semantic Analysis in Linguistics: A Case Study of Local Normal College Students in Hebei. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 138-152. <https://doi.org/10.32601/ejal.10212>
- Xu, T.-L., Zhao, J.-N., Zhang, Y.-Y., & Jing, G.-L. (2021). Correlation among academic self-efficacy, professional identity, and professional attitude of higher vocational nursing students[†]. *Frontiers of Nursing*, 8(1), 43-47. <https://doi.org/10.2478/fon-2021-0005>
- Zhang, J., Zheng, S., Hu, Z., & Wang, J. (2024). Effects of mindfulness on depression in college students: Mediating role of psychological resilience and moderating role of gender. *BMC Psychology*, 12(1). Scopus. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01468-w>
- Zhao, Y., & Ko, J. (2024). Vocational teachers' perceptions on workplace learning in facilitating students' professional engagement in the context of industry-university collaboration in China. *Journal of Workplace Learning*, 36(4), 282-297. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2023-0197>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and Psychometric Properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2). <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

5



Desafios das políticas educacionais para pessoas com deficiência: uma análise comparativa entre Brasil e Colômbia

Análisis comparativo de las políticas educativas en Brasil y Colombia para personas con discapacidad

Jáima Pinheiro de Oliveira*;
Josiane Pereira Torres**;
Ketilin Mayra Pedro***

DOI: 10.5944/reec.49.2026.41776

Recibido: **1 de julio de 2024**
Aceptado: **21 de octubre de 2025**

* JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA: Doutora em Educação. Docente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão E:scolar e à Educação Inclusiva (OIEEI). **Datos de contacto:** jaima.ufmg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>.

** JOSIANE PEREIRA TORRES: Doutora em Educação Especial. Docente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Datos de contacto:** josianetorres.ufmg@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1452-8223>

*** KETILIN MAYRA PEDRO: Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Vice-coordenadora do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão E:scolar e à Educação Inclusiva (OIEEI). **Datos de contacto:** ketilin.pedro@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1893-5002>

Resumen

El objetivo central de este artículo es analizar críticamente las políticas construidas e implementadas para personas con discapacidad, derivadas de las reformas educativas de la década de 90 en Brasil y Colombia. Mediante un análisis documental, se sistematizaron y describieron datos relacionados con el marco normativo sobre políticas de educación especial en estos países. Los resultados indican que ambas realidades enfrentan desafíos, tales como: a) la necesidad de una cobertura más amplia en relación con la concepción de educación inclusiva como un proceso vinculado a los principios de la Educación Inclusiva; b) avanzar en los desafíos relacionados con la implementación de políticas existentes, con un enfoque en la formación docente para trabajar con una perspectiva inclusiva; y c) aunque hay una participación significativa de la sociedad civil en el proceso de inclusión de personas con discapacidad, es necesario avanzar en la comprensión de la perspectiva inclusiva de las políticas existentes.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación comparada; Políticas educativas; Personas con discapacidad.

Abstract

The central objective of this article is to critically analyze the policies constructed and implemented for people with disabilities, stemming from the educational reforms of the 1990s in Brazil and Colombia. Through a documentary analysis, data related to the normative framework concerning special education policies in these countries were systematized and described. The results indicated both realities share challenges, such as: a) the need for broader coverage regarding the conception of inclusive education as a process linked to the principles of Inclusive Education; b) advancing challenges regarding the implementation of existing policies, with a focus on teacher training to work with an inclusive perspective; and c) although there is significant civil society participation in the inclusion process of people with disabilities, it is necessary to advance in understanding the inclusive perspective of existing policies.

Keywords: Inclusive education; Comparative education; Educational policies; People with disabilities.

1. Introducción

Um dos maiores desafios mundiais é a transformação de sistemas educacionais que garantam uma educação inclusiva, que respeite os direitos humanos e, principalmente, o direito a uma educação de qualidade (Ainscow, 2016).

Nesse contexto, abordaremos aqui aspectos sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência que, em todo o mundo, continua enfrentando barreiras significativas, das mais distintas naturezas, em relação ao acesso, à permanência e à participação em uma educação de qualidade, com oportunidades de aprendizado equitativas. A exclusão educacional de grupos marginalizados como este, perpetua ciclos de desigualdade e privação, minando os princípios fundamentais de justiça social e dos direitos humanos (Calderón-Almendros, 2019).

Quando nos referimos às pessoas com deficiência e admitimos que esse grupo foi historicamente segregado de todos os espaços institucionais, mas principalmente da educação regular, se esse acesso não for efetivado, essa participação nas mais diferentes esferas públicas, também não o será. Portanto, compreender como as políticas internacionais de inclusão de pessoas com deficiência se manifestam em diferentes sistemas educacionais é crucial para promover sociedades mais justas e inclusivas.

Atualmente, um dos elementos que ajudam nesse processo é o uso da Educação Comparada. Ela diz sobre uma dinâmica de raciocínio que exige a identificação de fatores que identificam e explicam as semelhanças e diferenças entre dois ou mais fenômenos, ou processos educativos (Bray *et al.*, 2015; Manzon, 2011; Nóvoa, 2009). A interpretação dessas semelhanças e diferenças deve levar em consideração elementos relacionados aos contextos social, político, econômico, cultural, dentre outros. Por isso, a Educação Comparada exige, também, outros dados e outras análises que podem estar relacionados a outras áreas. É necessário admitir, claro, o grande desafio posto, ao fazer essas aproximações, em razão de não ser possível dominar, de maneira ideal, todos estes contextos e, por isso, a necessidade de lançar mão de colaborações.

Não temos dúvidas de que a Educação Comparada tem sido um campo crucial para entender as nuances dos sistemas educacionais em diferentes contextos culturais, políticos e sociais. Para Yang (2015), esse olhar para fora dos governos é uma tentativa de buscar estratégias de cooperação. Cunha (2013) alerta para o fato de as mudanças educativas estarem, cada vez mais, relacionadas à globalização e, portanto, é necessário conhecer as políticas e práticas educacionais. De acordo com Ferreira (2006, p. 136):

A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região, diverge segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, o empenhamento ideológico, a disposição espacial, etc. Independentemente destas e de tantas outras possibilidades de marcar diferenças, a Educação Comparada tem tido por especial preocupação e referência a dimensão escolarização.

Nessa direção, o presente artigo enfoca as políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva, nos contextos brasileiro e colombiano. Assim, pretendemos abordar aspectos gerais presentes na legislação, no Brasil e na Colômbia, notadamente, no que se refere à afirmação do direito à educação de pessoas com deficiência e as implicações para os avanços em relação aos principais desafios para a implementação dessas políticas.

A escolha por essas aproximações se deve ao fato de ser ainda muito tímida a discussão sobre as temáticas específicas de escolarização de pessoas com deficiência, principalmente, na Educação Básica, do ponto de vista da Educação Comparada. E este cenário se justifica pela própria concepção de educação inclusiva acolhida em cada lugar.

Em um dos relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 2020, sobre educação e inclusão, por exemplo, um dos pontos destacados foi exatamente este, ou seja: as definições de educação inclusiva nacionais tendem a abarcar um âmbito mais amplo, em 68% dos países, mostrando-a dessa forma, em legislações, diretrizes políticas e planejamentos ou estratégias; em 57% dos países há definições que abarcam todos os grupos marginalizados e em 17% dos países, a definição de educação inclusiva está relacionada exclusivamente às pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Este é o caso do Brasil e da Colômbia.

Essa disparidade de conceitos pode se tornar um entrave para a compreensão de que há especificidades que precisam ser levadas em consideração nas políticas de educação inclusiva, ainda que sejam adotadas, conforme é recomendado também pela UNESCO, abordagens universalistas de ensino e aprendizagem. Estas abordagens não desconsideram as especificidades dos estudantes que precisam de ajustes razoáveis, por exemplo, para participar das atividades em sala de aula comum (Sebastián-Heredero, 2020; Meyer *et al.*, 2014).

No Brasil, quando se fala em educação inclusiva, a maioria das pessoas faz referência às estratégias e políticas públicas que têm por finalidade fornecer suporte para o atendimento de pessoas com deficiência em escolas de ensino regular. Aos poucos essa percepção tem se modificado, porque tem ocorrido uma difusão maior dos princípios da educação inclusiva, enquanto movimento mundial, filosófico e político que considera o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente, de possuírem marcadores étnico-raciais, de classe social, religião, gênero, condição de migrante, dentre outros (Unesco, 1994; 2010; 2017; Oliveira, 2022).

Essa compreensão equivocada pode ter acontecido, também, em razão da adoção de políticas públicas de inclusão educacional na perspectiva da educação inclusiva, específicas para grupos marginalizados, historicamente, a exemplo das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, o chamado público da educação especial no Brasil. Vale lembrar que Cologon (2020) também aponta sobre a confusão geral do significado de educação inclusiva e as apropriações indevidas comuns dessa expressão, inclusive documentadas que ocorreram na Austrália e em outros lugares.

Nessa direção, adotaremos neste texto, os conceitos atualmente mais difundidos pelo campo acadêmico da educação especial consolidado no Brasil (Casagrande & Oliveira, 2024), quais sejam: a) Educação Inclusiva, expressão utilizada para se referir ao direito à educação de qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, possuem; b) Inclusão Escolar: processo de escolarização de sujeitos que fazem parte do chamado público da educação especial, em escolas de ensino regular, nas salas comuns. Ao fazer referência a todas as etapas de educação, adotaremos Inclusão Educacional.

Em um estudo detalhado sobre Educação Comparada entre Brasil e outros países, Castro (2013) concluiu que havia três focos regionais das teses produzidas, comparando o Brasil com: Portugal, África e América Latina. Na visão da autora, mantendo uma tradição linguística lusófona ou de língua espanhola. Curiosamente, nessa revisão, aparecia apenas um texto sobre Brasil e Colômbia, em 70 trabalhos produzidos até então.

Especificamente sobre a inclusão escolar, podemos dizer, seguramente, que essa produção continua muito tímida, embora haja uma produção significativa no Brasil sobre Educação Comparada. Encontramos, porém, muitos estudos comparativos ou pesquisas comparadas, também, entre vários países com o Brasil e alguns sobre inclusão educacional, especialmente abordando a Educação Superior. Nesse sentido, esta pesquisa auxilia no preenchimento de uma lacuna importante da literatura científica.

As perguntas que orientaram este estudo foram: quais as principais políticas educacionais que foram construídas, no Brasil e na Colômbia, advindas das mudanças internacionais que abordaram a inclusão educacional de pessoas com deficiência, do contexto das reformas educativas da década de 90? Qual a principal implicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 186, 2008) nessas políticas? Como a formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva tem sido abordada nessas políticas e diretrizes?

O objetivo central deste artigo é, portanto, analisar criticamente as políticas educacionais construídas e implementadas para pessoas com deficiência, advindas das reformas educativas da década de 90, no Brasil e na Colômbia.

2. Trayectoria Metodológica

Reforçando a ideia de que a discussão sobre a inclusão educacional no contexto da Educação Comparada, especialmente na América Latina, precisa ser fomentada, temos a intenção de abordar as aproximações sobre as políticas educacionais voltadas para o processo de escolarização de pessoas com deficiência do Brasil e da Colômbia, mais especificamente descritos na legislação que garante os direitos dessas pessoas, nomeadamente no Brasil, Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e na Colômbia, Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social (Ministerio de Fomento & Departamento Administrativo de Planeación, 2013).

Para alcançar o objetivo proposto, lançamos mão de uma análise documental, tendo como base os documentos internacionais, sobre a Educação Inclusiva, e os documentos nacionais considerados como principais, construídos a partir do ano de 2006, até o ano de 2019. O ano de 2006 foi considerado como ponto de partida, tendo em vista que foi o ano de promulgação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 186, 2008) e o ano de 2019 para marcar o período anterior à Pandemia de Covid-19, em razão de diversas normativas adotadas em decorrência das condições de isolamento social advindas desse período. Essa é uma orientação para critério geral, tendo em vista que será necessário se reportar a outros documentos fundamentais, tais como as Constituições dos dois países e a legislação que regulamentou a educação geral e que também teve origem nas reformas educacionais da década de 90.

Este foi o segundo critério, ou seja, analisar essas políticas de educação, após o grande impacto das reformas da década de 90, especialmente, por causa das declarações mais importantes de organismos mundiais que incentivaram as políticas de Educação Inclusiva. Compreendendo, também, que as políticas educativas e sociais advindas dessas reformas tiveram e ainda têm um sentido de proteção social.

A escolha pela comparação entre estes dois países se deu, principalmente, pela semelhança muito grande entre os aspectos históricos da educação especial, marcados muito claramente por três fases: a de reabilitação, a institucionalização e uma mais recente denominada de inclusão para atender às agendas e movimentos internacionais. Essa

simples classificação colocada aqui não tem o intuito de marcar uma cronologia, pois ainda convivemos com ações educacionais relacionadas às três fases, porém, as duas primeiras em menor medida, se levamos em consideração os períodos que marcam o início de cada uma delas.

A partir das considerações sobre a legislação, as políticas e diretrizes gerais dos dois países, elegemos pontos para explorar nessas aproximações, ao longo do desenvolvimento do texto e nas discussões principais: a) O contexto internacional das agendas de organizações e organismos mundiais; b) A influência desse contexto internacional nas políticas de educação inclusiva e de inclusão escolar do Brasil e da Colômbia; c) Políticas principais construídas a partir desse contexto com ênfase para as pessoas com deficiência.

Com base na exploração desses temas, buscamos articulações, para estabelecer relações e comparações que pudessem favorecer a compreensão dos dois contextos, considerando a agenda internacional e as implicações nas agendas locais. Nessa análise, consideramos as políticas construídas como resultados de conflitos entre interesses, em contextos distintos. Portanto, essas políticas podem ser, tanto uma expressão de um processo, quanto um produto, sendo o Estado apenas um de seus atores, nessa construção. (Ball *et al.*, 2017; Ball, 1994). Consideramos fundamental a noção de que ao ser apenas um dos atores das políticas públicas, o Estado, enquanto nação tem modificado seu papel na construção e na implementação delas, o que não significa desconsiderar o seu papel principal nesse processo.

Na tentativa de avançar, propusemos dar início a uma discussão sobre como essas políticas têm interferido (ou poderia interferir) nos aspectos da formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva, tendo como base o papel de mediadores que a universidade e os pesquisadores devem desempenhar na transferência (mediação) de conhecimento (Ball, 2007).

3. Âmbito internacional

Desde a década de 90, uma série de medidas foram tomadas para viabilizar as políticas afirmativas e de ampliação dos direitos de populações historicamente marginalizadas. Nesse contexto, foram incluídas as pessoas com deficiência, convencendo-se o que passamos a chamar de processo de inclusão social (Mendes, 2010; Oliveira, 2022). Considerando esse contexto mais abrangente, ainda temos nele, a inclusão educacional, abarcando essas ações na esfera da educação, em todas as suas etapas formais.

No entanto, à medida que avançamos nessas políticas, a inclusão de pessoas com deficiência emergiu como um imperativo global nas agendas educacionais e sociais. Por isso, reforçamos que essa interseção entre Educação Comparada, Política Internacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência e as Reformas Educativas da década de 90 apresenta um terreno fértil para investigações profundas e perspicazes.

Importa destacar que as reformas educacionais que ocorreram na década de 90 representaram um marco no consenso de políticas neoliberais apresentadas em documentos internacionais, conferências e eventos mundiais, já que eles foram mediados por organismos e organizações internacionais, dentre os quais podemos destacar: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros.

Outro importante documento desse período foi o Relatório Delors, oficialmente conhecido como “Educação: um tesouro a descobrir”. Ele foi publicado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO em 1996 e embora não seja exclusivamente uma política, este relatório teve um impacto significativo nas discussões sobre educação durante a década de 90. Ele destacou quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Embora não faça menção específica sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência, sua ênfase na educação como um direito humano fundamental e em uma abordagem holística e abrangente, contribuiu para o avanço de políticas mais inclusivas e equitativas em todo o mundo. Sua influência foi particularmente notável nos debates sobre currículo, metodologias de ensino e práticas educacionais que valorizam a diversidade e a inclusão.

Nesse contexto, o Brasil e a Colômbia, países selecionados para a presente análise, passaram a ser signatários de vários acordos, especialmente da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Também nessa época, surgiram novas agendas baseadas na justiça social, democracia e no liberalismo econômico. Essa agenda foi ampliada em razão do surgimento das novas tecnologias que permitiram inovações na forma de comunicação e na troca de informações. Esse contexto foi responsável pelo intenso processo de globalização que não só redefiniu a lógica produtiva global, como também impulsionou uma interação social maior, tornando as fronteiras mais permeáveis (Lombaerde *et al.*, 2008; Rosamond, 2003).

Isso culminou em discussões no âmbito das Nações Unidas em torno de uma agenda global, implicando a definição dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como referência para a formulação de políticas públicas voltadas para a superação de problemas de diversas ordens, com destaque para: vulnerabilidades políticas, sociais, econômicas e culturais.

Os efeitos dessas decisões, no entanto, fizeram esse novo ordenamento internacional gerar um crescimento da radicalização política, da intolerância, do conservadorismo, da xenofobia e de políticas antidemocráticas ou reacionárias (Carnes, 2014; Brickner, 2013), ao invés de sociedades plurais, inclusivas, fundamentadas no respeito aos direitos políticos e sociais.

Para Frigotto (2018), esse discurso de inclusão propagado por essas agendas camufla os problemas universais do sistema capitalista, dentre eles, o desemprego estrutural e a precarização crescente das condições de trabalho. E nesse caminho, cada vez mais, a educação escolar é responsabilizada para corrigir as desigualdades sociais, advindas desse sistema.

Mesmo assim, não se pode negar que houve grandes conquistas de direitos jurídicos, por exemplo, em relação às pessoas com deficiência, de certa forma, reconhecendo a necessidade de participação dessa população na sociedade, em diferentes esferas dela. No entanto, muitas dessas políticas construídas não foram capazes de gerar estratégias que as validassem e, com isso, muitas intenções e negociações presentes nelas não foram concretizadas, tomando uma natureza meramente discursiva. Não podemos deixar de lembrar que os textos políticos representam a política, mas não são a política. Ela vai se materializando à medida que a ela são atribuídos sentidos pelos responsáveis em desempenhar papéis no cenário escolar (Ball *et al.*, 2016; Ball & Mainardes, 2024).

Os discursos mais marcantes nessas políticas são os de acesso, mas hoje, temos condições de analisar, que as maiores dificuldades ao longo da implementação dessas

políticas sem dúvida, são: a permanência e o direito à aprendizagem e à participação de maneira equitativa, propostas mais destacadas, por exemplo, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização dos Estados Ibero-Americanos, 1990), que indicou a universalização do acesso à Educação para promover a equidade para todos, com serviços de qualidade.

A “Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994), aprovada na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, na Espanha, por sua vez, propôs que a escola se adaptasse às especificidades dos estudantes, e não o contrário, além de destacar que o ensino deveria ser diversificado e realizado num espaço comum a todos os estudantes.

Adiante, outro documento que fortaleceu essas duas declarações foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 186, 2008), ao destacar que a educação inclusiva contribui para a eliminação de quaisquer tipos de barreiras que podem impedir a convivência com as pessoas com deficiência.

Essa Convenção, aprovada em 2006, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reforçou os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo a educação. Embora seja posterior à década de 90, seus princípios e diretrizes têm influenciado significativamente as políticas de inclusão educacional em todo o mundo, desde então.

3.1. A influência desse contexto internacional nas políticas de educação inclusiva e de inclusão escolar do Brasil e da Colômbia

O Brasil e a Colômbia são países com populações de 212 milhões e 50 milhões de habitantes, respectivamente. Os dois países são caracterizados por um sistema presidencialista de governo e possuem a educação como um dos eixos prioritários das políticas públicas nacionais, oficializados por um Ministério da Educação.

Especificamente no começo dos anos 2000, ambos passaram por períodos de intenso crescimento econômico e enfrentaram desafios de segurança e desigualdade social. A Colômbia focou intensamente no combate a insurgências armadas e em medidas de segurança sob a administração de Álvaro Uribe (2002-2010), enquanto o Brasil, sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), concentrou-se em políticas de estabilização econômica e inclusão social, respectivamente. O governo FHC foi responsável por implantar uma política neoliberal no país, com a privatização de várias estatais. Nessa época, movimentos sociais desempenharam papéis fundamentais em ambos os países, mas com focos diferentes: na Colômbia, a paz e os direitos humanos em meio ao conflito armado; no Brasil, a luta pela reforma agrária, direitos trabalhistas e redução da pobreza.

Especificamente sobre a regulamentação e o funcionamento da Educação, no Brasil, o Ministério da Educação formula políticas e diretrizes gerais, mas os estados e municípios da federação possuem autonomia em relação à implementação de suas políticas, desde que elas não contrariem essas orientações gerais.

Na Colômbia, há secretarias de educação departamentais, distritais e municipais, que em coordenação com as autoridades nacionais, administram e organizam a prestação de serviços educacionais em sua jurisdição. Os requisitos mínimos de infraestrutura, pedagogia, administração, financiamento e direção que os estabelecimentos de ensino devem cumprir são definidos pelo Ministério da Educação.

Nos dois países, a educação pode ser oferecida pelo Estado ou pela iniciativa privada. Na Colômbia, isso é estabelecido pela Lei Geral de Educação nº 115, 8 de fevereiro de 1994, e pelos artigos 67 e 68 de sua Constituição da Colômbia (Ley 115, 1994). No Brasil, pela Constituição da República Federativa de 1988, na Seção I (Educação) do Capítulo III, dos artigos 205 a 214. Destaca-se aqui, desde já, a menção feita às pessoas com deficiência no inciso III do Art. 208, no qual é mencionado o “atendimento educacional especializado aos portadores¹ de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (p. 124).

Diferentemente do Brasil, na Colômbia a Educação Especial tornou-se uma obrigação do Estado, um pouco mais tarde, ainda que desde a Constituição a Educação fosse estabelecida como um direito de todos. A Colômbia tem avançado muito nas políticas de atenção às pessoas com deficiência. Segundo Hurtado-Lozano e Agudelo-Martínez (2014), houve um grande esforço em relação ao acesso de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular, notadamente, da pré-escola e da escola primária, desde o final da década de 90. No entanto, esse enfoque tinha base no processo de integração educacional e não na inclusão educacional.

No caso do Brasil, as pessoas com deficiência integram o chamado público-alvo da educação especial há muitos anos, que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (Ministério da Educação, 2008). Alguns pesquisadores, mais recentemente, passaram a adotar a nomenclatura da Associação Americana de Psiquiatria (2014), substituindo o termo transtornos globais do desenvolvimento pelo transtorno do espectro autista (TEA).

No Brasil, a expressão público-alvo da educação especial é bastante polêmica e foi construída com base nos estudantes que são contemplados, desde os primeiros documentos relacionados às políticas educacionais voltadas especificamente para a educação especializada, antes mesmo da fase de integração dessas pessoas à escola regular ou às classes comuns. Portanto, desde as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicadas em 1961 e 1971, esse público era marcado, denominado à época de “excepcionais”.

A partir daí, ele também foi detalhado na primeira Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, na qual apareciam também estudantes “portadores de condutas típicas”. Há também um documento que contempla várias definições das categorias desse público, que é o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Esse Decreto regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989, que definiu deficiência no artigo 30, da seguinte forma: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Decreto nº 3.298, 1999, art. 3º).

Importa dizer que a década de 80, no Brasil, foi intensamente marcada por uma formação especializada de professores e de outros profissionais, voltados para a educação especial que atenderiam, majoritariamente, as pessoas com deficiência nas instituições especializadas e em classes especiais, presentes também dentro das escolas de ensino regular. Nessa época o período chamado de integração que ainda perduraria por mais tempo na década de 90, foi marcado pela reabilitação, numa perspectiva claramente médica para que assim, os que tivessem condições, pudessem se integrar ao sistema regular de ensino, em classes comuns.

Na Colômbia esse público é marcado pelas pessoas com deficiência (*discapacidad*) e também pessoas com necessidades educativas especiais, a partir da Resolução 2.565 de 2003, que delegou a oferta educativa aos entes territoriais.

¹ Terminologia utilizada à época.

Por outro lado, podemos inferir que na Colômbia, esse público-alvo é menos marcado, pois a inclusão foi concebida, desde o começo, como uma resposta aos movimentos sociais que lutavam pelo reconhecimento da diversidade. Nessa direção, as pessoas com deficiência integram parte desses movimentos pela inclusão, de um modo geral. Isso tem implicações diretas nas políticas públicas, já que estes desafios não destacam somente a educação. Isso foi enfatizado a partir da *Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital*, Decreto 470 de 2007, com destaque para todos os setores. Por outro lado, os entes territoriais apresentam planejamentos e políticas muito distintas e têm marcado, cada vez mais, as pessoas com deficiência nas normativas, mesmo fazendo referência à educação inclusiva (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020), mesmo após a publicação da Lei de Estado n.º 1618 de fevereiro de 2013, referente à *Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social da Colômbia*.

3.2. Políticas construídas a partir desse contexto com ênfase para as pessoas com deficiência

a) Brasil

O arcabouço de políticas educacionais dos dois países possui uma grande dimensão, construída a partir das Constituições de cada um deles. No caso do Brasil, são dezenas de documentos e todas essas diretrizes e legislações tiveram e ainda têm como objetivo impulsionar o processo de inclusão educacional no país. Mas não podemos desatrelar essas ações da agenda internacional, conforme mencionamos anteriormente, que visa incluir grupos historicamente marginalizados. Claro que há críticas nos países em desenvolvimento sobre o fato de a “inclusão” ser vista como um conceito ocidental, mas, por outro lado, ela tem sido, cada vez mais, adotada com base na justiça social e nos direitos humanos, com ações distintas em vários lugares do mundo.

Considerando isso e a imensidão do arcabouço legal que o Brasil possui em relação a essas políticas públicas que incentivam o processo de inclusão educacional, destacaremos aqui seis documentos: A Portaria n.º 13 de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Criação das Salas de Recursos Multifuncionais; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, após o trabalho de um grupo nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007; A Resolução n.º 4 do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. E, por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Ainda que seja de maneira breve, a ideia não é simplesmente citar tais documentos, mas sim explicar os motivos que os colocam em posição mais importante em relação às conquistas do processo de inclusão escolar no nosso país, no período destacado para essa análise. Estes documentos forneceram bases para a organização de uma escola com perspectiva inclusiva.

No caso da Portaria n.º 13 de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), essa sem dúvida foi uma das ações principais do governo, à época, para favorecer o processo de inclusão escolar, já que foram criadas SRM em todo o país. A adesão de praticamente todos os estados foi muito rápida

e, junto dessa criação das salas, professores, de praticamente todo o país, também receberam formação continuada relacionada ao programa e ao serviço que deveria funcionar dentre dessas salas, qual seja: o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Houve e ainda há muitas críticas em relação ao funcionamento do programa, já que ele dificulta ações colaborativas entre o AEE e a sala comum, especialmente em razão das indefinições e contradições presentes na Resolução n.º 4 do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), de 2 de outubro de 2009.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, após o trabalho de um grupo nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007 é a nossa política vigente e é um dos dispositivos mais importantes e que mais fortaleceu as ações de inclusão educacional no país.

Essa política foi lançada pelo Ministério da Educação do Brasil em 2008, tornando-se um marco importante para a afirmação do direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino (Ministério da Educação, 2008). Ela afirma a educação especial como modalidade de ensino transversal (da educação infantil até a educação superior) que fornece suporte ao processo de escolarização desse público-alvo na sala de aula comum.

As diretrizes principais dessa política são marcadas por cinco aspectos: a inclusão nas escolas de ensino regular; a oferta de serviços de apoio e de AEE, preferencialmente, na própria escola onde o estudante está matriculado, e sempre complementar ou suplementar à escolarização; o incentivo à formação de professores e profissionais da educação; garantia de condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal nas escolas, adequação de materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos para atender às necessidades dos alunos com deficiência; e a articulação intersetorial, com ênfase em parcerias entre educação, saúde, assistência social e outras áreas que garantam um atendimento integral aos estudantes com deficiência que necessitem destes apoios.

Sobre essa articulação intersetorial, é importante mencionar que durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a agenda voltada para as pessoas com deficiência manteve-se como prioridade, buscando fortalecer a inclusão social e garantir direitos fundamentais a esse público historicamente marginalizado. Uma das principais iniciativas foi a continuidade do Programa Viver Sem Limite, lançado no governo anterior (Luiz Inácio Lula da Silva), que visava promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência em diversas áreas. O programa abrangeu desde a infraestrutura urbana até o acesso à educação e ao mercado de trabalho (Nascimento & Omodei, 2019).

Sobre o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 2014, trata-se de um documento estratégico e normativo que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil ao longo de um período de dez anos.

O plano tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação no Brasil e garantir o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica à superior, com equidade e inclusão social. O PNE está estruturado em 20 metas que abrangem diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação. As metas incluem, entre outras, a universalização do ensino fundamental, a ampliação do acesso ao ensino médio e superior, a valorização dos profissionais da educação e o aumento do investimento público em educação.

Dentre essas vinte metas, interessa-nos aqui, a Meta 4, qual seja: garantir o atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, reforçando, portanto, o compromisso com a inclusão escolar.

Em relação à LBI, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma das mais importantes observações é a de que ela trouxe inúmeras contribuições às pessoas com deficiência no Brasil, seja reunindo legislações já existentes, seja adequando-as à luz da Convenção e também inovando no ordenamento jurídico.

Ela apresenta a pessoa com deficiência com uma concepção que representa independência, autonomia e respeito às suas escolhas. Isso foi uma das maiores conquistas, especialmente, em relação à pessoa com diagnóstico de Deficiência Intelectual, pois indica a capacidade da pessoa com deficiência como sujeito dotado de dignidade e capaz de gerir a sua própria vida (Oliveira, 2022).

Outra observação que poucas pessoas têm notado é a de que essa legislação impulsionou as matrículas de crianças com deficiência em escolas da rede privada, já que essa obrigatoriedade de matrícula era interpretada, até então, apenas para a escola pública gratuita. Claro que algumas escolas privadas já acolhiam essas crianças, mas em um número menos expressivo, com certeza. O que ainda se faz necessário, porém, é dar mais atenção em relação à estrutura de funcionamento dos suportes especializados, quando necessários, já que esse funcionamento é bastante distinto da estrutura presente na escola pública, por demandar formação profissional e apoio material específico também.

É necessário, fazer um destaque aqui, em relação à completa ausência de políticas de incentivo à inclusão educacional, após o Golpe de 2016, que implicou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

A partir de 2016, houve uma intensa movimentação advinda do Ministério da Educação para promover uma atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Compreendemos que essa atualização é necessária, tendo em vista o quanto ainda precisamos avançar nas ações em relação ao processo de inclusão educacional e, principalmente, na própria perspectiva de educação inclusiva dessa política. Mas não podemos negar que muitos avanços foram originados dela, a exemplo de normativas mais claras sobre o AEE, principal suporte de colaboração para promover a inclusão escolar dentro da escola regular e indicadores muito próximos da universalização do acesso do público da educação especial ao ensino regular, na Educação Básica.

Um dos produtos dessa intensa movimentação aconteceria no governo de Jair Messias Bolsonaro, no dia 30 de setembro de 2020, data em que foi publicado o Decreto n.º 10.502 que pretendia instituir a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Pretendia, porque ele foi imediatamente suspenso, em razão de sua inconstitucionalidade e atualmente encontra-se revogado pelo Decreto n.º 11.370 de 1º de janeiro de 2023.

Somente após o retorno de um governo democrático é que algumas ações de incentivo da inclusão escolar foram retomadas. Os principais exemplos são a afirmação e fortalecimento da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Ministério da Educação, 2023) e o lançamento do Plano Viver Sem Limite II (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), numa tentativa de retomar as ações intersetoriais de atenção à pessoa com deficiência. Outra ação importante ocorrida em 2023, foi a retomada de conselhos e secretarias extintos no governo anterior, a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma das principais responsáveis por ações relacionadas às políticas afirmativas no país.

b) A Colômbia

Na Colômbia, de maneira semelhante ao Brasil, na década de 80 houve o predomínio de ações e políticas que favoreceram a chamada integração escolar. Mas tomando um caminho um pouco diferente do Brasil, isso continuou a ser reforçado na década de 90 e início dos anos 2000, pois houve uma institucionalização inicial da integração escolar por meio da Lei n.º 115, de 1994 (*Ley 115, 1994*), reforçada por meio da Resolução n.º 2565, de 24 outubro de 2003 (*Resolución 2565, 2003*).

Essa Resolução reforçou a descentralização da oferta educativa para os sujeitos com necessidades educacionais especiais², advindas de condições de deficiência, déficit de atenção, hiperatividade, e altas habilidades e superdotação, indicando também, de maneira textual que essa atenção por parte dos estabelecimentos educacionais deverá atender ao princípio da integração social e educacional, estabelecida no artigo terceiro do Decreto n.º 2082 de 1996.

Grosso modo, é como se as ações mais intensas de incentivo ao processo de inclusão escolar que ocorreram no Brasil, ao longo dos anos 2000 só fossem acontecer na Colômbia ao final dessa década e começo dos anos 2010. E este cenário só sofreu algumas mudanças mais significativas, a partir de 2006, com o marco da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, momento em que a Colômbia a ratifica por meio da Lei n.º 1346 de 31 de julho de 2009.

Além disso, também em 2006, a Colômbia promulgou a Lei 1098, conhecida como Código da Infância e Adolescência. Esta lei representou um avanço importante ao estabelecer que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições, têm direito à educação. O código enfatizou a necessidade de garantir acesso, permanência e qualidade na educação para crianças com deficiência, promovendo sua integração nas escolas regulares, quando possível, expressão muito semelhante à palavra preferencialmente, presente insistentemente na legislação brasileira, indicando uma possível negociação do governo com outros setores, tais como as instituições especializadas filantrópicas.

O Decreto n.º 366, de 2009, regulamentou a organização do serviço de apoio pedagógico para a oferta de educação inclusiva voltada aos estudantes que encontram barreiras relacionadas às suas condições de deficiência ou estudantes com altas habilidades ou superdotação, que impedem sua participação e que estejam matriculados nas instituições escolares públicas.

Sobre o profissional responsável por este apoio, alguns autores, tais como Yarza de los Ríos (2011), consideraram que esse serviço é terceirizado, já que a formação do educador especial requerida para a atuação nas escolas como profissional de apoio, segundo o estabelecido nesse decreto, deve ocorrer, de maneira preferencial, em cursos de psicopedagogia ou educação especial. Com tal característica, esse decreto considera os educadores especiais como um perfil ou profissional de apoio integrante das entidades ou organizações privadas que prestam o serviço de apoio ao Estado. Isso pode ser identificado como uma terceirização do serviço de apoio e como uma provável vulnerabilidade do direito à educação das pessoas com deficiência (Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020; Yarza de los Ríos, 2011).

Em seguida, outro marco da legislação deste país foi a Lei de Estado n.º 1618 de fevereiro de 2013, referente à *Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social* da Colômbia. Nessa política é orientada a plena inclusão das pessoas com deficiência, de modo a garantir o seu efetivo exercício de direitos.

² Expressão ainda utilizada em alguns documentos atuais do país.

Essa lei, de maneira semelhante ao Brasil, em relação à LBI, foi um produto de uma ampla construção participativa, com atores dos mais distintos níveis de representação, tais como: pessoas com deficiência, familiares, cuidadores, pesquisadores, empresas privadas, organizações da sociedade civil, dentre outros. Essa lei também estabeleceu diretrizes claras para a adaptação dos ambientes escolares e a implementação de recursos pedagógicos adequados, além de promover a sensibilização e formação continuada de professores sobre as práticas inclusivas.

Em 2017, foi promulgado o Decreto de n.º 1421, que estabeleceu critérios para a organização e a prestação de serviços educacionais para estudantes com deficiência. Este decreto reforçou a necessidade de planos individuais de educação, avaliados e ajustados regularmente, para atender às necessidades específicas de cada estudante. Além disso, o decreto destacou a importância da participação ativa da família no processo educativo.

No relatório da UNESCO, de 2020, surge uma crítica em relação a esse documento, em razão dele reconhecer a educação inclusiva como “o processo permanente que reconhece, valoriza e responde de forma pertinente à diversidade de características, interesses, habilidades e expectativas de meninas, meninos, adolescentes, jovens e adultos ... sem qualquer discriminação ou exclusão” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020, p.133), mas regulamentar explicitamente apenas a educação de pessoas com deficiência.

Este foi um dos documentos que incentivou a criação do serviço semelhante ao AEE no Brasil, lá conhecido como “Atención Educativa Especializada” ou “Atención Educativa Especializada”. Este serviço é fornecido para estudantes com deficiência ou necessidades educativas especiais nas escolas colombianas.

A “Atención Educativa Especializada” inclui uma variedade de apoios e recursos pedagógicos adaptados às necessidades individuais dos alunos com deficiência, com o objetivo de promover sua inclusão e aprendizado efetivo. Isso pode incluir adaptações curriculares, uso de recursos de tecnologia assistiva, apoio de professores especializados e outras estratégias para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e social (Jiménez, 2020; Hurtado-Lozano & Agudelo-Martínez, 2014).

Assim como o AEE no Brasil, a “Atención Educativa Especializada” na Colômbia é uma parte essencial do sistema educacional inclusivo e reflete o compromisso do país em garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso e oportunidades na escola.

Em 2020, o Plano Decenal de Educação (2020-2030) incorporou uma visão estratégica para a educação especial, com metas específicas para a inclusão de estudantes com deficiência. Este plano enfatizou a importância de recursos de tecnologia assistiva, a formação de professores e o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a acessibilidade e a equidade no sistema educativo.

A partir de 2021, a Colômbia passa a rever e implementar um modelo de educação inclusiva mais abrangente, com base nas diretrizes estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Este modelo tem promovido a colaboração entre escolas de ensino regular e escolas especiais, com a intenção de garantir que todos os estudantes tivessem acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Seguindo esse caminho, em 2023, a Colômbia revisou e atualizou várias leis e políticas relacionadas à educação especial para alinhar-se melhor aos padrões internacionais de direitos humanos e educação inclusiva. Estas atualizações focaram na melhoria da infraestrutura escolar, no uso de recursos de tecnologia assistiva e na formação contínua de professores.

Também de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, de 2020, vários países da América Latina têm tentando adotar uma “preparação de professores” para apoiar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. O Decreto 1421 da Colômbia, emitido em 2017, também menciona e traz regulamentações sobre a formação em serviço, de professores para a educação inclusiva, voltada para estudantes com deficiência. (Colômbia, 2017).

Este relatório da UNESCO traz um dado preocupante: mais de 50% dos professores no Brasil, na Colômbia e no México relataram uma grande necessidade de desenvolvimento profissional na área de ensino de estudantes com deficiência e com necessidades especiais, nomenclatura ainda adotada em algumas legislações do continente.

3.3 Implicações para a formação de professores

Um dos pontos de discussão que talvez seja um dos mais polêmicos, tanto em relação aos relatórios produzidos por organismos mundiais, quanto na literatura especializada é a formação docente para atuar com perspectiva inclusiva. Nessa parte do texto, buscaremos discutir sobre possíveis aproximações e interferências dessas políticas apresentadas em relação a este aspecto. Sobre isso, encontramos de maneira recorrente na literatura uma discussão específica: como deve ou deveria ser essa formação (Bueno, 1999; Pletsch & Souza, 2021).

No Brasil, desde a década de 70 existem formações vinculadas à formação de professores, mais especificamente à Pedagogia, voltadas para a educação especial, que eram as chamadas habilitações. Havia uma formação básica (comum) do curso e pelo menos um ano de uma habilitação específica, voltadas, normalmente para as condições ou categorias de deficiência (Deimling, 2013; Rico, 2010).

A Universidade Federal de Santa Maria teve as primeiras formações no começo da década de 70 e essa mesma universidade, em 1981, teve a licenciatura em educação especial aprovada pelo Ministério da Educação. Essa formação permanece até os dias atuais, com licenciatura e bacharelado. O estado de São Paulo seguiria o modelo das habilitações, no curso de Pedagogia, tornando-se, do final da década de 90 até 2009, quando se formam as últimas turmas com esse currículo, uma das maiores referências dessas habilitações, na Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus da cidade de Marília, SP.

A partir das mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas a partir de 2007. Mesmo assim, o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP continuou, por muito tempo, sendo um dos únicos a manter em sua matriz curricular uma carga horária razoável de disciplinas da área de educação especial. Atualmente, no Brasil, há também outros cursos de licenciatura em educação especial, em universidades públicas, a exemplo do que funciona desde 2015 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), única universidade brasileira que possui um programa de Pós-Graduação acadêmico em Educação Especial e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que em 2023 lançou a licenciatura em Educação Especial com atividades síncronas, assíncronas e presenciais.

Destacamos que as três universidades federais que ofertam a licenciatura em Educação Especial (UFES, UFSCar e UFRRJ) estão envolvidas na elaboração de diretrizes específicas para a área, o que pode proporcionar maior coerência para a formação do educador especial e assegurar o desenvolvimento de competências profissionais que são consideradas imprescindíveis para a área. Oliveira (2009) apontou que o Brasil negligencia a formação de professores para a área da educação especial, ao não estabelecer diretrizes

específicas para os referidos cursos. No entanto, o país possui diretrizes nacionais para a formação de professores (Brasil, 2024) e as universidades públicas possuem autonomia em relação às propostas que passam por devidas avaliações e autorizações, em órgãos específicos do Ministério da Educação e que devem seguir as diretrizes nacionais.

Nesse contexto, destacamos o estudo de Oliveira e Mendes (2017) que analisou cursos de licenciatura em educação especial de universidades públicas e privadas. Os resultados apontaram que os currículos dos cursos apresentam características diversas, uma vez que ainda não existem diretrizes curriculares nacionais que orientem a criação de cursos superiores em educação especial.

Ressaltamos que no dia 24 de maio de 2024 foi homologada a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024). Tal documento tem gerado diversas reações contrárias de pesquisadores e associações por apresentar incoerências epistemológicas entre os princípios, os meios e os fins anunciados para a formação inicial e continuada.

Destarte, a realidade é que essa formação em nível de graduação e pós-graduação *latu sensu* encontra-se praticamente toda na mão de universidades privadas, com muitos cursos na modalidade a distância e sem diretrizes curriculares específicas para esse funcionamento. Alguns cursos seguem as diretrizes de funcionamento para as licenciaturas, de um modo geral. Essa discussão tem sido pautada em órgãos e associações que representam as áreas de Educação e Educação Especial há algum tempo no país, seja de forma geral (Pletsch, 2020), seja de forma específica por causa de discussões sobre a constituição do público-alvo das políticas de inclusão escolar (Garcia & Barcelos, 2021).

Na Colômbia, desde 1994, também há formações em nível de graduação para professores de educação especial. Trata-se de cursos de licenciatura, sendo a sua maioria com dez semestres de formação. No Brasil, os cursos presenciais, normalmente possuem oito semestres de formação e os conteúdos das matrizes curriculares são bastante semelhantes aos das matrizes curriculares das universidades da Colômbia, quais sejam: Braille, Língua de Sinais, recursos de Tecnologia Assistiva, condições de deficiência, abordagens diferenciadas de ensino, dentre outros.

Bueno, desde 1999, alerta para a falsa dicotomia do perfil generalista ou especialista, na medida que o perfil especialista desconsidera os fundamentos da formação do professor, para dar lugar às características desse chamado público-alvo da educação especial e na medida que o perfil generalista desconsidera outras questões que tem marginalizado não só esse público, mas tantos outros do acesso ao direito à educação. Isso ocorre, especialmente, com argumentos específicos, tais como, os de que a escola não está preparada para receber, por exemplo, essa população. Além disso, à medida que eu argumento em favor de um perfil especialista, eu continuo centrando os problemas da escola e da Educação no sujeito e em suas especificidades e, portanto, a culpa em relação ao fracasso escolar permanece sendo dele. Isso reforça, também, o modelo médico de compreensão sobre a deficiência.

Por isso, tanto Bueno (1999), quanto Gallego e Calderón-Almendros (2015) defendem um posicionamento de uma concepção de professor crítico e reflexivo, tendo em vista que as discussões dessa formação devem ter ênfase nas questões de justiça social, dos problemas enfrentados pela Educação, dentre eles a descontinuidade de políticas de formação docente, que fazem parte de um contexto mais amplo que envolve concepções sobre e para a Educação, enquanto eixo político.

No Brasil, Michels (2011) faz uma crítica também nessa direção, considerando que todas as discussões dessa formação de professores ficam centradas no atendimento AEE e, portanto, enfatizando aspectos técnicos e recursos especializados. Isso desconsidera aspectos essenciais (e pedagógicos) da formação do professor, mesmo quando a discussão está voltada para ações colaborativas ou de articulação com a classe comum. Na visão da autora, isso reforça uma concepção médico-pedagógica da deficiência.

Concordamos e reforçamos que é necessário compreender que ao enfatizar as categorias ou condições de deficiência na formação de professores, nós nos aproximamos da compreensão da condição de deficiência como patologia centrada no sujeito, concepção médica ou biomédica que não deve interferir nos processos educacionais. Por outro lado, não podemos desconsiderar que ao longo da atuação de qualquer professor, seja regente ou especialista, ele irá se deparar com questões específicas que irão exigir um suporte especializado, dele ou de outro profissional, para que esse estudante participe das atividades em sala de aula comum (Oliveira, 2022). No entanto, essas situações são a minoria e essa expressão de necessidade de formação, tanto inicial, quanto continuada, deve ser compreendida como competências que forneçam base para atuar no cuidado e na compreensão da diversidade presente na escola (Serrato Almendarez & Cedillo, 2014).

Por isso, pensamos que ao discutir sobre a formação de professores, é necessário também, compreender a deficiência de um ponto de vista biopsicossocial, que parte de um modelo integral de assistência a essas pessoas, sem desconsiderar, assim, as necessidades advindas de condições físicas, cognitivas, de comunicação, e que valoriza, fundamentalmente, as necessárias mudanças sociais e estruturais que garantam a participação dessa pessoa na sociedade (Oliveira, 2022). E nesse sentido, concordamos também com as autoras Pletsch (2009), Mendes e Almeida (2019), quando comentam que há muito tempo as pesquisas denunciam a precariedade da formação docente para atuar na perspectiva da inclusão escolar.

Yarza de los Ríos (2008), destaca três aspectos fundamentais para essa discussão: a) a manutenção do questionamento do sujeito normal e anormal, dentro dessa visão médica ou biomédica da deficiência; b) a compreensão do professor da educação especial com uma formação de produção de saberes pedagógicos, experienciais e de alteridade; e c) a assunção de uma concepção de ser professor como agente público e político e que, portanto, faz parte da comunidade educacional. Comunidade educacional aqui compreendida como a comunidade preocupada com a sua participação nas decisões políticas, com um maior protagonismo, tanto na construção quanto na execução de políticas públicas (Cuenca, 2022).

Este terceiro ponto tem a ver com a compreensão de que a Educação é um eixo político e, portanto, ao reconhecer essa relação entre política e educação, os professores e pesquisadores precisam se reconhecer como sujeitos que devem fazer parte da agenda política, com suas percepções e demandas (Arroyo, 1995). Isso, com certeza, implicará na validação de políticas públicas para que elas não sejam concebidas apenas como texto, já que se reconhecendo como sujeitos dessa agenda, eles também farão parte da construção dessas políticas.

4. Consideraciones Finales

Em termos de marcos cronológicos, a Colômbia manifesta um atraso em relação à construção de políticas públicas que mencionam ou afirmam o ingresso de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Podemos dizer que até o final dos anos 2000, por

exemplo, houve um predomínio de uma tendência que favorecia a integração escolar, muito provavelmente em razão da Lei n.º 115, de 1994 (Ley 115, 1994) e da Resolución 2565, de 24 outubro de 2003 (Resolución 2565, 2003).

Além disso, podemos também considerar que até 2006, a educação especial neste país era associada predominantemente aos setores privados e instituições com perfis médicos e terapêuticos e isso perdura até os dias atuais em relação às formações também. No âmbito das escolas especiais, o atendimento era estritamente dirigido a algumas condições de deficiência. Assim, os estudantes surdos, com cegueira e autistas permaneciam em centros de reabilitação, recebendo terapias e diversos tratamentos médicos. Isso avança um pouco a partir da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da Lei 1.618 de 2013.

Esse cenário bastante diferente do Brasil, pode ser explicado pelas diferenças em relação ao avanço das políticas de governo nos dois países, que passaram por processos de descentralização política semelhantes, mas com processos distintos, já que não é possível analisar essa descentralização apenas do ponto de vista de uma sequência cronológica (Falleti, 2006). Essa é uma importante análise a ser ponderada em futuros estudos.

Por outro lado, quando surge o Decreto 1.421 de agosto de 2017, na Colômbia, para atender à Lei de 2013, com uma redação que menciona a inclusão educacional de pessoas com deficiência, o Estado continua a delegar às secretarias de educação a contratação de apoio necessário ao processo pedagógico, bem como o processo de formação dos professores. Assim, por mais que neste Decreto haja uma evolução em relação à menção de vários termos como, acessibilidade, ações afirmativas, adaptações razoáveis, e desenho universal para a aprendizagem, dentre outros, podemos dizer que não houve tanto progresso.

No Brasil, embora com um governo de característica marcadamente neoliberal, ao final da década 90 e começo dos anos 2000, algumas ações e legislações em direção aos processos de inclusão escolar e social continuaram a avançar, se comparadas ao começo da década de 80, em que o Brasil lutava pela democracia. E isso foi fortalecido pela eleição, a partir do ano de 2003, de um governo que valorizou mais as políticas sociais, em detrimento das políticas econômicas, muito embora tenha dado continuidade ao modelo anterior nessa esfera.

A ausência de um sistema educacional que tenha ao menos diretrizes mínimas de funcionamento comum, também perpetua a pluralidade de propostas num contexto tão diverso que temos no Brasil. Isso acaba dificultando as orientações para planejamentos ou diretrizes nacionais que contemplem a diversidade presente nos estados, sob o falso argumento da autonomia dos entes federativos.

Em alguns momentos, as políticas estaduais parecem até mesmo contrariar as orientações nacionais, como é o caso do estado do Paraná, ao instituir pela Resolução 3.600 de 2011, a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de todas as etapas, incluindo Educação Profissional/Formação inicial. Em 2021, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná celebra um convênio com essas escolas para que ofertem o atendimento educacional especializado para pessoas surdas e pessoas cegas. No estado de Minas Gerais essa ação tem sido incentivada e implementada, também. E não podemos esquecer que essa era uma das ações principais previstas na Política de Educação Especial, lançada em 2020, pelo governo Bolsonaro, cujo decreto foi revogado em 2023, pela sua inconstitucionalidade.

Outro ponto que merece destaque e aqui tentaremos avançar nas proposições é a formação de professores para a inclusão educacional. Neste caso, os dois países se assemelham bastante. Nos dois contextos temos visto uma tendência marcante para um profissional especializado, em razão da existência de um serviço de apoio especializado nas escolas, além de serviços de reabilitação. No entanto, algumas experiências de formação continuada para gestores, professores das classes comuns, professores desse serviço (atendimento educacional especializado) e professores de apoio (nomenclatura utilizada em alguns estados do Brasil) tem implicado em mudanças nas percepções apontadas por Yarza de los Ríos (2008).

Para Meléndez-Rodríguez (2020) o fato de não contarem com um perfil profissional oficial para essa atuação em educação especial que permita contrapor os perfis de egressos propostos nas formações universitárias, é um complicador, pois isso reforça a inexistência de orientações sobre abordagens e competências fundamentais que devem ter este profissional. No caso do Brasil, mesmo com a existência da Resolução 4 de 2009, que indica as funções e atribuições desse profissional, elas são muito insuficientes para discutir sobre estes aspectos, quando vislumbramos as dificuldades existentes no dia a dia das escolas.

Nesse sentido, não se pode afirmar que o tempo de formação ou os conteúdos curriculares são fatores que explicam essas semelhanças e diferenças dos dois países, neste aspecto.

Alguns estudos (Oliveira *et al.*, 2025) apontam que ao abordar nessa formação, eixos fundamentais com um posicionamento crítico, é possível mobilizar conhecimentos que indicam tanto nas práticas pedagógicas, quanto na compreensão sobre deficiência.

Concordamos com Barbosa e Moreira (2009, p. 347) ao reforçarem que a escola só se caracteriza como inclusiva se “for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes”. Por isso, a escola precisa assegurar condições distintas para atender às necessidades específicas, o que por sua vez, também deve incluir técnicas, estratégias, práticas pedagógicas, ensino diferenciado, dentre outros aspectos (Zucoloto & Capellini, 2019), ainda que sejam para uma minoria dos estudantes. Não esqueçamos de exemplos clássicos sobre a produção acadêmica em educação especial: na área de surdocegueira, por exemplo, a ausência dessas produções, deve-se exatamente ao fato de ser uma condição mais rara e muito complexa.

Omote (2003) apontou que um dos pilares para a constituição do processo inclusivo nas escolas é a formação de professores, uma vez que o professor é quem promove (ou não) a inclusão em sala de aula. Assim, evidencia-se a necessidade de formar professores para atuarem com propostas de perspectiva inclusiva, diferente das abordagens tradicionalmente adotadas no Brasil, cujo enfoque recai sobre as categorias de deficiências e que fortalece o sentimento de despreparo dos professores frente à inclusão escolar (Torres & Mendes, 2019).

Concordamos, também, com Nóvoa (2017), quando o autor destaca sobre a importância dos professores realizarem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, já que os estudos feitos somente “fora” da profissão não são suficientes. Além disso, na visão deste autor, o que mais enriquece a atuação docente é a maneira como a própria profissão incorpora na sua rotina uma dinâmica de pesquisa.

Reiteramos, portanto, que a formação docente, com perspectiva inclusiva, continua sendo um desafio e, portanto, deve seguir presente nos diálogos relacionados à escola e aos outros espaços educacionais. Um dos pontos fundamentais desse diálogo também permanece sendo a desvalorização das formações inicial e continuada para atuar na

educação básica. A ausência de alguns conhecimentos, além de indicar isso, continua cobrando por uma perspectiva que valoriza um saber mais técnico em detrimento de um pedagógico (Amaral & Monteiro, 2019).

Mesmo assim, alguns estudos como o de Oliveira (2024, p. 12), continuam apontando que a grande maioria dos professores mencionaram “mais formação e maior conhecimento e respeito ao direito à educação”, o que indica uma preocupação com essa perspectiva inclusiva e, principalmente, uma vontade de mobilizar conhecimentos sobre o tema.

Importa mencionar também, que a busca por indicadores que ajudem nessa formação permanente é de longa data indicada por organismos nacionais e internacionais, tendo como pano de fundo a valorização de políticas educacionais. No caso do Brasil, já vimos que a descontinuidade das políticas de formação docente é um agravante, mas temos que admitir também que a própria diversidade do país indica, por si só, a necessidade de cada ente federativo estabelecer seus níveis de responsabilidade para administrar seus recursos e decisões, com base nas necessidades educacionais. Isso também é apontado em outros lugares que também possuem políticas avançadas em relação à educação inclusiva (Serrato-Almendarez & Cedillo, 2014). Essas autoras destacam, ainda, que os fundamentos teóricos da educação inclusiva devem ser adaptados às condições institucionais e das comunidades, implicando na necessidade de construção de políticas locais robustas.

Por fim, destacamos que essa análise permite considerar três aspectos que precisam avançar nos dois contextos analisados: a) a necessidade de uma abrangência maior em relação à concepção de inclusão educacional, enquanto processo ligado aos princípios da Educação Inclusiva; b) avançar nos desafios em relação à implementação das políticas existentes, com foco para a formação de professores para atuar com perspectiva inclusiva; e c) embora haja uma participação significativa da sociedade civil no processo de inclusão de pessoas com deficiência, é necessário avançar em relação à compreensão da perspectiva inclusiva das políticas educacionais existentes.

Esse terceiro ponto merece atenção, porque alguns movimentos existentes no Brasil, por exemplo, por vezes, reforçam e individualizam, por categorias ou condições de deficiência, as lutas existentes em relação às políticas de inclusão escolar, que consideram os princípios de uma Educação Inclusiva. Algumas dessas situações ganharam muita força no contexto de um governo de extrema direita vivenciado recentemente, no Brasil.

Diante disso, podemos concluir que o desafio que se coloca para essa formação é continuar fornecendo apoio para a atuação desses professores, no dia a dia, em seus locais de trabalho, com e para eles, de modo que todos os atores possam construir ali, formas diferentes de abordar a diversidade de estudantes presentes na sala de aula comum. Esse estar com os professores nas escolas, sem dúvida, é uma das principais formas de analisar as políticas existentes e, portanto, um dos caminhos mais promissores para a construção de práticas e de políticas de formação com perspectiva inclusiva.

5. Referências

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Amaral, M. H. do, & Monteiro, M. I. B. (2019). A formação de professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011–2017): entre diálogos e (novas) pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 301–318. <https://doi.org/10.1590/S1413-653825219000200009>
- Arroyo, M. G. (1995). Educação e exclusão da cidadania. In E. Buffa, M. Arroyo, & P. Nosella (Orgs.), *Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?* (5ª ed., pp. 31–80). Cortez.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Ball, S. J., Junemann, C., & Santori, D. (2017). *Edu.net: Globalisation and education policy mobility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315732269>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (2024). *Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos*. Cortez.
- Barbosa, A. J. G., & Moreira, P. de S. (2009). Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 337–352. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200011>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2015). *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro.
- Brickner, R. K. (2013). *Migration, globalization, and the state*. Palgrave Macmillan.
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7–25. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002
- Calderón-Almendros, I. (2019). Differences and inequality in schools: The languages of oppressed people as hope. *Ars Vivendi Journal*, 11(1), 2–11.
- Carnes, M. (2014). *Continuity despite change: The politics of labor regulation in Latin America*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804789318>

- Casagrande, R. de C., & Oliveira, J. P. de. (2024). Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. *Práxis Educativa*, 19, 1-25. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22614.006>
- Castro, M. L. S. de. (2013). Educação comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. *Educação Unisinos*, 17(3), 223–231. <https://doi.org/10.4013/edu.2013.173.05>
- Cologon, K. (2019). *Inclusive education in the 21st century: Theory, policy and practice*. Oxford University Press.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html
- Cuenca, R. (2022). *Procesos políticos y cambios educativos en América Latina: una cuestión estructural* (Documento de Trabajo, 288. Estudios sobre Desarrollo, 25). Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1225/Cuenca_Procesos-politicos-cambios-educativos-america-latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cunha, L. A. (2013). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Editora UFRJ.
- Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional, Colômbia.* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Decreto nº 186, de 2008. (2008). Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.* <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.html
- Decreto n.º 11.370 de 1º de janeiro de 2023. (2023). Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm
- Deimling, N. N. (2020). Formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre as políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 95–110. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0140>
- Falleti, T. (2006). Efeitos da descentralização nas relações intergovernamentais: o Brasil em perspectiva comparada. *Sociologias*, 16, 46–85. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200004>
- Ferreira, J. R. (2006). *Políticas públicas de educação especial no Brasil: a trajetória histórica*. MEC/SEESP.

- Frigotto, G. (2018). Educação e a crise do capitalismo real. Cortez.
- Gallego, L. M., & Calderón-Almendros, I. (2015). Inclusión y educación para todos: Un estudio comparado entre Colombia y España. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 105–125. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce105.125>
- Garcia, R. M. C., & Barcelos, L. G. (2021). A constituição do público-alvo na política de educação especial brasileira: movimentos e disputas no interior do estado integral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 1–16. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0170>
- Hurtado-Lozano, D., & Ramírez, C. A. (2018). La educación inclusiva en Colombia: Entre la política y la práctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 30(77), 125–140.
- Jiménez-Narváez, M. M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 53–66. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v%vi%i.287>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (1994). Ley general de educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Springer Dordrecht.
- Mendes, E. G. (2010). A educação inclusiva e o papel da escola: avanços e desafios. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 15–28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100002>
- Mendes, E. G., & Almeida, M. A. (2019). Formação docente e práticas inclusivas: reflexões contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(3), 423–439. <https://doi.org/10.1590/s1413-653825192503002>
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST. <http://udltheorypractice.cast.org>
- Michels, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, 24(40), 219–232.
- Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>

- Ministério da Educação. (2023). Afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: cartilha de orientação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf>
- Ministerio de Fomento, & Departamento Administrativo de Planeacion. (2013). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (Documento Conpes 166)*. República de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/166.pdf>
- Nascimento, A., & Omodei, J. (2019). Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. *Colloquium Humanarum*, 16(1), 62–75.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Os professores e a sua formação. Educa.
- Oliveira, A. A. S. (2009). A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. In S. Z. Pinho (Org.), *Formação de Professores: o papel do educador e sua formação* (1ª ed., pp. 257–271). Editora Unesp.
- Oliveira, J. P. (2022). *Educação Especial – formação de professores para a inclusão escolar*. Contexto.
- Oliveira, J. P. (2024). Perfil e concepções de professores de sala comum participantes de uma ação formativa sobre inclusão escolar no Vale do Mucuri. *Revista Saber Incluir*, 2, 1–17.
- Oliveira, J. P., Pedro, K. M., & Martins, A. P. L. (2025). *Indicadores de ações formativas de profissionais da educação para contextos escolares inclusivos* [Apresentação de artigo]. 18º Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Omote, S. (2003). A formação do professor em educação na perspectiva da inclusão. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (1ª ed., pp. 153–169). UNESP.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33, 143–156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento – Diálogos em Educação*, 29(1), 57–70.
- Pletsch, M. D., & Souza, F. F. (2021). Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 1286–1306.
- Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. (2024). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192
- Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. (2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina – Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125–142.
- Rosamond, B. (2003). Babylon and on? Globalization and international political economy. *Review of International Political Economy*, 10(4), 661–671. <https://doi.org/10.1080/09692290310001601917>
- Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 733–768. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>
- Serrato-Almendarez, L. T., & Cedillo, I. G. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 355–381.
- Vélez-Latorre, L., & Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253–298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Zucoloto, M. P., & Capellini, V. L. M. F. (2019). Formação de professores e práticas inclusivas: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 567–584. <https://doi.org/10.1590/S1413-653825194025004>
- Yang, R. (2015). Comparações entre políticas. In M. Bray, B., Adamson, & M. Mason (Orgs.), *Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos* (1ª ed., pp. 319–343). Liber Livro.

- Yarza de los Ríos, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 74–93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248005?>
- Yarza de los Ríos, A. (2011). Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿Perfil, personal o productor de saber?. *Currículo sem fronteiras* 11(1), 34–41. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rios.htm>

6



Aportaciones interseccionales de las pedagogías feministas y decoloniales a la pedagogía crítica de Freire. El giro decolonial en bell hooks y Catherine Walsh

Intersectional contributions of feminist and decolonial pedagogies to Freire's critical pedagogy. The decolonial turn in bell hooks and Catherine Walsh

Silvia Martínez Cano*

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44906

Recibido: **16 de marzo de 2025**
Aceptado: **11 de junio de 2025**

*SILVIA MARTÍNEZ CANO: es doctora en Educación (UCM), Máster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Barcelona, Conservadora y Restauradora de Bienes Culturales (BBAA, UCM). Investiga en pedagogías fronterizas e interseccionales, poniendo en relación teoría de la educación, estudios visuales y culturales, pedagogía social y estudios de género. Es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y es investigadora principal del grupo de investigación Cultura cívica y Políticas Educativas y coordinadora del seminario Intersecciones entre espacio, tiempo y corporeidad en la educación. Una reflexión sobre el aprendizaje corporeizado en la educación de la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Es artista multidisciplinar (www.silviamartinezcano.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6845-1209>. **Datos de contacto:** E-mail: silviamcano@ucm.es

Resumen

El aumento de la reflexión sobre la pedagogía de Freire en los estudios actuales nos invita a preguntarnos si su propuesta fue suficientemente profunda como para servir de tránsito entre la educación de la modernidad y la educación de la pluralidad poscolonial. En este texto pretendemos valorar la significatividad de la pedagogía de Freire para la época de la pluralidad a partir de la recepción crítica que harán de ella las pedagogías feministas y decoloniales. Primero analizaremos la recepción crítica que dialoga con distintos elementos de la pedagogía crítica de Freire y después examinaremos las aportaciones que las pedagogías feministas y decoloniales, propias del tiempo de la pluralidad, añaden a la pedagogía crítica, enriqueciendo con ello la pedagogía actual. Estas dos familias pedagógicas comparten un enfoque interseccional de abordaje de la educación, que afecta a la recepción y debate sobre la pedagogía crítica. Dada la diversidad de estas propuestas pedagógicas concretaremos nuestro análisis en dos pedagogías situadas, esto es, las propuestas de bell hooks y de Catherine Walsh.

Palabras clave: pedagogía crítica, interseccionalidad; pedagogías feministas; pedagogías decoloniales; interculturalidad; bell hooks; Catherine Walsh.

Abstract

The increase in reflection on Freire's pedagogy in current studies invites us to ask ourselves whether his proposal was sufficiently profound to serve as a transition between the education of modernity and the education of postcolonial plurality. In this text we intend to assess the significance of Freire's pedagogy for the era of plurality based on the critical reception that feminist and decolonial pedagogies will make of it. We will first analyse the critical reception that dialogues with different elements of Freire's critical pedagogy and then we will examine the contributions that feminist and decolonial pedagogies, typical of the time of plurality, add to critical pedagogy and enrich current pedagogy. These two pedagogical families share an intersectional approach to education, which affects the reception and critique of critical pedagogy. Given the diversity of these pedagogical proposals, we will focus our analysis on two situated pedagogies, namely the proposals of bell hooks and Catherine Walsh.

Keywords: critical pedagogy, intersectionality; feminist pedagogies; decolonial pedagogies; interculturality; bell hooks; Catherine Walsh.

1. Introducción

En la actual producción académica podemos apreciar un incremento de la reflexión sobre el pensamiento de Paulo Freire. Este incremento puede estar provocado, a nuestro modo de ver, por dos causas. La primera se relaciona con la situación geopolítica y cultural mundial y la posición de las instituciones educativas en el marco polarizado de las actuales democracias (Giroux, 2016, p. 297). La segunda razón tiene que ver con la condición teórico-práctica de la educación, es decir, la tensión que se produce en el acto educativo entre la reflexión y la técnica, entre las emociones y los procesos de elaboración cognitivos, y entre lo personal y lo comunitario (Apple, 2016, p. 279).

La pedagogía crítica de Freire se cimentó en situar en el centro la tarea de orientar el futuro de los estudiantes y de sus sociedades hacia un mundo socialmente justo, un mundo en el que hubiera espacio para la posibilidad de conjugar los valores de la razón, la libertad y la igualdad, motivos que dignifican la vida y esta puede ser vivida. Dicha propuesta se recibió en otros lugares y comunidades pedagógicas de muchas formas. Se recibió, en los años 80 y 90 del siglo XX, como alternativa a la progresiva tecnificación y burocratización de la educación, que relegaba los aspectos relacionales y críticos de la educación a un segundo plano (Giroux & Flecha 1994). También se calificó su propuesta de idealista, subjetiva y reformista (Kohan 2021), y se criticó que defendía una universalidad del método que todavía estaba sostenido por una perspectiva occidental de lo educativo y que dejaba entrever una contradicción entre los presupuestos de su pedagogía problematizadora y el contexto socioeconómico e histórico de otros países donde se aplicaba su método. Es conocida, igualmente, la crítica de bastantes académicas sobre el uso de un lenguaje androcéntrico.

La extensa recepción, tanto acogiendo su propuesta como rechazándola, nos lleva a intuir que su propuesta es suficientemente profunda como para no dejar indiferente a ningún sector de la educación. Asimismo, si observamos el contexto en que se produjo y fue recibida podemos advertir que hizo de «bisagra» entre la educación de la modernidad y la educación de la pluralidad –en un principio llamada educación posmoderna– que todavía hoy se está fraguando.

Así, pretendemos en este texto valorar la pertinencia de la descripción de la propuesta de Freire como transición a la época de la pluralidad a partir de la recepción crítica que de esta realizan las pedagogías feministas y decoloniales. Lo haremos concretando esa recepción en las propuestas de bell hooks y Catherine Walsh. Se ha elegido estas dos autoras por la relevancia académica de sus propuestas en los ámbitos de investigación a los que pertenecen, así como por la diferencia en sus puntos de partida culturales, sociales y políticos: la primera situada desde el contexto racializado estadounidense y la segunda radicada en el contexto intercultural ecuatoriano). Primero, a partir de un análisis textual de los autores críticos con Freire, analizaremos la recepción que dialoga con distintos elementos de la pedagogía crítica de Freire. Después examinaremos las aportaciones que las pedagogías feministas y decoloniales añaden a la pedagogía crítica. Pretendemos así señalar qué queda superado de la pedagogía de Freire, qué aportaciones feministas y decoloniales enriquecen el análisis crítico de la pedagogía y cuáles son aquellos elementos pedagógicos novedosos que nos orientan hacia los modelos epistemológicos de la época de la pluralidad.

2. Recepción y aportación de la pedagogía crítica de Freire en el amplio mapa de la pos/decolonialidad

Para situar el contexto donde emerge la pedagogía crítica de Freire y su presencia como una de las «bisagras» entre la educación moderna y la educación de la pluralidad, necesitamos entender el contexto de tránsito que se da entre los años 60 del siglo XX y los años 10 del presente siglo (Marchesi, 2019). La modernidad se caracteriza por cuatro fenómenos: el pensamiento epopéyico protagonizado por el mito del progreso, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el nacimiento del capitalismo y la expansión del eurocentrismo a través del colonialismo (Giroux & Flecha, 1994). Pero, además, la modernidad tiene, como afirma Walter Mignolo, dos caras –de la misma moneda– que son la Ilustración y colonialismo (Mignolo, 2005; 2015). La narrativa moderna colonialista subrayó la importancia de la filosofía y las ciencias sociales al tiempo que las ciencias experimentales y la tecnología se configuraban como instrumentos del progreso y del perfeccionamiento humano en la búsqueda de la libertad y la democracia.

En este contexto moderno y universalista debemos comprender la epistemología de Freire y su comprensión de la pedagogía como cauce de liberación del oprimido y del opresor (Freire, 1982). Se trata de una comprensión del mundo y de la pedagogía con intención universalista pensada como un proyecto utópico que dinamiza, enriquece y mejora el desarrollo humano (Webb, 2010). Su pedagogía es, por tanto, espera moderna impaciente que quiere materializarse en situaciones de dignidad y justicia.

Para Freire la educación es siempre acción política, en el sentido estricto del término, pues el ser humano ontológicamente es un ser político, social y cultural. Por ello, propone una alternativa a la educación bancaria, aquella que convierte al educando en un objeto pasivo, reproductivo y alienado (1982), y lo hace problematizando el lugar donde se justifican las relaciones de dominación y desigualdad social, económica y política. De esta manera sugiere una pedagogía que busca transformar la realidad socioeducativa del sujeto sumergido en este contexto de dominación (1992). Su propuesta pedagógica, proyecto situado en la frontera entre la política, la pedagogía y la teología, es culmen del proceso de la modernidad, enraizado en la capacidad de las personas de conmovirse ante el sufrimiento de otros e intervenir para eliminar las causas de tal sufrimiento, es decir, la materialización de las ideas de la democracia (Giroux & Flecha, 1994).

Esta pedagogía radical y positiva surge en el momento de tránsito hacia la época de la pluralidad, los años 60 y 70 del siglo XX (Marchesi, 2019), aunque en un primer momento la conocimos como la época posmoderna (Vatimo *et al.*, 1990; Giroux & Flecha, 1994). La pluralidad se caracteriza por tres giros que se consolidan a finales de siglo: el «giro lingüístico-filosófico», el «giro socioeconómico» y el giro «cultural-artístico». El primero, el «giro lingüístico-filosófico», repiensa las narrativas que explican el mundo cuestionando la construcción progresiva de la historia y su interpretación. La influencia de la escuela de Frankfurt y la teoría crítica es aquí decisiva para señalar la diversidad de creencias y hermenéuticas que construyen el mundo, no siempre sometiéndose a significados fijos, metafísicos y/o universales (Habermas, 1993). El «giro económico» se consolida a través de la economía de mercado que encuentra su estabilización y expansión en la caída de los regímenes comunistas simbolizados por la caída del muro de Berlín (Rorty, 1996). El «giro cultural-artístico» incide en la diversidad de lenguajes y de

formas de comunicación y en protagonismo de lo sensorial y las artes en la comunicación (Arnheim 2007[1986]; Eisner 1994).

El resultado de estos giros será un contexto intercultural global y plural, en el que la pedagogía se siente interpelada por relaciones complejas de poder y saber. En este contexto surgen teorías que inciden en señalar los límites del paradigma de la modernidad y cómo el poder se manifiesta de formas distintas en el cuerpo, la cultura, la historia, el espacio, la tierra, etc. Con ello dejan emerger aquellos sesgos de desigualdad que se mantienen arraigados en la cultura patriarcal y colonial de la modernidad y que levantan «fronteras [que] están diseñadas para definir los lugares que son seguros y los que no lo son, para distinguir el ‘nosotros’ del ‘ellos’» (Anzaldúa 2016[1987], p. 42). Estos sesgos se manifiestan en el modelo político, económico y cultural imperialista que deriva de los movimientos de conquista y expansión de Europa hacia otras geografías. En este sentido, la crítica vincula estrechamente a la modernidad, la colonialidad y la dominación patriarcal, pues la modernidad defiende el relato patriarcal y jerárquico que ordena la realidad del mundo en dualidades: blanco/negro, europeo/otro, hombre/mujer, amo/esclavo, colonizador/subalterno.

Así, teorías feministas y teorías pos/decoloniales¹ surgen como teorías críticas y al mismo tiempo, dialogan sobre la complejidad de las categorías que comparten e inciden en la cultura, justificando el modelo patriarcal e imperialista y su imaginario, y en la práctica cultural, política y económica.

Freire, que consolidó su pedagogía de la liberación en la segunda parte del siglo XX, no va a participar de los giros de los que surge el contexto plural y poscolonial, pero sus ideas pedagógicas y la crítica se van a recibir y a formar parte del «humus» de una renovación del pensamiento pedagógico que, de la mano de otras disciplinas, va a abordar de nuevo aspectos decisivos en la teoría de la educación: el qué, el para qué, la relación entre educador y educando y la construcción del conocimiento.

El pedagogo aporta tres aspectos que serán los fundamentos de las pedagogías feministas decoloniales (Freire, 1982). El primer aspecto es la crítica al modelo pedagógico bancario que colabora haciendo de la educación un mecanismo de opresión y colonizando el saber al identificar saberes europeos con universalidad. Su relato esperanzado transmite a otros pedagogos la idea de que no habrá posibilidades reales de educar si el acto educativo no está enmarcado en y para la libertad. El segundo aspecto es la recuperación de la pregunta y la crítica, a través de la pedagogía problematizadora (1982). Freire subraya la condición ontológica del ser humano como «ser inacabado», un ser que se va haciendo en cada situación, en cada interrogante y en cada experiencia (Freire, 1992). Esto permite a las teorías feministas poscoloniales acoger la tensión de la pregunta como forma de conocimiento y diálogo entre diferentes, aspecto del que surgirán las teorías interculturales (Walsh, 2007; 2012; 2013; 2023); y el tercer aspecto es la importancia de la epistemología de las pedagogías feministas decoloniales como parteras de conocimientos situados e interculturales. La centralidad de la dialogicidad en la propuesta de Freire permite el encuentro con el otro y su reconocimiento (1982).

¹ Nótese aquí la diferencia entre poscolonial y de(s)colonial. *Poscolonialidad* se suele usar para señalar los discursos de las periferias marginales en la época que comienza después de la modernidad imperialista/colonialista, mientras que lo *decolonial* se centra más en las acciones y estrategias que permiten prácticas desconstructivas que generan relaciones nuevas y no duales, sino interrelaciones que atienden a la diversidad. Estas categorías no son, sin embargo, estancas, y los teóricos poscoloniales también proponen estrategias de decolonización. Nosotros utilizaremos en este artículo decolonialidad, término que utiliza Catherine Walsh en sus propuestas.

En este sentido, la educación asume la solidaridad y la justicia como formas de amor y esperanza, pues defienden (en este lenguaje moderno de «lucha») lo más preciado del ser humano: su vida. Las pedagogías críticas posteriores acogerán el reconocimiento y la ética de la solidaridad como clave para responder a la pluralidad.

Por otro lado, Freire será criticado por su excesiva confianza en el relato universalista, patriarcal y europeizante, especialmente en algunos aspectos. En primer lugar, Freire fundamenta su propuesta dialógica en la tensión entre oprimido y opresor, propio de un relato marxista enmarcado en la lucha de un determinado grupo social oprimido que, debe realizar un proceso colectivo de liberación, de todos y para todos (Freire, 1992; Gasparello, 2013; Kohan, 2020). Sin embargo, la complejidad de la pluralidad rompe con la dualidad oprimido/opresor (Bolo, 2019), y choca con el presupuesto de un ejercicio supuestamente bondadoso de la democracia de las minorías.

Freire va a matizar con el tiempo esta tensión ampliando la acción dialógica en el acto educativo desde los principios de la humildad y la esperanza y sus posibilidades de liberación y democratización (1997). Esta matización será la que acogerán las pedagogías críticas de la pluralidad para reelaborar el concepto de reconocimiento, pero partiendo de la diferencia y no de la igualdad. Estas pedagogías no buscan una universalidad, sino un conocimiento situado y en permanente diálogo. Asimismo, no se busca un enfrentamiento Sur-Norte –en el sentido que da a estas palabras Walter Mignolo–, entendiendo que las condiciones de opresión se encuentran en distintos lugares del mundo bajo formas singulares, sino que buscan proponer nuevas epistemologías en las relaciones pedagógicas Sur-Sur, para resistir la colonialidad de los imperios de la pluralidad que todavía impone algunos ámbitos de la antigua metrópoli. En este sentido se habla de una (de) colonización (Souza Santos & Meneses, 2014; Mignolo, 2003) que no trata de rechazar los saberes que se ofrecen desde el Norte, sino de reafirmar otras formas de pensar y vivir, y otras maneras de concebir el saber y construir epistemologías alternativas.

Además, Freire fue muy criticado en los años 80 por su forma de abordar en Pedagogía del oprimido el sujeto protagonista. Son conocidas las críticas realizadas por mujeres académicas sobre la ausencia de la perspectiva de género en sus escritos. Fueron críticas muy tempranas, la primera vez se dio nada más publicarse *Pedagogía del oprimido* en Estados Unidos en 1971, y que Freire relata, agradecido, en Pedagogía de la esperanza (1992): «en la lengua machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad» (Freire, 1992). Las teóricas se centraron en analizar por qué Freire no utilizó el lenguaje inclusivo y qué consecuencias tuvo esta elección en su propia propuesta. En este sentido el feminismo interseccional de las mujeres intelectuales negras contribuyó a identificar las contradicciones en movimientos intencionalmente liberadores, y como establecer puentes dialécticos para reparar estos sesgos (Pontes-Saraiva & Nascimento, 2022).

A la par, Freire ha sido acusado en distintos momentos de vaciar el papel del docente y cuestionar su autoridad (Kohan, 2021), a pesar de que él mismo puso en cuestión la relación desigual y bancaria entre docente y discente (Freire, 1992; 1994), y afirmó que esa relación debía ser analizada y reconstruida a partir de la capacidad del docente de provocar espacios de análisis y valoración de los contenidos que se enseñan. Y al mismo tiempo, reconoce los saberes del alumnado, sus significados y sus posiciones, estimulando discursos diferentes y diferenciados. Algunas posturas decoloniales critican que la «vocación ontológica» del ser humano en la cual Freire sostiene la presencia movilizadora del docente puede ser tan solo un «estar» sin que se produzca de verdad un proceso educativo (Giuliano, 2018). Señalan una cierta idealización de la dialéctica

socrática, así como la presencia de un mesianismo educativo basado en una praxis poco realista (Kohan, 2021).

Otra de las críticas más contemporáneas al pensamiento freireano hacen notar que la pedagogía de la liberación se centra en exceso en una dialéctica entre vidas inteligentes que se enseñan y aprenden juntas al encontrarse. La ausencia de una reflexión sobre la implicación del cuerpo y la sensibilidad en los procesos educativos llama especialmente la atención. No es solo la racionalidad, y el diálogo que esta desencadena, la que debe contribuir a la educación, sino que todo el cuerpo en su integridad, percepción, sentidos, esquema corporal, emociones y sentimientos contribuyen a un reconocimiento de la vida mismas como don singular –la vida como valor educativo–, y contribuye a construir un modo horizontal de poder en las relaciones y a mitigar las jerarquías que se imponen en las prácticas educativas modernas patriarcales (Kohan, 2020). La ausencia del concepto de cuidado en su propuesta pedagógica eminentemente ético-política hace que no sea suficiente el fortalecimiento del diálogo y la conciencia crítica, sino que urge, al mismo tiempo, alimentar la esperanza para emprender el camino hacia el cambio social. La presencia de los cuidados acompaña y sostiene los procesos de liberación de la persona, favoreciendo una cultura feminista y solidaria que sustenta las relaciones sociales de colaboración y justicia. Es decir, la presencia de los cuerpos vulnerables en el acto educativo permite redefinir el amor en la complejidad e interacción de los lenguajes educativos del cuerpo. El aprendizaje crítico se encarna en la provocación, el afecto, el reconocimiento, el respeto, la confianza y el compromiso (hooks, 2021), así como una comunicación abierta y honesta capaz de aprehender críticamente el amor y traducirlo en un lenguaje para la liberación y realización de las personas (hooks, 2022[2010]).

Las pedagogías feministas interseccionales y decoloniales han visto, sin embargo, en la propuesta de Freire algunos de estos aspectos, releídos desde una crítica feminista y decolonial, superan al propio Freire y se expanden en el contexto de la pluralidad (Weiler, 1991; Kohan, 2020). De la gran diversidad de abordajes que ofrecen estas familias pedagógicas, nos centraremos en dos que están, creemos, directamente relacionados con los aportes y la crítica a Freire y que ya hemos ido anunciando: las pedagogías feministas, y dentro de ellas las interseccionales, y las pedagogías decoloniales, y dentro de ellas las interculturales. Ambas familias pedagógicas tienen en común el abordaje interseccional de la teoría y la práctica educativa. El concepto de interseccionalidad se incorporó rápidamente como una clave fundamental de la crítica a la teoría feminista blanca y occidental (Crenshaw, 1989), en las teorías feministas negras de los años 80. Esta noción pone de manifiesto las diversas formas de discriminación en las que influyen la etnicidad/raza y el género (Hill & Bilge, 2019; Crenshaw, 1991). Cuando se aplicaba el entrecruzamiento de distintos ejes de discriminación en el ámbito académico, el análisis que surgía de la investigación resultaba más matizado y fundamentado, mostrando la complejidad del fenómeno de la discriminación. Las teóricas negras comenzaron usando tres categorías que se intersectaban: género, etnicidad/raza y clase. Con el tiempo se han ido interseccionando con otras categorías (cuerpo, edad, discapacidad, etc.) que enriquecen los análisis sociales y contribuyen a una reflexión feminista más compleja y compacta.

La interseccionalidad se puede comprender como metodología de análisis, pero también como epistemología, es decir, como punto de partida para desentrañar la estructura de la realidad, sus desigualdades y violencias. Las convergencias semánticas del concepto de interseccionalidad con otras nociones como *urdimbre* en María Lugones (2008), *matrices* en Patricia Hill Collins y Sirma Bilge (2019) o *ensamblajes* en Jabir

Puar (2012), permiten el marco epistemológico suficiente para generar un espacio de discusión académica y social implicando a la pedagogía de forma más integral, que se beneficia de una mirada más compleja sobre la educación y sus protagonistas en un contexto multicultural e intercultural.

Por lo tanto, aunque a continuación tratemos por separado dos propuestas pedagógicas interseccionales, en realidad existen «entramadas» en su epistemología. Ambas son una respuesta situada a la pedagogía actual por lo que tienen deseos de universalidad, al tiempo que se apoyan mutuamente en su «locabilidad». Veamos brevemente algunos rasgos de cada familia pedagógica.

3. Aportaciones de las pedagogías feministas interseccionales a la pluralidad. La mirada de bell hooks

Las pedagogías feministas surgen como consecuencia de la expansión de los feminismos hacia otras disciplinas, entre ellas, la teoría y práctica de la Educación. Esta confluencia se ve reforzada por el cuestionamiento sobre el lugar que ocupan las mujeres cuando estas comienzan a acceder a los estudios superiores en la década de los sesenta (Baez y Sardi, 2024, p. 13). Las pedagogías feministas se pueden entender como discursos que problematizan las dimensiones educativas del cómo (metodologías), dónde (espacios), qué (epistemologías y competencias) y quiénes (subjetividades y agencias) desde una perspectiva de género, señalando las desigualdades entre hombres y mujeres y proponiendo alternativas equitativas. Realiza una crítica al sistema educativo y articula nuevos paradigmas educativos, que promulgan prácticas pedagógicas comprometidas con la mitigación del sexismo, el racismo, el capacitismo, el clasismo y el adultocentrismo, entre otros. Así, la teórica, feminista y activista bell hooks la define como una «pedagogía radical» que es el resultado de la «interacción mutuamente iluminadora de pedagogías anticoloniales, críticas y feministas» (2020[1994], p. 10). De esta manera, las pedagogías feministas pueden ser pensadas más allá de la escuela «haciéndose hincapié en la forma de producirse el conocimiento y la experiencia marcados por el género» (Gore, 1996, p. 46).

El enfoque interseccional se integra en la perspectiva feminista identificando aquellas propuestas pedagógicas feministas que abordan las desigualdades sociales y las relaciones de poder que se producen en la educación desde un enfoque complejo. Este enfoque abarca una amplia gama de debates críticos feministas como la etnicidad, la de/colonialidad, la diferencia identitaria, la disidencia sexual o la construcción del conocimiento, entre otros, que permiten resistir la despolitización y (neo)liberalización de las demandas feministas (Troncoso *et al.*, 2019). En este sentido, la cercanía de algunas de ellas a las propuestas de Freire ha sido muy significativa.

En bell hooks (1952-2021) encontramos una interlocutora de Freire. La teórica afroamericana participó en los debates en torno al lenguaje machista de la pedagogía crítica con el famoso texto de *Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism* (1981). Posteriormente la autora desarrolló este texto a modo de diálogo intelectual con Freire en un capítulo de su libro *Enseñando a transgredir* (2020[1994], pp. 67-80). Para hooks la narrativa de Freire aporta «lenguaje» (p. 66) pero al tiempo la teórica critica el sexismo presente no solo en el lenguaje freiriano sino en la forma de construcción que él y otros intelectuales y pensadores críticos de geografías colonizadas (Fanon, Memmi,

etc.) construyen el paradigma falocéntrico de la liberación (p. 71). La autora afirma que se puede superar esta contradicción: «piénsese la obra como agua con un poco de suciedad. Cuando estás sedienta, el orgullo no te impide retirar la suciedad y saciar tu sed con el agua» (p. 72). A partir de este posicionamiento, hooks desarrolla una pedagogía crítica atravesada por tres aspectos: la aportación de conocimientos contrahegemónicos, la construcción del conocimiento colectivo y la relación entre la teoría y práctica a través del amor (Pontes-Saraiva & Borges, 2022).

El primero aspecto tiene que ver con la aportación de conocimientos contrahegemónicos que desafían el currículo oficial y desafía las relaciones de poder que justifican la ausencia de determinados contenidos y las subyugaciones de unas interpretaciones bajo otras sobre la realidad (hooks, 2024[2003]). Se trata por tanto de una pedagogía radical en cuanto que se expresa en una práctica liberadora que cultiva el intelecto y el corazón para resistir a una educación profundamente colonial y blanca. Esta resistencia la realiza a través del cuestionamiento de las prácticas autoritarias de la educación tradicional. Por eso mismo es una pedagogía narrativa, pues a través de la etnografía y con un lenguaje visceral, sencillo y lleno de experiencias personales, produce un diálogo reflexivo entre la teoría y la práctica que pasa de forma fluida de una a la otra y viceversa. El aula es, por tanto, un espacio de formación de subjetividades en resistencia, que reclaman la humanidad tanto de estudiantes como de docentes. En este sentido el legado de Freire se amplía, complejiza y expande a otros contextos y situaciones de opresión cruzados por factores múltiples. Para hooks la pedagogía liberadora va más allá de un discurso de víctimas y, arriesga al exponerse a ser cuestionados en nuestra propia identidad, es decir, examinar críticamente nuestro yo dominante. Hooks dirige el pensamiento crítico hacia el interior, y con ello, dota al modelo freiriano de una dinámica bidireccional externa (las estructuras) e interna (la persona) que busca que la enseñanza/aprendizaje sea transformadora, mirando críticamente hacia adentro, es decir, trabajando para dismantelar nuestras íntimas formas de pensar, actuar y sentir que refuerzan la dominación.

El segundo aspecto de su propuesta pedagógica es la comprensión de la construcción del conocimiento como un espacio coral de voces y experiencias donde docentes y estudiantes participan en dicha construcción. Es en este aspecto donde la presencia del feminismo en la pedagogía es fundamental (hooks 2022[2010]), ya que lo entiende como una práctica educativa emancipatoria, porque el feminismo es un estilo de vida que busca derrumbar las estructuras sexistas, racistas e imperialistas que defienden posiciones de privilegio u opresión. El aula no es un espacio neutro, armónico o protegido, sino un espacio donde las personas que enseñan y aprenden se exponen al disenso, la crítica y el conflicto (hooks 2022[2010]). El conocimiento y su aprendizaje, según la afroamericana, surge al incomodar a estudiantes y docentes, cuando el docente introduce otras formas marginalizadas de ver el mundo, por lo que el conflicto es cauce de diálogo y aprendizaje (hooks, 2020 [1994]).

hooks nos invita a pensar desde las márgenes (hooks, 2021), pues estos son lugares de descolonización de la mente y los cuerpos, un espacio de lucha antirracista y antisexista que proviene de la experiencia de la invisibilización y la discriminación. Aquí es donde hooks se separa de Freire. Mientras que la dialógica crítica de Freire es el punto de partida de la educación liberadora pues introduce la necesidad de cuestionar el discurso unilateral de la cultura dominante, para hooks, docentes y estudiantes no entran al diálogo únicamente con su capacidad intelectual, sino también con los cuerpos y los espíritus que se encuentran atravesados por necesidades particulares. Para la teórica no tiene sentido la

dinámica dialógica si no está orientada a la sanación: la educación como práctica de la libertad es práctica de justicia y práctica sanadora. Esto quiere decir que «la educación trata de la sanación y la integridad. Se trata de empoderamiento, liberación, trascendencia, de cómo renovar la vitalidad de la vida. Se trata de encontrarnos y reivindicar nuestro lugar en el mundo» (Palmer citado por hooks, 2024[2003], p. 194).

Esta articulación comunitaria entre reconocimiento de la pluralidad de voces, integralidad, diálogo y responsabilidad colectiva configura el proceso de aprendizaje. Hooks denomina a estos procesos *pedagogía comprometida* (hooks, 2020[1994]) y es mucho más exigente que la pedagogía crítica o feminista porque se compromete con la construcción de conocimiento sino al tiempo que se vincula a la práctica del cuidado y la búsqueda de bienestar: «los profesores deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva bienestar para poder enseñar de una manera que infunda poderío a las y los estudiantes» (hooks, 2020[1994], p. 37). Así, aquellos que llegan dañados pueden encontrar en el aula un espacio de seguridad –que no de neutralidad, sino de afectación– donde no se niega su vulnerabilidad y se les permite serenar su espíritu al conectar lo que aprenden con sus experiencias de vida (hooks, 2020 [1994]).

De este modo, el tercer aspecto es la estrecha relación de teoría y práctica. En conocimiento solo se puede enseñar a través de prácticas vinculadas al cuidado, el afecto y la espiritualidad. En este sentido el amor es la forma de relación –y con ello revoluciona la pedagogía de la pregunta de Freire–, al completar la incógnita y la incertidumbre de la pregunta con la praxis de la acogida y el amor (Bello, 2022): «el aula amorosa es aquella donde el alumnado aprende, tanto por la presencia como por la práctica del profesor, que el intercambio crítico puede ocurrir sin disminuir el espíritu de nadie, que el conflicto puede resolverse de manera constructiva. Este proceso no será necesariamente sencillo» (hooks, 2024[2003], pp.152-153).

Las emociones tendrán un papel fundamental en este proceso (hooks, 2022[2010]; 2024[2003]). En vez de educar a los estudiantes para que toleren la incertidumbre de la precarización y el conformismo liberal, hooks defiende que existe un poder político y pedagógico en las emociones porque alientan procesos de resistencia ante las dominaciones interseccionales de género, raza, clase y sexualidad. Lo llamará *praxis emocional crítica*, pues mientras que la pedagogía crítica se interesa por el lugar de las emociones en la lucha política, la *praxis emocional crítica* reconoce que necesitamos sanar las heridas de la dominación al mismo tiempo que se enfrentan las ideologías que deshumanizan a los estudiantes que pertenecen a grupos oprimidos (Bello, 2022).

Al observar estos elementos en conjunto vemos que hooks no separa la teoría de la práctica, ni las emociones de las estructuras sociales. Por el contrario, invita a transformar los valores personales, los afectos y las narrativas de uno mismo para transgredir los discursos patriarcales y sus representaciones racistas, clasistas y sexistas que destruyen a la persona. El amor en hooks es motor de cambio, lugar de encuentro de la diferencia: la lucha revolucionaria comienza en el reconocimiento de la experiencia vivida y corporizada de docentes y estudiantes, en sus diferencias, conflictos y grietas.

4. Aportaciones de las pedagogías decoloniales interculturales a la pluralidad: la mirada de Catherine Walsh

El concepto de pos/decolonialidad va tomando forma a partir de la década de los cuarenta del siglo pasado en autores como Said (1988), Spivak (1974), Bhaba (1990) o Fanon (2009). Sus estudios son la base sobre la que la teoría poscolonial se fue desarrollando a partir de los años 70. Estos autores realizan un análisis deconstructivo de la cultura patriarcal incidiendo en la *diferencia* del «otro», que pretende contestar críticamente al concepto de *alteridad* de Emmanuel Levinas (Said, 1988), pensado desde la clave masculina, blanca y europea. La crítica pos/decolonial se interroga sobre el papel del *subalterno* (Spivak 1988) en la dualidad colonizador/subalterno, donde el *subalterno* es el continuamente marginalizado por su condición de *diferente* y se ve violentado por las estructuras de la colonialidad (Fanon, 2009). Con ello denuncia las formas de discriminación de las sociedades contemporáneas entendidas como sistemas interconectados y no como sistemas separados y paralelos.

El chileno Walter Mignolo ha definido la colonialidad como una compleja matriz –que podríamos asimilar al concepto de interseccionalidad– donde se entrelazan distintos niveles donde se entrelazan diversas dimensiones de la realidad (economía, autoridad, naturaleza, género y sexualidad, subjetividad y conocimiento) y que establecen de relaciones injustas sostenidas por tres pilares: el conocer (epistemología), el entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*) (2015). Por lo tanto, el mundo de la pluralidad sigue bajo la colonialidad del «ser», del «poder» y del «saber» eurocéntrico, tres dimensiones que entrelazadas mantiene una opresión simbólica y práctica sobre la mayoría del mundo (Quijano, 2000). En este entramado, las mujeres son las que más sufren el cruce de estas marginalizaciones, viendo reducida su agencia sobre la economía, la política y la producción de conocimiento (Mignolo, 2015). La tarea que estos teóricos se imponen e invitan a desarrollar es la de deconstruir esta lógica de la colonialidad occidental para trazar otras relaciones justas y equitativas entre personas y culturas (Méndez, 2014). En la deconstrucción de la colonialidad del «saber» hay un deseo de construir un mundo «otro», a partir de pedagogías críticas que desean un proyecto de «pluriversalidad de cosmovisiones, culturas, sociedades y comunidades que ven la vida desde otras perspectivas humanas, superando toda pretensión unívoca y absoluta impuesta por cualquier colonialismo» (Méndez 2014, p. 104).

Catherine Walsh afirma que en las ciencias sociales y culturales latinoamericanas impera un modelo de ciencia que reproduce una serie de jerarquías académicas patriarcales que no admiten conocimientos que puedan poner en cuestión este orden ni tampoco aquellos conocimientos que se atreven a postular ordenamientos teóricos alternativos (Walsh, 2007; Restrepo y Rojas, 2010). Con ello se pone en cuestión la idea de superioridad de unos saberes sobre otros, como por ejemplo, que las epistemologías no racionales o inductivas, ligadas a otros campos de la sensibilidad humana –el arte, lo estético, lo oral, la narrativa, lo emocional, etc.– tienen un papel secundario en la construcción del conocimiento o que los saberes producidos fuera de Europa, sus epistemologías y sus metodologías son menos académicas o rigurosas.

La propuesta de Walsh y otros autores es descolonizar el saber en sus bases epistemológicas modernas, un desaprendizaje para volver a repensar, aquí y ahora, cuáles

son nuestros centros o líneas de solidez del conocimiento actuales. Y así, reorganizar una ecología de saberes (de Sousa, 2010) que propone explorar la diversidad del conocimiento y sus interacciones, sin poner en riesgo los saberes locales o los señalados como no científicos.

Para ello, Walsh acude a propuestas interseccionales que conecten cuestiones interculturales –como la inclusión o la diferencia– y cuestiones de género y decolonialidad –como distintos niveles de subalternidad– para construir proyectos pedagógicos que sean factibles en el aula pues construyen alternativas propias de vivir, saber y poder. De esta manera decolonizan el aprendizaje y, como consecuencia de ello, la vida personal y comunitaria. Esto significa que la escuela debe ser lugar de activación de pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes sociales «otros» en la escuela. Walsh sintetiza esta propuesta:

«la interculturalidad [...] busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el «otro» pueda ser como sujeto con identidad, diferencia y agencia [...] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas» (Walsh, 2002, p. 205).

Walsh (2014) se distancia así de Freire y de su enfoque dialógico occidental (androcéntrico y marxista), y propone repensar, comprender y acompañar desde una nueva interculturalidad que abandona la pedagogía crítica fruto de la «herida colonial» (Mignolo, 2015), y se orienta a otras pedagogías decoloniales que promueven y provocan «un modo muy otro de estar en y con el mundo» (Walsh 2014, p. 26). La propuesta entonces no es el rechazo total de lo colonial, tampoco la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, y tampoco la invención de un escenario pedagógico con lo mejor de los dos mundos (Méndez, 2014). Se trata de la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales –sus bases teóricas y experienciales–, elaborando relaciones a partir de la tensión entre la colonialidad del poder y la diferencia colonial, a la que están sujetos los estudiantes y los docentes.

En este sentido, Walsh propone una pedagogía para «desaprender, reaprender, pensar y actuar» (2014, p. 22; 2020, p. 177) que se caracteriza primero por la superación de la tensión entre el oprimido y el opresor como polaridad colonial, y entreteje en lo pedagógico –a modo de «inter-epistemología»– lo económico, lo identitario, el género, el conocimiento, lo epistemológico, lo ontológico y lo espiritual para evaluar las posibilidades y las esperanzas del aprendizaje con otros (2014). Segundo, se centra en la «verbalidad» de lo pedagógico (2018, p. 59), es decir, a Walsh no le interesa la pedagogía como disciplina sino como motor de acción, prácticas, metodologías, estrategias y maneras de hacer «que se entretejen con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente» (2014, p. 22). Tercero, la ubicación de la pedagogía en los márgenes y en las grietas decoloniales para «desaprender lo interiorizado y construir un conocimiento otro» (2014, p. 27) que evite lo reduccionista, mediante el reconociendo la multiplicidad de voces como modelo de interpretación también posible.

Para Walsh, la pedagogía decolonial es necesariamente una pedagogía intercultural. Cuando se refiere a la interculturalidad distingue entre tres enfoques: relacional, funcional y crítica. El enfoque relacional se centra en el contacto e intercambio entre culturas y a las relaciones que se dan entre personas, hábitos, saberes, valores y tradiciones distintas. Este enfoque ha existido en condiciones de desigualdad a lo largo de la historia en la medida que ha habido encuentro de culturas. Su dificultad ha residido en la no consideración de las relaciones de poder, dominación y colonialidad presentes en el encuentro que sitúan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Este modelo no es válido hoy, según Walsh, si queremos diálogos simétricos. El segundo enfoque se centra en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural. Esta perspectiva favorece la comunicación y el conocimiento, pero no infiere en la estructura de desigualdad cultural y social. Este modelo enmascara y justifica las relaciones de exclusión y desarrolla estrategias de dominación que están «dirigidas a capturar, cooptar, pacificar, desmovilizar y dividir movimientos a la vez que promueve el individualismo, la complacencia y la indiferencia» (Walsh, 2018, p. 58).

La tercera perspectiva, la interculturalidad crítica, amplía la mirada del reconocimiento de la diferencia a las condiciones en que esto se produce en la estructura colonial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), y tiene en consideración la urdimbre racializada en las estructuras asimétricas: «este modelo exige un cambio radical en el orden dominante y en su base fundacional del capitalismo, la modernidad occidental y el poder colonial actual» (p. 58). La interculturalidad crítica es una realidad que se va construyendo dinámicamente, como una acción consciente y transformadora basada en la praxis que va surgiendo en la localidad de los lugares (Walsh, 2018, p. 59). Esta pedagogía se desarrolla en el intercambio entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas en un espacio de convivencia donde las relaciones, las desigualdades y los conflictos de poder no se mantienen ocultos, sino visibles en su asimetría y en su confrontación. En definitiva, la interculturalidad crítica es un proyecto epistémico, pedagógico, político y ético, es decir, una herramienta para la práctica decolonial, donde la educación adquiere un papel protagonista.

La presencia de la pedagogía en este proyecto requiere la transformación de las estructuras, instituciones y dispositivos de poder dentro de la escuela que mantienen la desigualdad, la racialización, la discriminación y las relaciones de superioridad e inferioridad. Asimismo, demanda el reconocimiento de otras condiciones de estar, «sentipensar», conocer y aprender. Conlleva comprender, enfrentar y transformar las diversas historias y narraciones culturales y representaciones simbólicas presentes en el espacio educativo que producen racismo, sexismo y otras formas de discriminación. En definitiva, desarrollar «pedagogías que plantan y cultivan, que empujan y permiten otros modos de vida, a pesar del sistema, más allá del sistema y en los márgenes, fronteras, fisuras y grietas del sistema» (Walsh, 2023, p. 513).

5. Conclusiones

A lo largo del texto hemos querido seguir las huellas de Freire en las nuevas propuestas pedagógicas críticas del siglo XXI. Desde nuestra perspectiva se puede comprender la obra de Freire como una de las bisagras pedagógicas entre la pedagogía moderna y las pedagogías feministas y decoloniales de la época de la pluralidad. La recepción crítica a la pedagogía freiriana ha servido para un desarrollo interseccional, complejo y diverso de modos pedagógicos que responden a este tiempo a partir de entramados críticos más

complejos y fundamentados. Con ello, las pedagogías feministas y decoloniales han superado la propuesta de Freire, ampliándola, construyendo nuevos diálogos en sus ausencias, depurando su lenguaje machista, universalista y excluyente, entretejiendo epistemologías inclusivas y añadiendo hilos de saberes marginales en la urdimbre de la educación. En este sentido, y retomando la metáfora de Mignolo, si la cultura moderna ha sido la expresión del patriarcado a partir de sus «dos caras» –la modernidad y la colonialidad–, entonces en cierta manera, las propuestas de las pedagogías de la pluralidad –feministas, interseccionales y decoloniales– están proponiendo transformar la moneda en un caleidoscopio interseccional, feminista e intercultural.

En este contexto, el enfoque de la interseccionalidad se torna un valioso aporte a la reflexión teórica, pues sin él no es posible entender cómo el patriarcado perpetúa la injusticia, la discriminación sexual, social y racial y su influencia (de subordinación y opresión) en los sistemas educativos. El objetivo de las pedagogías que acogen el enfoque interseccional, mostradas en este texto a través de la obra de dos teóricas de la educación (bell hooks y Catherine Walsh), es el de desarrollar una pedagogía en el aula capaz de desarrollar un pensamiento crítico que promueva prácticas insurgentes de «resistir, (re) existir y (re)vivir» (Walsh, 2013) para enfrentar la transición de la modernidad a la pluralidad sin que, de nuevo, nos olvidemos de los márgenes.

En esta reflexión queda pendiente llevar esta teorización a la práctica del aula y otros contextos educativos y desarrollar estrategias pedagógicas a partir de la condición de «verbalidad» de lo pedagógico (Walsh, 2018) para crear verdaderas comunidades de aprendizaje interculturales. En este sentido, las experiencias de bell hooks nos permiten ejemplarizar que es posible la presencia de estos procesos de transformación en el aula, y que es posible, además, integrar el conflicto en los diálogos pedagógicos como herramienta de encuentro y de reconocimiento. El diálogo desde la diferencia y su complejidad rompe las dualidades coloniales y construye un conocimiento colectivo desde la relación de amor transformadora, objetivo principal de la educación.

6. Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. (2016[1987]). *Bordersland. La Frontera. La Nueva Mestiza*. Madrid: Capitán Swing.
- Apple, M. (2016). Expanding the dynamics of power: Freire and the politics of race in education. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 277-295.
- Arnheim R. (2007[1986]). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Baez, J. & Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas*. Barcelona: Planeta.
- Bhaba, H.K. (1990). *Nation and Narration*. Londres: Routledge.
- Bello Ramírez, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 20(27), 131–158. <https://doi.org/10.25074/pfr.voi27.2286>
- Bolo Romero, K. (2019). Críticas decoloniales a paulo freire: la mirada de Catherine Walsh. *Phainomenon*, 18(1), 99-109. <http://doi.org/10.33539/phai.v18i1.1378>

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá-Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8). <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Eisner, E. (1994). «Cognición y Currículum. Una visión nueva». Amorrortu.
- Fanon, F. (2009[1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gasparello, A. M. (2013). A democratização como pedagogia da sociedade no pensamento de Paulo Freire. *Revista de Administração Educacional*, 3(9), 1-27.
- Giroux, H. & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. (2016). Critical pedagogy: Paulo Freire and the courage to be political. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 296-306.
- Giuliano F. (2018). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la filosofía de la educación. *Pensando. Revista de Filosofía*, 9(17), 191-225.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1993[1985]). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hill Collins, P. & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- hooks, b. (2020 [1994]). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- hooks, b. (2021). *Afán. Raza, género y política cultural*. Madrid: Traficantes de sueños.
- hooks, b. (2022 [2010]). *Enseñar el pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde.
- hooks, b. (2024 [2003]). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Bellaterra.
- Kohan, W. O. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO.
- Kohan, W. O. (2021). ¿A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosóficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica. *Pedagogía Y Saberes*, 55, 25-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13121>

- Lugones, M. (2008) Colonialidad y género. *Tabula Rasa* 9, 73-101.
- Marchesi, A. (2019). *Hacer la revolución. Guerrillas latinoamericanas, de los años sesenta a la caída del Muro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Méndez-Reyes, J. (2014). Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento decolonial de Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Omnia*, 20(3), 92-105. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091007.pdf>
- Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal
- Mignolo, W. (2005). “Un paradigma otro”: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio* 25(52) 127-146.
- Mignolo, W. (2015). Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB y UACJ.
- Pontes-Saraiva, A. C. A. & Borges do Nascimento, Â. M. (2022). Interseccionando Freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, 8(1), 115–132. <http://doi.org/10.26512/revistainsurgncia.v8i1.40675>
- Puar, J. (2012) ‘I Would Rather Be a Cyborg than a Goddess’: Becoming-Intersectional in Assemblage Theory. *Philosophia: A Journal of Feminist Continental Philosophy* 2(1), 49-66.
- Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lan der, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán (Colombia): Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Rorty, R. (1996[1982]). *Consecuencias del Pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Said, E. (1978). *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Routledge.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.
- Sousa Santos, B. de & Meneses, M. P. (eds.) (2014). *Epistemologías del Sur*. Perspectivas. Madrid: Akal.
- Spivak, G. (1988[1974]). “Can the subaltern speak?”, en *Marxism and the Interpretation of Culture*, comp. C. Nelson y L. Grossberg (Basingstoke: Macmillan Education, 271-313.
- Troncoso Pérez, L.; Follegati, L. & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

- Vattimo, G.; Mardones, J.M.; Urdanibia, I.; Fernández del Riesgo, M.; Maffesoli, M.; Savater, F.; Beriain, J. & Lanceros, P. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Anthropos.
- Walsh, C. (2002). “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”. En: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. pp. 175-213. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Instituto científico de culturas indígenas. Quito.
- Walsh, C. E. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya Yala.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 17-31 <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>
- Walsh, C. (2018). “Interculturality and Decoloniality”, en Mignolo, W. D. y Walsh, C. E.: *On Decoloniality: Concepts, Analytics, and Praxis*. Durham London: Duke University Press, pp. 57-80.
- Walsh, C. (2023). On Justice, Pedagogy and Decolonial(izing) Praxis. *Educational Theory*, 73 (4), pp. 511-529. <https://doi.org/10.1111/edth.12592>
- Webb, D. (2010). *Paulo Freire and “the need for a kind of education in hope”*. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 327–339. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.526591>
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-475.



Percepciones del profesorado de música sobre la investigación musical en España y la formación inicial en este ámbito

*Music teachers' perceptions of music research
in Spain and initial training in this field*

**Miren Pérez-Eizaguirre*;
Ma del Valle de Moya Martínez**;
Ángela Morales***;
Jesús Privado******

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45272

**Recibido: 23 de septiembre 2025
Aceptado: 5 de mayo de 2025**

* MIREN PÉREZ EIZAGUIRRE: Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto:** e-mail: miren.perez@uam.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0959-6907>

** MARÍA DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ: Universidad de Castilla-La Mancha. **Datos de contacto:** e-mail: mariavallede.moya@uclm.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-4963>

*** ÁNGELA MORALES: Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto:** e-mail: angela.morales@uam.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0959-6907>

**** JESÚS PRIVADO: Universidad Complutense de Madrid. **Datos de contacto:** e-mail: jesus.privado@pdi.ucm.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-5129>

Resumen

Los últimos estudios realizados sobre la investigación musical en España señalan una creciente evolución durante estas últimas décadas. Para poder seguir con esta línea ascendente, diversas investigaciones promueven la mejora en la formación inicial del profesorado en este ámbito. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es describir en qué estado se encuentra la investigación musical en España a través de la percepción de los profesores de música de diversas etapas educativas. La muestra se conformó por 118 docentes en activo procedentes de diferentes contextos educativos (Primaria, Secundaria, Universidad, Escuelas de Música y conservatorios). El carácter de la investigación fue cuantitativo con aplicación de cuestionario de elaboración para la recogida de datos y un diseño metodológico que realizó un análisis estadístico-descriptivo del perfil del profesorado. Entre los resultados destacan que en las líneas de investigación expuestas la preferente es la pedagógica, y que el profesorado sí opina que sea necesaria una formación en investigación ya que esta es insuficiente actualmente. Al mismo tiempo, se observa que, a mayor formación musical, mayor importancia se le da a la formación en investigación. Asimismo, se advierte que los medios más utilizados para la difusión musical son las revistas y los blogs y, para explorar sobre los métodos de acceso a la formación inicial del profesorado de educación musical en el ámbito de la investigación musical, se priorizan los cursos en línea y los recursos digitales. Como conclusiones cabe resaltar que es necesario profundizar y perfeccionar en el desarrollo de la formación inicial del profesorado en este ámbito, para poder sentar las bases de la investigación musical en España de manera general.

Palabras clave: Educación; Investigación musical; Educación musical; Formación inicial del profesorado.

Abstract

The latest studies carried out on music research in Spain point to a growing evolution over the last few decades. To continue this upward trend, several studies promote the improvement of initial teacher training in this field. Therefore, the main objective of this paper is to describe the state of music research in Spain through the perception of music teachers at different educational stages. The sample consisted of 118 active teachers from different educational contexts (Primary, Secondary, University, Music Schools and conservatories). The nature of the research was quantitative with the application of a questionnaire for data collection and a methodological design that carried out a statistical-descriptive analysis of the teachers' profile. Among the results, it is worth noting that among the lines of research mentioned, the most important is pedagogical research, and that the teaching staff do believe that training in research is necessary, as it is currently insufficient. At the same time, it is observed that the more musical training, the greater the importance given to research training. It is also noted that the most widely used media for music dissemination are magazines and blogs and, to explore the methods of access to initial training for music education teachers in the field of music research, priority is given to online courses and digital resources. It is necessary to deepen and perfect the development of initial teacher training in this field to lay the foundations for music research in Spain in general.

Keywords: Education; Music research; Music education; Initial teacher training; Music pedagogy.

1. Introducción

La investigación musical es un campo de estudio que se centra en el análisis y comprensión de la música en sus diferentes formas y manifestaciones. Se lleva a cabo en diversas disciplinas, incluyendo la musicología, la etnomusicología, la teoría musical, la pedagogía musical, la psicología de la música, la tecnología musical y otras áreas relacionadas con la música. Los objetivos de la investigación musical pueden variar (Palacios, 2005).

Desde una perspectiva externa, la investigación se suele contemplar como una exigencia o incluso una imposición en el campo de la música. Adquiere relevancia cuando las políticas educativas priorizan su presencia institucional en los programas de formación, incluyendo planes, proyectos, líneas de investigación, formación de grupos, productos y evaluación del impacto. Respecto a una perspectiva interna, la investigación se considera un imperativo en la formación de los artistas, concretamente de los músicos. Produce profundas transformaciones en la educación, los perfiles profesionales, los sistemas creativos y los contextos de actuación. En definitiva, la investigación, tiene la capacidad de generar transformaciones en dos ámbitos, en las prácticas artísticas y en la pedagogía de la música, a la que puede capacitar notablemente (Asprilla, 2015).

Colwell (1967) identifica varias causas que podrían explicar la ausencia sistemática de investigación en educación musical hasta hace unas décadas. Estas dificultades incluyen la tradicional dicotomía entre arte y ciencia, las características especiales de los músicos que a menudo, no concuerdan con las habilidades necesarias para la investigación, la falta de énfasis en la investigación en la formación académica de los músicos en conservatorios y escuelas de música, y la tendencia particular de los profesionales de la educación musical a seguir direcciones distintas a otros grupos en términos de pensamiento y organización.

Para Zaldívar (2005) la investigación musical en el nivel superior en España, particularmente en los centros no universitarios, aparece a principios de los años 2000 en una situación de desarrollo desigual e incipiente en relación con otros ámbitos universitarios. El principal desafío para el futuro de la investigación musical en España en esa época es la definición e incorporación de la investigación creativa y performativa dentro de un marco organizativo que reconozca plenamente la condición de enseñanzas superiores, ya sea mediante la integración universitaria o un nuevo marco específico.

Estudios más actuales, (Chiantore, 2020) abogan por la defensa de la investigación musical denominándola investigación artística y defienden su gran potencial para erigir propuestas alternativas consistentes, y discursos que las puedan promover. Las implicaciones en el campo de la educación son significativas, y no se limitan únicamente a garantizar una preparación adecuada para el futuro desempeño profesional de los estudiantes en los programas académicos. La investigación artística, más allá de su ajuste natural en los estudios de doctorado, tiene el potencial de promover un cambio de enfoque en la educación musical en su conjunto.

En definitiva, para autores como López-Cano y San Cristóbal (2020), la investigación artística no es simplemente una opción adicional que deba encontrar su lugar en el panorama musical y educativo actual, sino que representa una oportunidad histórica para reflexionar sobre las categorías, jerarquías y valores éticos y estéticos que le damos a la investigación artística.

2. La Investigación musical en España

Si nos detenemos a explorar el estado de la investigación musical en España, se observa que es un campo en constante evolución y crecimiento, con una amplia variedad de temas y orientaciones en diferentes disciplinas musicales. Así mismo, se puede decir que ha atravesado un proceso de desarrollo desigual, condicionado por factores institucionales, culturales y académicos. A continuación, se presenta una revisión organizada cronológicamente, destacando las transformaciones en el campo:

2.1. Etapa de surgimiento e institucionalización inicial (hasta el año 2000)

Autores como Rodríguez Quiles (2000) y Palacios (2005) evidencian un contexto en el que la investigación en educación musical era aún inicial, centrada mayoritariamente en esfuerzos aislados y escasamente sistematizados. La universidad comenzaba a consolidarse como el entorno más adecuado para fomentar las actividades investigadoras en este ámbito. Esta etapa se define por la fragmentación temática y la falta de líneas de investigación estables.

2.2. Etapa de consolidación y primeras evaluaciones bibliométricas (2000–2013)

En el primero de ellos, Hernández *et al.*, (2006) examinan la Educación Musical en ERIC desde el año 1994 a 2004. Recalcan que la producción científica aumenta hasta 1997 y luego disminuye progresivamente, constituyendo las revistas el 87.6 % de los registros y estando el 56 % de ellos enfocados a maestros/as e intérpretes musicales del ámbito escolar. Asimismo, un 80 % de las publicaciones las catalogan como de tipo conceptual interpretativo y un 20 % como empírico.

El siguiente análisis bibliométrico con el que nos encontramos es el de Galera y Pérez (2008) que describen datos sobre los artículos de investigación en Educación Musical indexados en la base ERIC y publicados durante el período de 1995 a 2007. Los resultados muestran que la suma de los artículos publicados por las cuatro principales revistas constituye el 60 % del total. Y ninguna de ellas aparece en Journal Citation Reports (en adelante, JCR) en la categoría de Ciencias Sociales, en ese momento. Indican que casi la totalidad de los autores de dichos artículos trabajan en solitario y de forma ocasional, sin que aparentemente muestren la existencia de investigación o de líneas fuertemente afianzadas.

Posteriormente, Gustems y Calderón-Garrido (2014) llevan a cabo un estudio bibliométrico de los artículos de educación musical incluidos en DIALNET entre los años 2003-2013. Señalan que la investigación musical en conservatorios y universidades sigue siendo escasa. Los resultados muestran una presencia notable en las revistas especializadas de educación musical y en otras revistas afines de educación o psicología. Para estos investigadores, el número de artículos publicado en este tramo es claramente insuficiente si se tiene en cuenta el número de autores, y en el caso de revistas generalistas su presencia es muy limitada.

Asimismo, el campo de los estudios musicales y audiovisuales ha evolucionado desde la década de 1980, con un progresivo interés académico e iniciativas institucionales que apoyan su desarrollo (López-González, 2010).

2.3. Etapa de expansión temática y profesionalización (2014 en adelante)

Si tenemos en cuenta el último año de las siguientes investigaciones, este sería el último período en el que aparecen diferentes estudios sobre el tema.

Autores como Morales *et al.* (2017) analizan las tendencias de la investigación española en educación musical a través de los 143 artículos publicados entre 2000 y 2015 en la base de datos *Web of Science*, revelando que tanto el volumen de investigación como su grado de impacto son exigüos en comparación con otras áreas afines.

Por su parte, Gustems y Calderón-Garrido (2016) obtienen datos similares en su estudio realizado en *SCOPUS* en los años 2006-2015. Como novedad, la mayoría de los autores (casi un 70 %) han publicado un único artículo indexado en *SCOPUS* en este tiempo. En el caso de España, solo doce universidades consiguieron indexar artículos de educación musical en *SCOPUS* durante el periodo estudiado.

Bújuez y Díez Mohedo (2017) prosiguen con los estudios sobre la producción musical entre 2007 y 2016, limitada únicamente a la *Web of Science*. Se recopilan 308 registros y, como conclusiones principales, se observa un notable incremento de la producción científica durante estos años, predominando la línea didáctica. Además de la aparición en revistas especializadas, también surgen en otras áreas afines como psicología o educación en general. Asimismo, se expone que el trabajo en equipo es muy escaso.

El siguiente estudio de estas características es el realizado por Calderón-Garrido y Gustems (2018) en revistas incluidas en *JCR* desde 2007 a 2016. Muestran que los 447 artículos publicados suponen un incremento significativo en la producción científica. Como conclusiones generales de la investigación, se revela que la mayoría de los trabajos son realizados por autores ocasionales que solo han publicado un artículo y se observa una mayor presencia de mujeres. En términos generales, los trabajos se redactan en inglés y se centran en la temática de la didáctica de la música. Sin embargo, estos trabajos tienen una escasa o nula citación, la cual varía según la antigüedad y el número de autores. Además, se publican preponderantemente en revistas con bajo índice de impacto. Es decir, las publicaciones sobre educación musical incluidas en *JCR* se acrecientan cuantiosamente en el periodo estudiado, pero no lo hacen de forma equitativa al resto de las áreas de conocimiento.

Si nos detenemos a analizar estudios más actuales, podemos observar que este campo ha experimentado un importante crecimiento y diversificación en las últimas décadas, con un enfoque particular en la educación musical (Cárdenas-Soler y Cremades-Andreu, 2022). Dicha expansión ha sido impulsada por una variedad de factores, incluyendo la necesidad de cumplir con los requisitos de los programas académicos y el reconocimiento de la naturaleza diversa de la práctica musical (Casas Figueroa y Eusse González, 2016).

Para corroborar el aumento en las investigaciones, nos encontramos con que aparecen diferentes estudios que han explorado la implementación de la investigación artística en las instituciones de educación superior (Narejos, 2020) y el creciente volumen de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación musical (Bautista y Fernández-Morante, 2018). El análisis de artículos científicos revela diversos intereses de investigación, metodologías y temáticas tanto en revistas de educación musical españolas como internacionales (Porta, 2018). Estos estudios favorecen la comprensión de la educación musical y la investigación en España, brindando implicaciones para el desarrollo profesional de los profesores de música y recalando la necesidad de investigación con aplicaciones educativas (Bautista y Fernández-Morante, 2018).

Campayo y Cabedo (2022) abordan una problemática central en la educación musical española, ya que identifican una necesidad de investigación en este ámbito porque, a menudo, la enseñanza en conservatorios se basa en metodologías tradicionales. Además, señalan que el profesorado formado en conservatorios no siempre desarrolla profundamente las habilidades psicopedagógicas necesarias, ya que los planes de estudio tradicionales carecían de estos contenidos y el enfoque tendía a ser más interpretativo-instrumental. La docencia es, sin embargo, la salida laboral más común. Esto subraya la importancia de la investigación para abordar esta deficiencia y mejorar la calidad educativa.

En esta línea, Sánchez-Parra *et al.* (2020) reclaman el desarrollo de futuros trabajos de investigación-acción que busquen soluciones reales a problemas específicos, subrayando el papel del estudio dentro del ciclo continuo de la investigación musical.

Con relación a otras investigaciones que se han llevado a cabo sobre el estado de la investigación musical en España, Marín-Suelves *et al.* (2022) se circunscriben únicamente a las investigaciones que se dan en relación con la educación musical y las nuevas tecnologías. Coinciden con los autores anteriores en cuestiones como la baja colaboración, ya que muchas de ellas son de autoría única, pero señalan la existencia de diversos enfoques y propuestas. Destacan también el potencial que las nuevas tecnologías añaden a la educación musical, como así lo indican otros autores (Sadio-Ramos *et al.*, 2020).

La revisión bibliográfica de De Moya Martínez (2022) resume las tendencias seguidas en el ámbito de la investigación musical de la última década, donde se menciona una línea de investigación nacida a partir de la reflexión de los planes de estudio que han ido sucediendo y cómo estos afectan a la forma en la que los profesionales enseñan e investigan en el ámbito educativo. Este tipo de estudios resultan clave para poder comparar objetivos, metodologías, formas de trabajo y resultados (tanto en las aulas de cualquier etapa como en los equipos de investigación) en busca de qué es aquello que lleva menos tiempo de dedicación laboral y da mejores resultados en el proceso de aprendizaje en el alumnado.

En el último artículo bibliométrico sobre esta temática, Vicente-Nicolás y Sánchez-Marroquí (2024) señalan que los resultados reflejan una tasa de crecimiento anual de la investigación musical efectuada por autores españoles del 11.96 %, con un mayor incremento a partir del año 2000, que se transforma en un crecimiento muy positivo desde 2010. Gran parte de los artículos se concentran en un grupo reducido de revistas y autores. Asimismo, se observa que las tendencias investigadas más notables en educación musical están relacionadas con metodología, tecnología, formación del profesorado, creatividad, performance, innovación, emociones, musicoterapia, interculturalidad y educación inclusiva.

3. La formación del profesorado en la investigación musical en España

La formación del profesorado en investigación musical en España varía según el nivel educativo y la disciplina musical en la que los profesores estén especializados. En general, se ha llevado a cabo en el marco de programas de posgrado y formación continua. Sin embargo, diversos autores han proporcionado diferentes enfoques y herramientas que pueden contribuir al desarrollo de este campo. Ha sido abordada desde distintas perspectivas, lo que permite identificar enfoques complementarios, pero también ciertas divergencias en su conceptualización. Para facilitar su análisis, este apartado se ha estructurado en tres dimensiones temáticas

La primera sería la formación inicial y actualización docente como uno de los ejes globales. Años atrás indica Del Barrio (1999) que, dentro del profesorado universitario de educación musical, es muy necesario el reciclaje, especialmente en materia educativa, y refleja la preocupación sobre la existencia de formación permanente mediante diferentes cursos de actualización científico-didáctica, jornadas y congresos o elaboración de proyectos de investigación. Además, se plantea la importancia de abordar estas temáticas con enfoques científicos y proponer aplicaciones prácticas en la educación, tanto en la etapa de Primaria, Secundaria y Bachillerato, como en los conservatorios. Desde los diferentes niveles educativos, es posible aportar valiosas contribuciones para la intervención educativa de los formadores de profesorado especializado en música. También menciona la posibilidad de organizar seminarios con maestros y profesores en activo, con el fin de analizar la situación real de la enseñanza en los distintos niveles educativos, lo que además contribuiría a la distribución de las prácticas del profesorado. Así mismo, Ibarretxe (2006) proporciona nociones básicas necesarias para situar las principales metodologías de investigación conocidas y utilizadas hoy en día, tanto en música y en educación musical, como en las ciencias sociales en general.

Subirats (2011) aborda la motivación y el interés por aclarar y encontrar los caminos de la investigación en el campo de la didáctica de la expresión musical, en coherencia con la dedicación a la docencia. Se menciona el dilema de identificarse plenamente con el trabajo relacionado con la educación musical y se destaca la necesidad de demostrar que existen líneas de investigación interesantes en esta disciplina. También indica la estructura del área de conocimiento de la Didáctica de la Expresión Musical y su relación con la música y la enseñanza. Se discuten los cambios en la universidad y la adaptación a las demandas de la sociedad en términos de enseñanza e investigación. Destaca la necesidad de encontrar una identidad clara y abordar los desafíos y dilemas que enfrenta esta área de conocimiento en relación con la música y la educación. Vico (2018) reflexiona críticamente sobre las características, desafíos y necesidades formativas del sistema de enseñanza musical y la identidad profesional de los profesores de conservatorio en España.

La segunda dimensión en este tipo de investigación sería la relacionada con la investigación artística y didáctica. Con respecto a este enfoque, nos encontramos con la investigación de López-Cano (2013) sobre la formación en investigación. En dicho trabajo, se resumen algunas de las principales discusiones, problemas y modelos de la investigación artística en música en los conservatorios del espacio educativo europeo.

Otros autores como Botella- Nicolás y Escorihuela Carbonell (2021) muestran la existencia de diferentes recursos para el profesorado interesado en la investigación musical, tales como conferencias, talleres y publicaciones especializadas. Analizan la educación musical performativa y proporcionan herramientas de investigación para los profesores. Destacan la importancia de la investigación en la educación musical, especialmente en la enseñanza instrumental. Sugieren utilizar una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, incluidos cuestionarios, para comprender las actitudes de los profesores y sus enfoques de la enseñanza. La investigación examina diversos aspectos, como la técnica, la metodología, las características estilísticas y el impacto de los antecedentes de los profesores en el alumnado. Pretenden ofrecer un modelo para la investigación educativa donde los profesores de instrumento puedan exponer su enfoque educativo, objetivos, contenidos, metodología y evaluación del alumnado. Se enfatiza que este modelo debe ser aplicable en diferentes contextos, flexible y adaptable a las circunstancias e individualidades de los centros y estudiantes. Asimismo, animan al profesorado a

reflexionar sobre sus prácticas docentes. El contenido también pone de relieve la necesidad de seguir investigando y debatiendo sobre la educación musical en el siglo XXI.

Autores como Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021) señalan líneas de investigación realizadas en la actualidad como la relación entre la cualificación docente y la calidad de la enseñanza, el enfoque constructivista en la enseñanza musical y sus implicaciones para el rol del profesor y el aprendizaje del alumno, la adquisición de habilidades musicales imbricadas en una línea pedagógica de investigación, ya que especifican el vacío existente entre el estudio de la interpretación musical y esta vertiente pedagógica.

Por último, nos encontramos con diferentes trabajos que realizan propuestas innovadoras en relación con las demandas actuales.

Aráez-Santiago y Rojas-Gutiérrez (2021) ofrecen respuestas a la necesidad presente de los músicos reflexionando sobre los parámetros fundamentales que se deben considerar si se escoge la vía de la investigación artística. Además, proporcionan información sobre la búsqueda de programas doctorales que unifiquen tanto la vía interpretativa/compositiva como la de investigación, y que se alejen de los enfoques tradicionales.

En esta línea, Lorenzo de Reizábal (2022) destaca en esta línea la necesidad imperiosa de actualizar la formación del profesorado de música, ampliando sus competencias en educación socio-comunitaria o permitiendo la especialización en nuevos modelos, ya que la formación tradicional se considera obsoleta. Propone el diseño de estrategias didácticas, metodologías y actividades específicas para los nuevos modelos que van surgiendo. Estas incluyen la creación de talleres musicales con fines educativos y de integración social, la implementación de metodologías activas y participativas que reemplacen el aprendizaje pasivo tradicional, la incorporación de tecnologías y recursos de gamificación para dinamizar el proceso formativo, y el desarrollo de proyectos socio-comunitarios interdisciplinarios donde el profesorado colabore con psicólogos, educadores sociales y trabajadores comunitarios. Además, se promueve la planificación de actividades orientadas tanto a colectivos en riesgo de exclusión como a contextos educativos ordinarios, fomentando la creatividad, la reflexión crítica y la participación colectiva del alumnado.

Y, por último, Campayo y Cabedo (2022) exponen un proyecto de investigación-acción específico llevado a cabo en un aula de música de conservatorio. Tras su realización, reflexionan acerca de la necesidad de la investigación para la formación docente. El artículo concluye que la integración de la investigación, especialmente la investigación-acción, es vital para la formación permanente del profesorado. Sugieren que esta metodología puede ayudar a los docentes a reflexionar sobre su práctica, salir del tradicionalismo y evolucionar hacia una enseñanza más holística y humanista. Se propone que la investigación-acción forme parte de los programas de formación docente, incluyendo conservatorios y escuelas de música.

4. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es describir en qué estado se encuentra la investigación musical en España a través de la percepción de los docentes de música de diversas etapas educativas (Primaria, Secundaria, Universidad, Escuelas de Música, conservatorios). A este se añaden otros más específicos como:

- a) Identificar las líneas de investigación musical más utilizadas por los participantes de la muestra seleccionada.
- b) Explorar la percepción del profesorado participante sobre la importancia de la formación en investigación docente y determinar si consideran adecuada la formación recibida hasta la fecha.
- c) Evaluar la relación entre la importancia atribuida a la formación inicial en investigación musical y el nivel educativo máximo alcanzado por los participantes.
- d) Describir cuáles son los medios de difusión consultados y utilizados en relación con la investigación musical efectuada por los participantes.

5. Metodología

Para cumplir los objetivos planteados, se estableció un diseño de investigación descriptivo con un enfoque cuantitativo.

5.1. Participantes

La muestra se conformó por 118 profesores de música en activo, provenientes de diversos contextos educativos a lo largo del territorio español. El perfil del profesorado fue variado, incluyendo docentes de educación primaria (26,3 %), escuelas de música (25,4 %), educación secundaria (16,9 %), universidades (16,1 %), conservatorios profesionales (8,5 %) y conservatorios superiores (6,8 %). La edad media de los participantes fue de 41,32 años (DT=10,006)

5.2. Instrumento de recogida de datos

Con el fin de recolectar los datos necesarios para la investigación, se diseñó un cuestionario *ad hoc* utilizando la plataforma *Google Forms*. El cuestionario fue sometido a un proceso riguroso de validación de contenido mediante juicio de expertos, siguiendo la propuesta metodológica de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Participaron cuatro expertos: tres docentes universitarios especializados en Didáctica de la Expresión Musical y un investigador con amplia trayectoria en diseño y validación de instrumentos educativos en el ámbito de las ciencias sociales. El procedimiento se desarrolló en tres fases.

En la primera fase se realizó una evaluación individual. Cada experto recibió la primera versión del cuestionario por separado, junto con una hoja de análisis estructurada en tres criterios: (a) pertinencia del contenido, (b) claridad semántica de los ítems, y (c) adecuación a los objetivos del estudio. Se solicitó una puntuación Likert (1-4) por cada ítem y comentarios cualitativos sobre mejoras o reformulaciones.

En la segunda fase se efectuó la consolidación de juicios. Tras la recepción de las valoraciones, se calcularon los índices de validez de contenido (IVC) para cada ítem. Se identificaron seis ítems con baja claridad y dos con ambigüedad conceptual.

En la tercera fase se produjo la reunión de consenso. Se organizó una reunión virtual sincrónica con todos los expertos, donde se discutieron las sugerencias más relevantes. Se acordó la reformulación de seis ítems, la fusión de dos bloques temáticos en uno solo, y la reorganización del orden de presentación para facilitar la comprensión progresiva del cuestionario.

Posteriormente, se realizó un pilotaje informal del cuestionario con cinco docentes del ámbito musical no incluidos en la muestra final. Este pilotaje permitió comprobar la comprensibilidad, la duración media de respuesta y la funcionalidad técnica del cuestionario en la plataforma Google Forms. No se reportaron dificultades significativas.

Como resultado de este proceso, se obtuvo una versión final del instrumento con 52 ítems, organizados en tres bloques temáticos, con alta consistencia interna y alineación directa con los objetivos del estudio: datos sociodemográficos, líneas de investigación musical y formación inicial del profesorado de música en investigación musical (Tabla 1). Estos ítems se corresponden con preguntas de respuesta binaria (sí - no), preguntas - respuestas tipo Escala Likert con 5 alternativas de respuesta (nada - poco - medio - bastante - mucho) y cuestiones con respuestas cerradas alternativas.

Tabla 1.

Preguntas del cuestionario aplicado

BLOQUE 1. Datos sociodemográficos
1.1. Nivel educativo:
Grado de maestro Educación Primaria e Infantil
Titulado Superior de Conservatorio
Otro Grado Universitario o equivalente
Máster universitario
Doctorado
1.2. Formación musical recibida:
Universitaria
Escuela de Música
Conservatorio Título Profesional
Conservatorio Título Superior
Amateur
1.4. Marca el título de Conservatorio de mayor nivel:
Elemental
Profesional
Superior
Ninguno
BLOQUE 2. Líneas de investigación musical
2.1. ¿Qué líneas de investigación musical son las que llevas a cabo?
Performativa
Musicológica
Pedagógica
Creatividad
Género
Atención a la diversidad/ Interculturalidad
Ninguna
2.3. ¿A través de qué medio preferentemente realizas la difusión de los resultados?
Libros
Revistas
Actas de congresos
Prensa periódica
Blog
BLOQUE 3. Formación inicial del profesorado de música en investigación
3.1. ¿Crees que es importante la formación inicial del profesorado de música en investigación musical?
3.2. ¿Crees que es suficiente la formación inicial del profesorado de música en investigación musical?
3.3. La formación inicial del profesorado de música en investigación musical se hace a través de:
Cursos
Libros
Artículos
Material visual
Recursos en red
3.4. La formación inicial del profesorado de música en investigación musical se podría mejorar través de:
Cursos
Libros
Artículos
Material visual
Recursos en red
3.5. ¿En qué línea de investigación musical crees que se necesita más formación inicial actualmente?
Performativa
Musicológica
Pedagógica
Creatividad
Género
Atención a la diversidad/ Interculturalidad

5.3. Diseño de la investigación

La investigación presenta un carácter cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario para la recogida de datos y plantea un diseño metodológico en el que se realiza un análisis estadístico-descriptivo para ver el perfil del profesorado y las variables relacionadas.

5.4. Procedimiento

La recopilación de datos se extendió a lo largo de nueve meses a través de la distribución en línea de un cuestionario. Para asegurar el anonimato de los participantes, se optó por no solicitar sus direcciones de correo electrónico. Se utilizó un muestreo por bola de nieve, comenzando con una muestra inicial (N = 15) de profesores de música de diversos niveles educativos. Estos docentes, a su vez, remitieron el cuestionario a otros compañeros de su entorno profesional (N = 118), lo que permitió ampliar la muestra de manera progresiva.

5.5. Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo con el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 26 donde, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos calculando las frecuencias y los porcentajes de respuesta para cada ítem del cuestionario. A continuación, se procedió a analizar las relaciones entre las variables: (1) para las variables ordinales (edad, nivel educativo, formación musical recibida, título de conservatorio, importancia de la formación inicial, suficiencia de la formación inicial) se empleó el coeficiente de correlación de Spearman mientras que, (2) para las variables cualitativas (sexo, medio difusión resultados, mejora formación musical inicial) se utilizó el coeficiente de asociación V de Cramer.

6. Resultados

6.1. Distribución de frecuencias

Bloque I. Datos sociodemográficos

En este bloque los datos se refieren a las características que poseen los participantes en el estudio, el profesorado de música participante señalado con anterioridad.

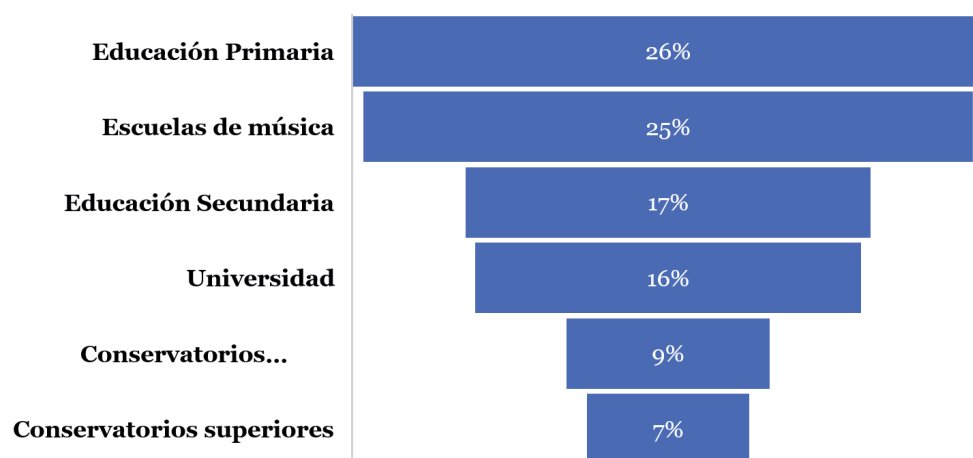


Figura 1. Etapa educativa a la que pertenece el profesorado

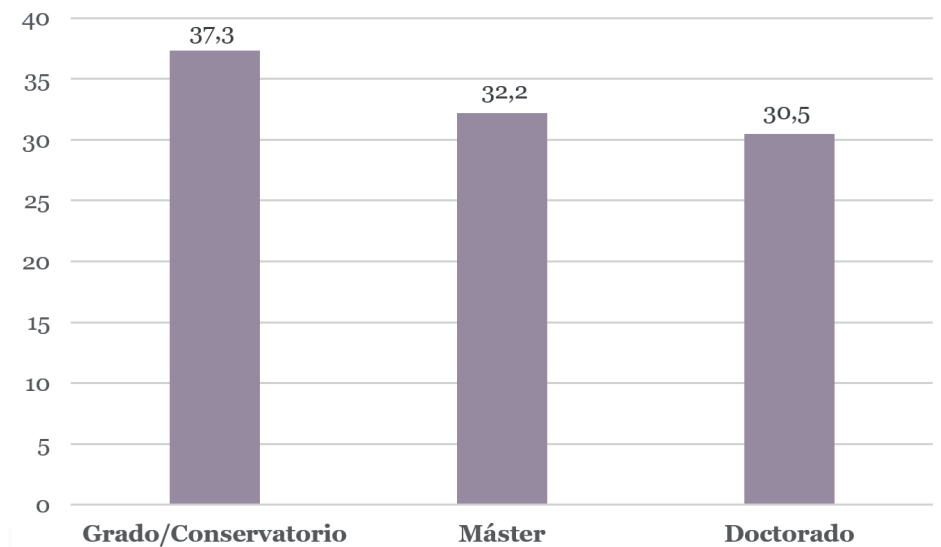


Figura 2. Nivel educativo de los participantes

El nivel educativo de los participantes se concentra en los estudios de grado y conservatorio con un 37,3 % del total tal y como se vislumbra en la Figura 2. Los que han realizado un máster y un doctorado están muy igualados con un 32,2 % y un 30,5 %, respectivamente.

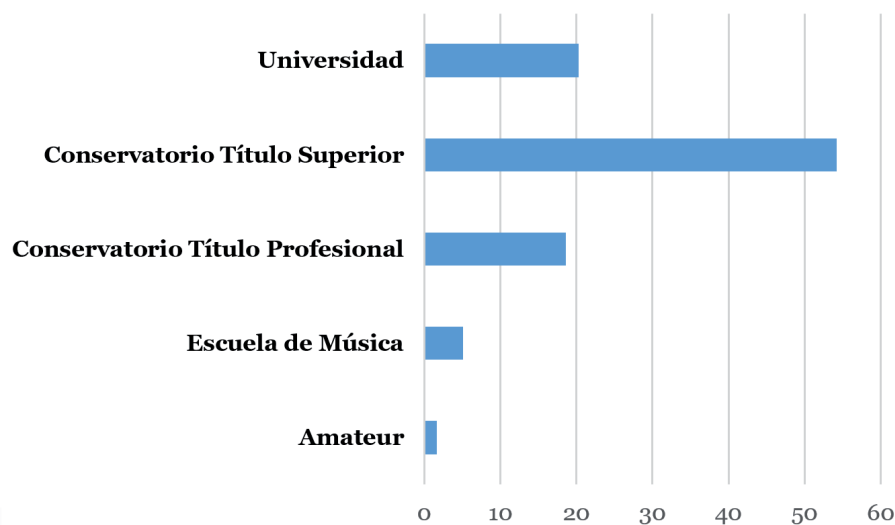


Figura 3. Formación musical recibida

En cuanto a la formación musical recibida el 54,2 % poseen el Título Superior de Música de conservatorio, frente al 1,7 % que han realizado su formación musical de manera aficionada como se refleja en la Figura 3.

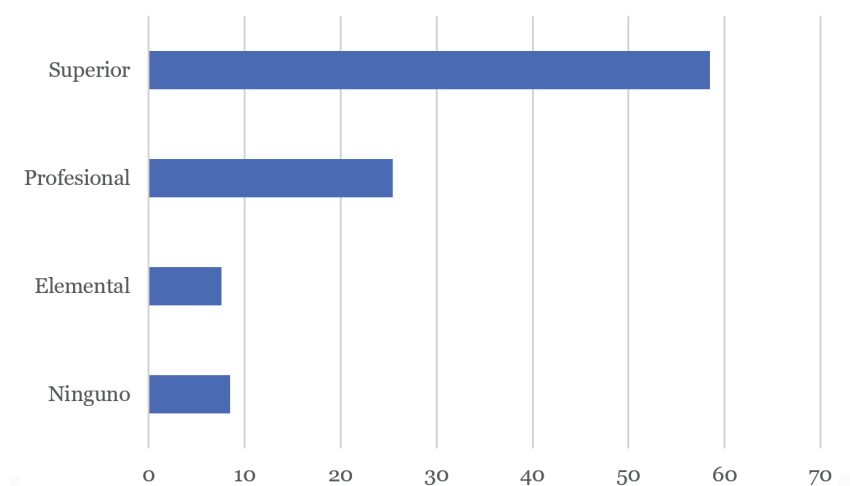


Figura 4. Título de conservatorio de mayor nivel

En la Figura 4 como se puede observar, con respecto al título de conservatorio de mayor nivel el 58,5 % de los participantes habían finalizado sus estudios en el conservatorio superior, seguidos del 25,4 % en el conservatorio profesional, 7,6 % en el conservatorio elemental y 8,5 % no poseían ningún título oficial de conservatorio.

Bloque II. Líneas de investigación musical.

Si se analizan los resultados del bloque II del cuestionario sobre las líneas de investigación musical en las que trabajan los encuestados nos encontramos con los siguientes datos:

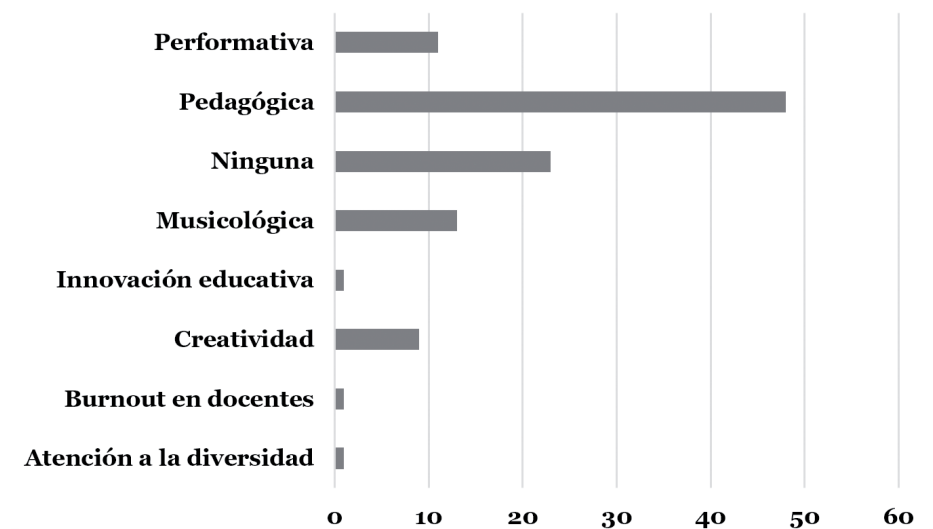


Figura 5. Línea de investigación musical realizadas por los participantes

Examinando los resultados de la Figura 5 se observa que el 40,7 % de los participantes siguen la línea pedagógica en su investigación actualmente.

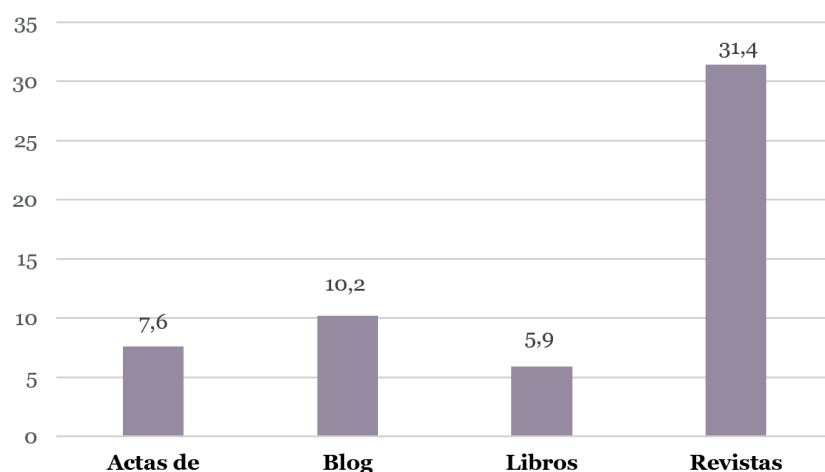


Figura 6. Medio preferido para la difusión de resultados

El medio preferido para la difusión de resultados son las revistas (56,9 %) con una gran diferencia en la elección con respecto de los demás, siendo más significativo el contraste con los libros (5,9 %) (Figura 6).

Bloque III. Formación inicial del profesorado de música en investigación musical

En relación con el bloque III del cuestionario acerca de la formación inicial del profesorado de música en investigación musical nos encontramos con los siguientes datos.

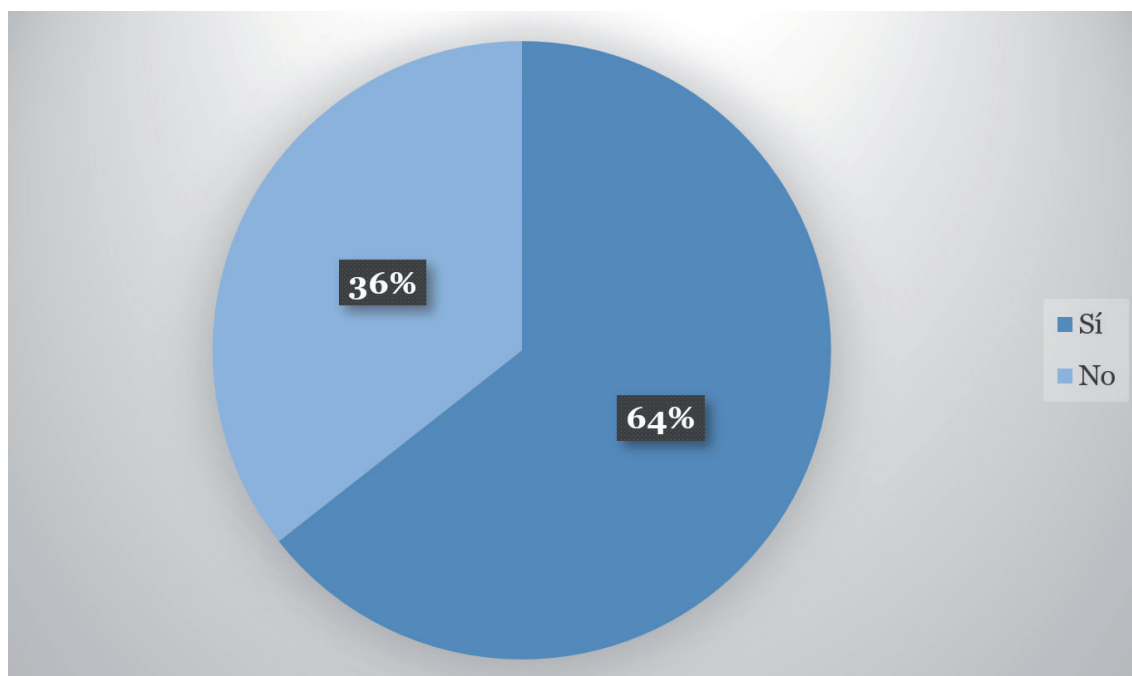


Figura 7. Es importante la formación inicial del profesorado

A la pregunta sobre si creen que es importante la formación inicial del profesorado de música en investigación musical el resultado de 3,22 sobre 5 en la puntuación, indica que la mayoría considera que sí es importante (DT= 0,980) como se indica en la Figura 7.

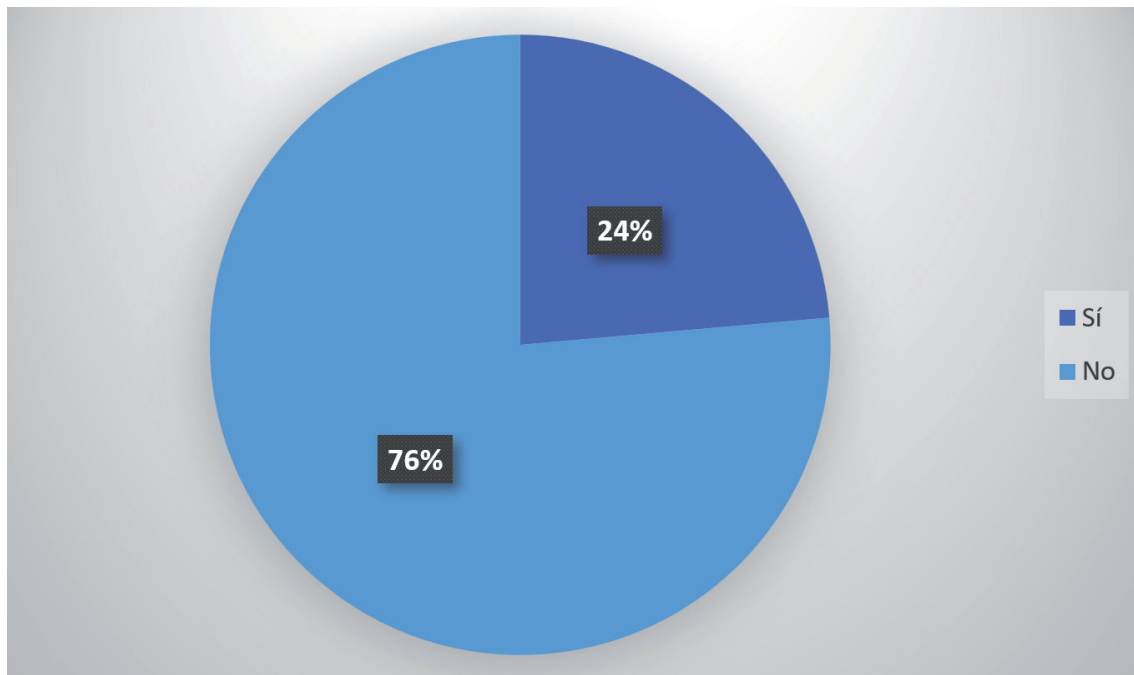


Figura 8. Es suficiente la formación inicial del profesorado

Con respecto a si opinan que es suficiente la formación inicial del profesorado de música en investigación musical, con un resultado de 1,18, queda reflejado en la Figura 8 que la mayor parte estima que no hay formación suficiente (DT= 0,957).

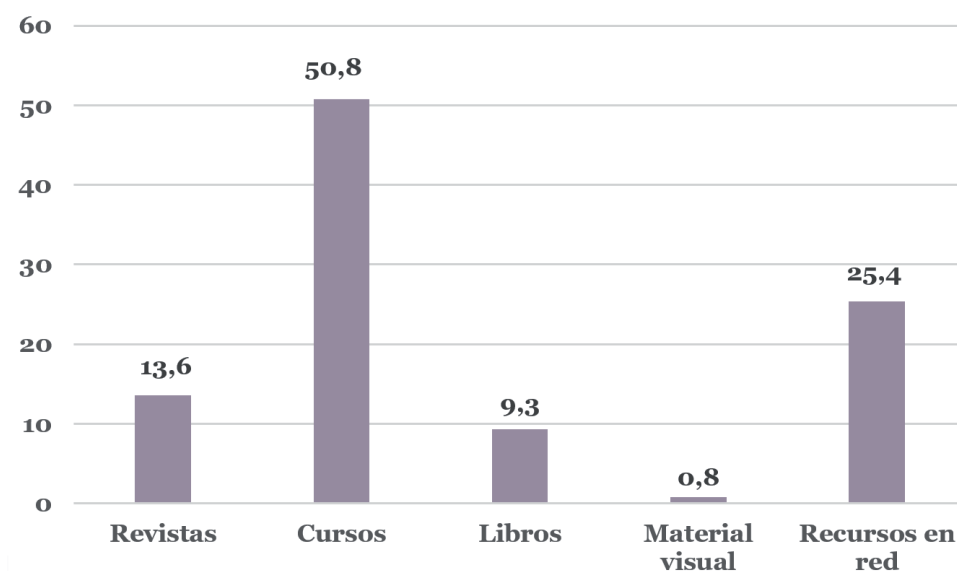


Figura 9. Medios de difusión utilizados para la difusión de la investigación musical por parte del profesorado de música

Según los encuestados, la formación inicial del profesorado de música en investigación musical se hace, sobre todo, a través de cursos (50,8 %) y recursos en red (25,4 %) como se distingue en la Figura 9.

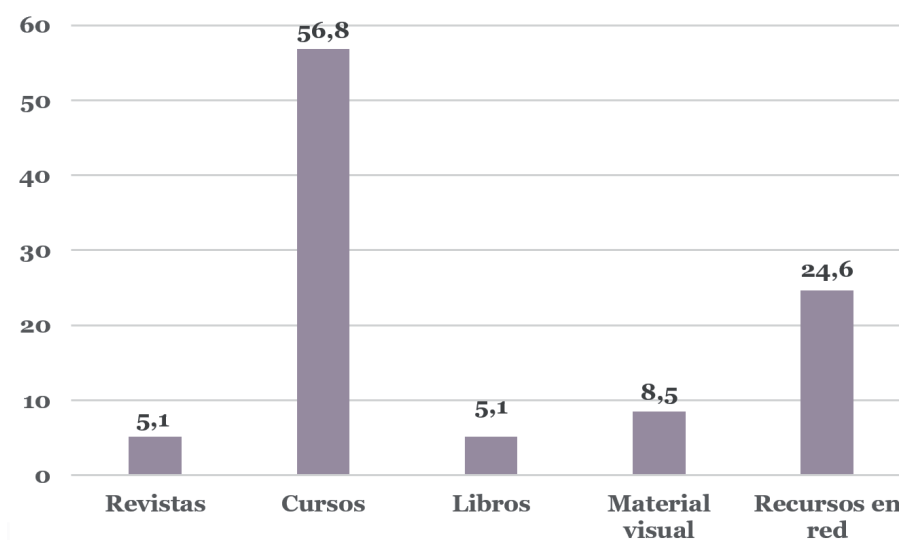


Figura 10. Medios de difusión más adecuados para la mejorar la difusión de la investigación musical

Asimismo, en la Figura 10 se advierte que la mayoría de los participantes opina que dicha formación inicial en investigación se podría mejorar a través de cursos (56,8 %) y de recursos en red (24,6 %) entendiendo que, si coinciden en ambas respuestas, serán los medios a los que accedan de manera más cercana.

6.2. Asociaciones entre las variables

Para aquellas medidas de tipo cuantitativo se calculó la correlación de Spearman, ya que la mayoría de las medidas eran de tipo ordinal. En la Tabla 2 aparecen los resultados encontrados.

Tabla 2.

Correlación de Spearman entre las medidas cuantitativas

	Edad	Nivel educativo	Formación musical recibida	Título de Conservatorio	Importancia formación inicial	Suficiente formación inicial
Edad	1,00					
Nivel educativo	0,12	1,00				
Formación musical recibida	-0,10	0,23	1,00			
Título de Conservatorio	-0,01	0,29	0,25	1,00		
Importancia formación inicial	-0,08	0,36	0,27	0,15	1,00	
Suficiente formación inicial	-0,11	-0,03	0,24	-0,06	0,11	1,00

Nota: * Las correlaciones estadísticamente significativas aparecen en negrita.

En este caso muestran que existe una correlación positiva significativa entre el nivel educativo y la importancia que se otorga a la formación inicial ($r = 0,36$, $p < 0,05$). Asimismo, se observa una correlación positiva moderada entre el nivel educativo y la

formación musical ($r = 0.23$, $p < 0.05$), así como entre el nivel educativo y la posesión de un Título de Conservatorio ($r = 0.29$, $p < 0.05$).

Por otro lado, no se encontraron correlaciones significativas entre la edad y la importancia de la formación inicial, ni entre la edad y el nivel educativo, la formación musical, el Título de Conservatorio o la percepción de tener una formación inicial suficiente.

Para las medidas de tipo cualitativo se calculó el coeficiente de asociación V de Cramèr. En la Tabla 3 aparecen los resultados encontrados.

Tabla 3.

Coeficiente de asociación V de Cramèr para las medidas cualitativas

Variable 1	Variable 2	V de Cramèr
Sexo	Medio difusión resultados	0.16
Sexo	Mejora formación musical inicial	0.22
Medio difusión resultados	Mejora formación musical inicial	0.38

No se halló ninguna asociación estadísticamente significativa entre las medidas cualitativas ($p > 0,05$). Sin embargo, se observó un valor de 0.16 entre las variables «Sexo» y «Medio difusión resultados», lo que sugiere una asociación débil entre ellas. Además, un valor de 0.22 entre «Sexo» y «Mejora formación musical inicial» indica una asociación moderada. Por otro lado, el valor de 0.38 entre «Medio difusión resultados» y «Mejora formación musical inicial» señala una asociación de moderada a fuerte entre estas dos últimas variables.

7. Discusión y conclusiones

En la presente investigación se pretendía describir en qué estado se encuentra la investigación musical en España, a través de la percepción de los docentes del área de música participantes en la muestra. Los objetivos específicos a conseguir eran: a) identificar las líneas de investigación musical más utilizadas por los participantes de la muestra seleccionada; b) explorar la percepción del profesorado sobre la importancia de la formación en investigación docente y determinar si consideran adecuada la formación recibida hasta la fecha; c) evaluar la relación entre la importancia atribuida a la formación inicial en investigación musical y el nivel educativo máximo alcanzado por los participantes; d) describir cuáles son los medios de difusión consultados y utilizados en relación con la investigación musical efectuada por los participantes.

Con respecto al objetivo general se ha expuesto las preferencias del profesorado encuestado respecto al ámbito de la investigación musical, lo que permite tener una idea de la percepción de los docentes de música españoles. Puesto que esto no es suficiente, en relación con el primer objetivo específico a), los datos obtenidos muestran que en las líneas de investigación preferentes en aquellos docentes que llevan a cabo trabajos de investigación, predomina la pedagógica, seguida de la musicológica y la performativa. El segundo objetivo específico b), el profesorado sí opina que sea necesaria una formación en investigación ya que esta es insuficiente actualmente. En relación con el tercer objetivo

específico c), se ha comprobado que los resultados son estadísticamente significativos, significando que, a mayor formación musical, mayor importancia se da a la formación en investigación. Y, en el cuarto objetivo d), se observa que los medios más utilizados para la difusión musical son las revistas y los blogs y, para explorar sobre los métodos de acceso a la formación inicial del profesorado de educación musical en el ámbito de la investigación musical, se priorizan los cursos en línea y los recursos digitales.

Los resultados concuerdan con el número de publicaciones predominantes en la línea pedagógica señalada por diferentes autores (Búñez y Díaz Mohedo, 2017; Calderón-Garrido y Gustems, 2018). Subirats (2011) aborda la motivación y el interés por aclarar y encontrar los caminos de la investigación en el campo de la didáctica de la expresión musical, en coherencia con la dedicación a la docencia. Superar las dificultades señaladas puede ser un elemento clave para que haya un mayor desarrollo (Lorenzo de Reizábal, 2022).

A pesar de los avances señalados en los análisis bibliométricos (Búñez y Díaz Mohedo, 2017; Calderón-Garrido y Gustems, 2018; Galera y Pérez, 2008; Gustems y Calderón-Garrido, 2014; Gustems y Calderón-Garrido, 2016; Hernández *et al.*, 2006; Martín-Suelves *et al.*, 2022; Morales *et al.*, 2017 y Vicente- Nicolás y Sánchez-Marroquí, 2024) todos coinciden en los mismos problemas y desafíos a los que se enfrenta la investigación musical en España. Estos tienen que ver con la falta de visibilidad, el trabajo en solitario y la escasez de revistas especializadas. Quizás las formaciones en línea anteriormente señaladas, podrían ser una vía para conocer a docentes de otras áreas y establecer lazos de trabajo. Debemos recordar que no forman parte de este ámbito un número elevado de profesores/as, elemento que se debe tomar en cuenta. El profesorado reclama esta formación inicial en investigación y se debería profundizar en esta cuestión, aportando soluciones a dicha demanda.

Existe una valoración alta de la importancia de la formación en investigación, pero también un reconocimiento claro de su insuficiencia. Este desfase entre necesidad y oferta formativa ya fue advertido por autores como Del Barrio (1999) y Subirats (2011). La relación positiva entre nivel educativo y valoración de la investigación refuerza la importancia de apostar por la formación continuada.

Es importante destacar el papel que dicha formación del profesorado tiene en el desarrollo de la investigación musical. Los recursos elegidos para la difusión también son algunos de los señalados con anterioridad (Botella- Nicolás y Escorihuela Carbonell, 2021; Del Barrio, 1999) prevaleciendo los cursos y los recursos en línea. Esto nos hace reflexionar sobre el formato que deberían tener las formaciones para el profesorado, y así poder abarcar un mayor número de participantes de toda la geografía española. Proporcionar cursos en línea y recursos en red facilitaría el acceso de los docentes a esta formación y poder compatibilizarlo también con la docencia. Asimismo, se podrían crear redes de colaboración entre diferentes profesionales de diversos puntos de la geografía española. En este sentido numerosos autores abogan por la actualización de dicha formación docente (Aráez-Santiago y Rojas-Gutiérrez, 2021; Campayo y Cabedo 2022; Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021; Lorenzo de Reizábal, 2022 y Porta, 2018).

Colwell (1967) identificó varias causas relacionadas con los problemas que surgen en este tipo de investigación. Una de ellas se refiere a las características especiales de los músicos, las cuales a menudo difieren de las habilidades requeridas para la investigación. Por lo tanto, se hace necesaria una formación específica en este ámbito. Además, los profesionales de la educación musical tienden a seguir caminos diferentes a otros grupos, lo que dificulta la realización de estudios específicos en nuestra área. Por lo tanto, es crucial resaltar la importancia de abordar este aspecto.

Sería necesario ahondar en las cuestiones señaladas y así afianzar las bases de este tipo de investigación, que resulta ser tan importante como cualquier otra y, como señala Chiantore (2020), posee un gran potencial para erigir propuestas alternativas consistentes.

Como limitación del estudio podemos señalar que la muestra, aunque es amplia, podría haber sido mayor. Quizás esto pueda aportar una visión más generalizada y favorecer una mayor recogida de datos sobre cómo realizar actividades de formación inicial en investigación en el profesorado de música. Asimismo, quizás podrían realizarse estudios cualitativos que permitieran complementar los enfoques cuantitativos y que exploraran en profundidad las experiencias, percepciones y desafíos del profesorado en relación con la formación en investigación musical.

No se puede olvidar que se ha avanzado de forma notable en el desarrollo de la investigación musical en España, pero debe darse un salto cualitativo quizás cambiando el enfoque hacia la formación del profesorado y de este modo, asentar una investigación general con criterios más unificados y, sobre todo, estableciendo redes de trabajo.

8. Agradecimientos

Esta investigación forma parte de una estancia de investigación de la primera autora con el grupo «LabinTic. Laboratorio de integración de la tecnología en las aulas» de la Universidad de Castilla -La Mancha, bajo la supervisión de la profesora M^a del Valle de Moya Martínez

9. Referencias

- Aráez Santiago, T. y Rojas Gutiérrez, J. C. (2020). La investigación artística en música: una guía de estudios doctorales en Europa. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 74, 168-222. <https://doi.org/10.37536/QUODLIBET.2020.74.780>
- Asprilla, L. I. (2015). La investigación musical: desde afuera y desde adentro. *A Contratiempo: revista de música en la cultura*, 25, 16.
- Barrios, M. D. P. (1999). La formación del profesorado universitario de música didáctica de la expresión musical: características y problemática. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 605-609.
- Bautista, A., y Fernández-Morante, B. (2018). Monográfico sobre investigación en interpretación musical: Implicaciones para el desarrollo profesional docente. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 1-13.
- Botella Nicolás, A. M., y Escorihuela Carbonell, G. 2021. «Educación Performativa Musical: Herramientas Para La investigación». *Revista De Comunicación De La SEECI*, 54, 1-19. <https://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e614>.
- Bújez, V. y Díaz Mohedo, M.T. (2017). La educación musical superior como objeto de investigación en la última década: Revisión de las publicaciones indexadas en la Web of Science entre 2007 y 2016. En: Núñez, J.C.; *et al.* (comps.). *Temas actuales de investigación en las áreas de la salud y la educación*, 215-222. Almería: Scinfoper.

- Calderón Garrido., D., y Gustems C., J. (2018). Análisis bibliométrico de la producción científica sobre educación musical en el período 2017-2016 en revistas incluidas en JCR. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 41. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2018.41.10>
- Campayo, E. y Cabedo A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1767>
- Cárdenas, R. N. y Cremades-Andreu, R. (2022). Retos y oportunidades de la investigación en educación musical. *Praxis & Saber*, 13(32), e14286. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.14286>
- Casas Figueroa, M. V. y Eusse González, O. C. (2016). Investigación musical. Experiencias del Congreso de Investigación Musical en Cali, 2015. *Ricercare*, 5, 31-34.
- Chiantore, L. (2020). Retos y oportunidades en la investigación artística en música clásica. *Revista de Especialización Musical Quodlibet*, 74, 55-86. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.775>
- Colwell, R. (1967). Music education and experimental research. *Journal of Research in Music Education*, 15(1), 73-84. <https://doi.org/10.2307/3344252>
- De Moya Martínez, M^a. V. (2022). La formación musical de los alumnos de las Facultades de Educación. Revisión bibliográfica de los últimos 12 años (2010-2021). *Quodlibet*, 77, 67-103. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77>
- Domínguez-Lloria, S.; Pino-Juste, M. (2021) Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* 18, 39-48. <https://doi.org/10.5209/reciem.67474>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fernández, D. A., Autor (2018).
- Galera, M.M., y Pérez, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *Revista electrónica de LEEME*, 22(2): 1-14.
- Gustems, J., y Calderón-Garrido, D. (2014). Estudio bibliométrico de los artículos de educación musical incluidos en DIALNET 2003-2013. *Revista electrónica de LEEME*, 33(2): 27-39.
- Gustems, J. y Calderón-Garrido, D. (2016). SCOPUS: una herramienta para el análisis de las publicaciones en educación musical en la década 2006-2015. *Sonagrama Magazine*, 31.

- Hernández, M., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 38: 112-119
- López- Cano, R. (2013). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas. *Cuadernos de música iberoamericana*, 25(26), 213-231.
- López-Cano, R. y San Cristóbal, U. (2020). Investigación artística en Música: cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa. *Quodlibet*, 74(2), 87-116. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.777>
- López-González, J. (2010). Los estudios sobre música y audiovisual en España: hacia un estado de la cuestión. *Tripodos*, 53-66.
- Lorenzo-de Reizabal, M. (2022). Music education models in the 21st century: the music mediation model for social engagement. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49922>
- Marín-Suelves, D., Méndez, V. G., y Monzonís, N. C. (2022). Educación Musical y tecnología: tendencias en investigación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19: 261. <https://doi.org/10.5209/reciem.74693>
- Morales, Á., Ortega, E., Conesa, E., y Ruiz-Esteban, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. *Revista española de pedagogía*, 75, (268): 399-414. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-07>
- Narejos, A. (2020). La Música en la investigación artística: Perspectiva española actual. *Revista de Especialización Musical Quodlibet*, (74), 117-138.
- Palacios, J. I. (2005). La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 52: 123-158.
- Porta, A. (2018). La investigación en Educación Musical entre lo interdisciplinar y lo específico. Dando visibilidad a sus intereses docentes e investigadores. *DEDiCa. Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (14), 57-74. <https://doi.org/10.30827/dreh.voi14.7485>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2000). Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *Revista electrónica de LEEME*, 5: 186-191.
- Sadio-Ramos, F.J., Ortiz-Molina, M.A., y Bernabé Villodre, M.M. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2):155-166. <https://doi.org/10.6018/reifop.422891>
- Sánchez-Parra, M. J., Gértrudix-Barrio, F., y Gértrudix-Barrio, M. (2020). Perspectiva del docente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 324-345. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14087>

- Subirats, M. (2011). La investigación en didáctica de la expresión musical. *Educatio Siglo XXI*, 29(1): 175-194.
- Vicente-Nicolás, G., y Sánchez-Marroquí, J. (2024). Estudio bibliométrico de la producción científica de educación musical en España (1978-2022) [Bibliometric study of the scientific production of music education in Spain (1978-2022)]. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287): 37-54. 10.22550/2174-0909.3926
- Vico, M. D. C. G. (2018). Identidad musical y docente en acción: un estudio de caso. *Revista Internacional de Educación Musical*, (6), 25-35.
- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 95-122.



Desafíos del ecosistema educativo español: hallazgos y propuestas a partir de un estudio comparativo internacional

*Challenges of the Spanish Educational Ecosystem:
Conclusions from an International Comparative Study*

**Mireia Civís Zaragoza*;
Jordi Díaz-Gibson****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44852

Recibido: 8 de marzo 2025

Aceptado: 20 de noviembre de 2025

***MIREIA CIVÍS ZARAGOZA:** Maestra, pedagoga y doctora en pedagogía, profesora titular de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Investigadora Responsable en el Grupo de Investigación PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el soporte de las TIC) de la misma facultad. Con experiencia tanto en el ámbito de la pedagogía social como de la pedagogía escolar. Las líneas prioritarias de investigación se centran en torno al desarrollo de ecosistemas educativos, redes socioeducativas y proyectos educativos comunitarios siendo también núcleos de interés la corresponsabilidad educativa y el capital social en educación. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha escrito distintos artículos y libros vinculados a estas temáticas, así como ha llevado a cabo proyectos de investigación y asesoramientos diversos. **Datos de contacto:** e-mail: mireiacz@blanquerna.url.edu

****JORDI DÍAZ-GIBSON:** Maestro, pedagogo y doctor en pedagogía, ocupa actualmente el cargo de profesor e investigador en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Co-fundador y coordinador del Proyecto NetEdu, en la última década ha co-liderado una línea de investigación a nivel internacional sobre ecosistemas de aprendizaje y desarrollo de redes comunitarias. Su tarea se extiende a la coordinación y participación en proyectos de investigación nacionales e internacionales competitivos. Su enfoque se centra en el estudio de ecosistemas educativos y liderazgo sistémico desde una perspectiva de capital social. Así, analiza el impacto del capital social en los resultados educativos a nivel escolar, comunitario y urbano. Además, ha dirigido el desarrollo de herramientas de investigación-práctica para el desarrollo de ecosistemas de aprendizaje, como la herramienta SchoolWeavers y la LocalWeavers Tool. Ha realizado contribuciones significativas en el campo de los ecosistemas de aprendizaje y redes educativas, con un portafolio que incluye más de 10 contribuciones relevantes en revistas nacionales e internacionales. **Datos de contacto:** e-mail: jorgedg@blanquerna.url.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-9580>

Resumen

El artículo aborda el estado del sistema educativo español, en comparación con otros países, desde una perspectiva ecosistémica. Este enfoque interdisciplinario integra los entornos escolar, familiar y comunitario, y busca superar la fragmentación de los sistemas educativos, involucrando a diversos actores y contextos en el proceso de aprendizaje. El método empleado es el análisis de datos secundarios del estudio liderado por Economist Impact, que abarca 20 países, incluido España, y utiliza 112 indicadores distribuidos en cinco pilares: resultados de los jóvenes, entorno de aprendizaje en casa, entorno de aprendizaje formal, entorno de aprendizaje comunitario y gobernanza. Los resultados indican un buen desempeño de España en los entornos de aprendizaje en casa, escuela y comunidad, pero persisten desafíos en áreas como la implicación familiar, las políticas de primera infancia, los servicios de salud mental en las escuelas y las barreras burocráticas. El artículo concluye que, aunque España cuenta con recursos e infraestructuras suficientes, existen deficiencias en la articulación y colaboración entre los diferentes sectores y agentes educativos. Para mejorar el ecosistema educativo de forma integral, se propone fortalecer el liderazgo y la gobernanza para promover una mayor interrelación entre escuelas, familias, comunidades y sectores.

Palabras clave: ecosistema educativo, entornos de aprendizaje, sistema educativo español, gobernanza educativa, colaboración interinstitucional.

Abstract

The article addresses the state of the Spanish education system, compared to other countries, from an ecosystemic perspective. This interdisciplinary approach integrates school, family and community environments, and seeks to overcome the fragmentation of educational systems, involving diverse actors and contexts in the learning process. The method used is the analysis of secondary data from the study led by Economist Impact, which covers 20 countries, including Spain, and uses 112 indicators distributed across five pillars: youth outcomes, home learning environment, formal learning environment, community learning environment and governance. The results indicate a good performance of Spain in home, school and community learning environments, but challenges persist in areas such as family involvement, early childhood policies, mental health services in schools and bureaucratic barriers. The article concludes that, although Spain has sufficient resources and infrastructure, there are deficiencies in the articulation and collaboration between the different sectors and educational stakeholders. To improve the educational ecosystem in a comprehensive way, it is proposed to strengthen leadership and governance to promote greater interrelation between schools, families, communities and sectors.

Keywords: educational ecosystem, learning environments, Spanish educational system, educational governance, inter-institutional collaboration.

1. Introducción

Si comparamos el sistema educativo español con otros países de la Unión Europea, a pesar de reflejar avances en algunos objetivos educativos, este sigue rezagado en áreas clave como la reducción de la pobreza educativa (Salmieri, 2021) o el acceso equitativo a la educación superior (Cuesta, 2019; Rivas Guzmán *et al.*, 2024). La falta de financiación continúa siendo un desafío crucial, evidenciándose una relación directa entre la inversión pública en educación y el desarrollo del capital humano juvenil (Montes, 2015; Simón *et al.*, 2021). Además, el abandono temprano de los estudios y el fracaso escolar en España persisten como problemas multifactoriales y complejos (Romero Sánchez & Hernández Pedreño, 2019; Rubio, 2023). El índice de equidad educativa se sitúa por debajo de la media europea, reflejando desigualdades territoriales y socioeconómicas que impactan directamente en las oportunidades de aprendizaje (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Asimismo, solo el 39 % de la población de entre 25 y 34 años posee educación terciaria, una cifra inferior a la media de la OCDE (OCDE, 2023), lo que evidencia la persistencia de brechas de acceso a la educación superior. La inclusión de estas variables permite una comprensión más completa del sistema educativo español y de su relación con las dinámicas de movilidad social y cohesión territorial.

La mayor parte de los datos provenientes de estudios comparativos internacionales evidencian este estado de salud y arrojan nuevos datos sobre el sistema educativo español: El informe *Education at a Glance* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022) explica que el 28 % de los jóvenes españoles de 25 a 34 años no han completado la educación secundaria superior, una tasa que dobla la media de los países de la OCDE. Asimismo, el informe *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2022) revela una caída significativa en matemáticas y lectura en un contexto post-pandémico, situándose por debajo de la media de los países de la OCDE (OCDE, 2019; OCDE, 2023). En cuanto al informe *PIRLS 2021* (Progress in International Reading Literacy Study), se muestra una mejora en la competencia lectora del alumnado de 4º curso de primaria, aunque están por debajo de la media europea (IEA, 2021). Por otro lado, en el marco del informe *TIMSS* (Trends in International Mathematics and Science Study), este grupo de estudiantes obtiene una puntuación ligeramente superior a la media internacional, mientras que en ciencias su rendimiento resulta inferior a la media (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019).

Un análisis más profundo de estos informes internacionales permite observar tendencias que van más allá de los resultados académicos. Por ejemplo, *Education at a Glance* (OECD, 2022, 2023) destaca las diferencias regionales en gasto público por estudiante y la correlación entre inversión y rendimiento educativo; *PISA* (OCDE, 2023) subraya la creciente influencia del contexto socioeconómico en los resultados de aprendizaje, situando a España entre los países donde la desigualdad social tiene un mayor peso en el rendimiento escolar; mientras que *PIRLS* (IEA, 2021) y *TIMSS* (2019) apuntan a la necesidad de fortalecer la lectura comprensiva y la competencia científica como pilares de la equidad educativa. Estos matices son esenciales para entender que los resultados educativos no son solo expresión del rendimiento escolar, sino de factores estructurales y sociales que requieren respuestas sistémicas. En este sentido, las evaluaciones estandarizadas de los distintos sistemas educativos están diseñadas para comparar resultados a nivel escolar, con el fin de que educadores, investigadores y responsables políticos puedan tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar la educación a nivel global.

(OECD, 2017). No obstante, es importante subrayar que estos datos reflejan solo una parte del escenario socioeducativo, centrándose principalmente en el ámbito académico y escolar, y dejan de lado factores del entorno familiar y comunitario que también tienen una influencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes (Camarero-Figuerola *et al.*, 2023; Ramírez, 2023; Rivas Guzmán *et al.*, 2024). De este modo, informes de investigación recientes, como los de la UNESCO (2022), *Economist Impact* (2022) y la OCDE (OECD, 2017), alertan de que ni las escuelas ni otros agentes socioeducativos influyentes pueden trabajar solos y aislados del contexto en el que viven los/as niños/as, los jóvenes y sus familias, especialmente al abordar retos sociales complejos como el bienestar de los estudiantes, la inclusión, la educación integral o la equidad social.

La UNESCO (2022), en su informe *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, enfatiza precisamente esta necesidad de una visión integrada y colaborativa de la educación, donde los sistemas educativos se articulen con otros sectores públicos para promover la justicia social, la sostenibilidad y el bienestar colectivo. Por su parte, *Economist Impact* (2022) analiza cómo las políticas educativas más efectivas son aquellas que abordan simultáneamente el aprendizaje, la salud mental y la equidad digital, mientras que la OCDE (OECD, 2017) advierte de que las reformas educativas fragmentadas y descontextualizadas tienden a generar resultados poco sostenibles.

En síntesis, estos estudios subrayan las limitaciones de las evaluaciones estandarizadas para determinar el estado de salud de los sistemas educativos de forma holística, significativa y precisa, así como para tomar decisiones sostenibles y efectivas frente a los desafíos socioeducativos críticos. Por lo tanto, se necesitan datos complementarios globales a nivel socioeducativo, los cuales se sitúan en la intersección de diferentes sistemas públicos relacionados con la educación, como el sistema social, de atención familiar, de salud o de bienestar, entre otros. Frente a la falta de estudios que exploren los contextos educativos de forma holística y compleja, más allá del ámbito académico y escolar, este trabajo tiene como objetivo analizar el escenario educativo español desde una perspectiva ecosistémica, considerando tanto los diversos sistemas y agentes de influencia educativa como sus interrelaciones. De este modo, podremos aportar datos significativos para entender mejor el ecosistema educativo de manera integral y tomar decisiones de carácter sistémico y efectivas.

1.1. El ecosistema como perspectiva de la educación desde la complejidad

Existe un reconocimiento creciente de que los sistemas educativos requieren un cambio fundamental para equipar a los niños/as y jóvenes con las habilidades, competencias y mentalidades adecuadas para crecer y adaptarse de forma resiliente a un mundo que cambia rápidamente (Díaz-Gibson *et al.*, 2023). En este sentido, un enfoque que está cobrando cada vez más fuerza para revitalizar la educación a nivel internacional es el concepto de *ecosistemas de aprendizaje*. Este modelo interdisciplinario se aleja de los sistemas estandarizados—de arriba hacia abajo y de análisis segregado—y se orienta hacia un enfoque socioeducativo más integrado y personalizado que implica un abanico más amplio de actores educativos y sociales.

Los ecosistemas de aprendizaje están evolucionando como un nuevo paradigma que tiene su génesis en estudios y trabajos previos, como la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979); la Pedagogía crítica de Paulo Freire (1970); la Teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001); el trabajo de Provan, Milward, Kenis y Klijn sobre redes interorganizacionales y gobernanza de redes (2001); la investigación de Alan Daly

sobre redes sociales en la educación (2010); el estudio de Cerna (2014) sobre la confianza en la gobernanza educativa; el reciente trabajo de VanderWeele sobre el florecimiento humano (2020); y el trabajo que hemos desarrollado desde el Grupo de investigación PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL), en los últimos 20 años sobre educación sistémica y en red. Todos estos estudios comparten una idea central: la hiperfragmentación y el aislamiento dentro de los compartimentos de nuestros sistemas educativos están reduciendo drásticamente nuestras capacidades para interactuar, aprender, sentirnos bien y evolucionar tanto individual como colectivamente, una realidad que la pandemia ha visibilizado y agravado globalmente (Díaz-Gibson *et al.*, 2023; Suárez Lantarón *et al.*, 2021). A este corpus teórico se han sumado en la última década nuevos marcos conceptuales que amplían y actualizan la noción de ecosistema educativo. Autores como Fullan y Quinn (2015) y el informe Evidence use in Community-led Learning Ecosystems (Morales *et al.*, 2025) destacan la importancia de las redes colaborativas, la innovación distribuida y el aprendizaje a lo largo de la vida como componentes estructurales de los ecosistemas contemporáneos. En el contexto español, Cívís y Longás (2015) y Díaz-Gibson *et al.* (2017) han contribuido significativamente a esta conceptualización, explorando cómo las alianzas territoriales y las comunidades de práctica fortalecen la cohesión social y la equidad educativa.

Los ecosistemas de aprendizaje son complejos y difíciles de delimitar. Los conceptualizamos como los entornos naturales en los que las personas aprenden y desaprenden a lo largo de la vida. Así, partimos de la idea de que todos vivimos ya en ecosistemas de aprendizaje con características diversas y contextualizadas a medida que habitamos nuestra comunidad y el planeta. Estos ecosistemas están influenciados por múltiples dinámicas y agentes de distintos contextos, tales como culturas, leyes, políticas, tradiciones, liderazgos, organizaciones, recursos, personas y relaciones, entre otros factores. En consecuencia, este enfoque adopta una perspectiva social y relacional para comprender y tejer ecosistemas de aprendizaje, reconociendo que las oportunidades de aprendizaje están configuradas de manera inherente y activa por una amplia red de personas, organizaciones y servicios específicos de cada contexto (Díaz-Gibson *et al.*, 2023).

Esta compleja red social se extiende mucho más allá del marco tradicional de la educación familiar y formal, involucrando un gran número de actores y organizaciones (Cívís & Longás, 2015). Algunos de ellos interactúan directamente con niños/as y adolescentes, como las escuelas, universidades, bibliotecas, centros comunitarios, teatros, museos, programas extraescolares, centros deportivos, redes sociales, dispositivos digitales y organizaciones religiosas. Otros lo hacen de manera indirecta, como los distritos educativos, municipios, gobiernos, empresas de tecnología educativa y el mundo editorial. Todos estos grupos de interés pertenecen a sectores diversos, incluyendo el público, el privado, la sociedad civil y combinaciones de estos tres; forman parte de múltiples sistemas: educación, salud, juventud, bienestar, tecnología; e incluyen profesionales de diferentes disciplinas, como la educación, psicología, tecnología, sociología, salud, arquitectura e investigación; y, finalmente, todos ellos también son aprendices. Por lo tanto, las capacidades relacionales dentro y a través del ecosistema de aprendizaje determinan las posibilidades y oportunidades de aprendizaje y crecimiento que se ofrecen a todas las personas y comunidades, siendo especialmente cruciales para las más vulnerables (Cívís & Longás, 2015; Díaz-Gibson *et al.*, 2023). Consecuentemente, uno de nuestros enfoques de investigación que ha cobrado mayor relevancia en los últimos años se centra en la gobernanza y el liderazgo de las conexiones socioeducativas a nivel territorial,

como prioridad en los contextos actuales para el aprendizaje y el bienestar individual y colectivo (Rodríguez-Martínez, 2024).

Desde una perspectiva teórica, tanto Freire (1970) como Morin (2001) ofrecen claves esenciales para comprender la naturaleza ecosistémica de la educación. Freire, a través de su pedagogía crítica, concibe el aprendizaje como un proceso dialógico, comunitario y transformador, donde la conciencia crítica permite a los individuos comprender y transformar su realidad junto con otros. Esta visión sitúa el aprendizaje en una red viva de relaciones humanas, sociales y políticas que constituyen un verdadero ecosistema emancipador. Por su parte, Morin aporta una mirada desde la teoría de la complejidad que invita a superar la fragmentación disciplinar, promoviendo un pensamiento que conecta las partes con el todo y reconoce la interdependencia entre los sistemas humanos, naturales y culturales. Así, ambos autores anticipan los principios fundamentales de los ecosistemas educativos contemporáneos: interconexión, relacionalidad, coevolución y aprendizaje mutuo.

Los ecosistemas de aprendizaje plantean una mirada profunda sobre las capacidades relacionales entre las diversas partes del sistema que interpelan el aprendizaje de infancia y jóvenes. Tal como mencionamos en Díaz-Gibson *et al.* (2023), definimos la capacidad relacional de un ecosistema de aprendizaje de la siguiente manera: 1- Por un lado, la conexión social entre todas las personas, y 2- por otro, la infraestructura social que enlaza las diversas partes del sistema. En primer lugar, como afirma la Oficina de Salud Pública de los EE. UU. en su último informe (2023), vivimos en una sociedad fragmentada, donde el aislamiento y la soledad se han convertido en consecuencias preocupantes de nuestro tiempo, una epidemia que afecta fuertemente la salud, el aprendizaje y el crecimiento de infancia, jóvenes, adultos, profesorado, líderes, familias, personas mayores, escuelas, comunidades, etc., con una incidencia mayor en los colectivos más vulnerables. Este informe destaca que la conexión social es una necesidad humana primitiva para la supervivencia y la evolución de nuestra especie, como también defiende Harari en su reconocida obra *Sapiens* (2014). Por ello, además de la instrucción y el logro académico, es esencial priorizar el diseño de entornos de cuidado, bienestar y acogida que protejan y apoyen a todas las personas.

En segundo lugar, la conexión social, además de ser una necesidad humana, constituye una infraestructura invisible, pero poderosa, que puede facilitar o inhibir el aprendizaje y las oportunidades de crecimiento de las personas y del planeta. Esta idea, estrechamente vinculada a la del capital social (Díaz-Gibson *et al.*, 2020; López-Solé *et al.*, 2018), sugiere que cualquier cambio o transformación en la educación -ya sea a nivel metodológico, de recursos, de políticas o de leyes- está directamente influido por la calidad de la conexión social entre las personas implicadas en todos los niveles del sistema, desde el diseño hasta la implementación (Díaz-Gibson *et al.*, 2023). Así, el cambio es intrínsecamente relacional y sistémico. Comienza con la relación interior con nosotros mismos, y se extiende a la relación con el territorio, la naturaleza, y las interacciones entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes y todos los educadores que participan en su entorno más amplio y natural. Igualmente, el cambio depende de las conexiones sociales entre educadores, líderes, trabajadores sociales, profesionales de la salud y familias, quienes también forman parte del medio en el que todos vivimos y aprendemos. Es a través de esta infraestructura social invisible, o capital social, donde interactuamos, nos desafiamos, intercambiamos recursos, accedemos a nuevas oportunidades, aprendemos, crecemos y damos sentido a nuestras vidas. Cuanto mejor gestionemos y fortalezcamos esta infraestructura social en nuestros sistemas y organizaciones, mayores serán las oportunidades y posibilidades de aprendizaje y desarrollo para todos.

En síntesis, comprender los ecosistemas educativos en su globalidad resulta esencial para interpretar adecuadamente el funcionamiento de los sistemas educativos contemporáneos y los retos que enfrentan. Una mirada ecosistémica permite trascender el análisis parcial y lineal de los centros escolares para situar el aprendizaje dentro de un entramado más amplio de relaciones sociales, institucionales, culturales y ambientales que lo configuran. Esta perspectiva, basada en la complejidad, la interdependencia y la coevolución entre actores y contextos, ofrece una comprensión más profunda de cómo se generan las oportunidades y desigualdades educativas, así como de los mecanismos que favorecen el bienestar y la equidad. Además, reconocer la naturaleza interconectada de los ecosistemas educativos proporciona a los responsables públicos y a los líderes territoriales una base sólida para diseñar políticas educativas más coherentes, integradas y sostenibles, capaces de conectar las dimensiones escolar, comunitaria y social del aprendizaje, fortaleciendo así la capacidad de los sistemas para innovar, incluir y adaptarse a los desafíos del siglo XXI.

1.2. El estudio de los ecosistemas educativos de Economist Impact

De acuerdo con lo expuesto, las evaluaciones de nuestros sistemas educativos reflejan principalmente datos de una parte reducida del ecosistema, centrados sobre todo en el ámbito escolar y en aspectos académicos, con mayor énfasis en las lenguas y las matemáticas. Por consiguiente, carecemos de una aproximación ecosistémica e integral que permita evaluar el desarrollo de los sistemas educativos de forma más amplia. Esto es necesario para visualizar y documentar con mayor precisión el progreso de niños/as y jóvenes, así como para evaluar los factores que facilitan el éxito de los propios ecosistemas de aprendizaje a nivel global.

En este sentido, entre 2021 y 2023, la Jacobs Foundation, una fundación dedicada a la investigación y promoción de la educación infantil y juvenil a nivel global, impulsó un proyecto liderado por Economist Impact, entidad centrada en el análisis de temas cruciales para el desarrollo global. El proyecto tenía como objetivo identificar los factores clave que facilitan el desarrollo de ecosistemas de aprendizaje, incorporando una visión educativa ampliada que abarca el entorno escolar formal, el hogar y la comunidad. Economist Impact investigó una selección diversa de 20 países repartidos por los cinco continentes—incluido España—que representan casi el 50 % de la población juvenil mundial. El propósito de la investigación era comprender las características y los factores que favorecen los ecosistemas de aprendizaje capaces de ofrecer nuevas oportunidades y ayudar a que niños/as y jóvenes alcancen resultados educativos positivos con bienestar.

El modelo de Ecosistemas de Aprendizaje del estudio está organizado en base al análisis de cinco pilares principales interconectados:

1. Resultados de los jóvenes: identifica los resultados educativos y personales de los jóvenes.
2. Entorno de aprendizaje en casa: evalúa el apoyo educativo que los jóvenes reciben en el hogar.
3. Entorno de aprendizaje formal/escolar: examina los recursos y las condiciones dentro de las escuelas.
4. Entorno de aprendizaje comunitario: evalúa las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, en el marco de la comunidad.
5. Gobernanza y coordinación: analiza las políticas y la coordinación a nivel gubernamental y de otras partes interesadas para garantizar el aprendizaje (Figura 1).

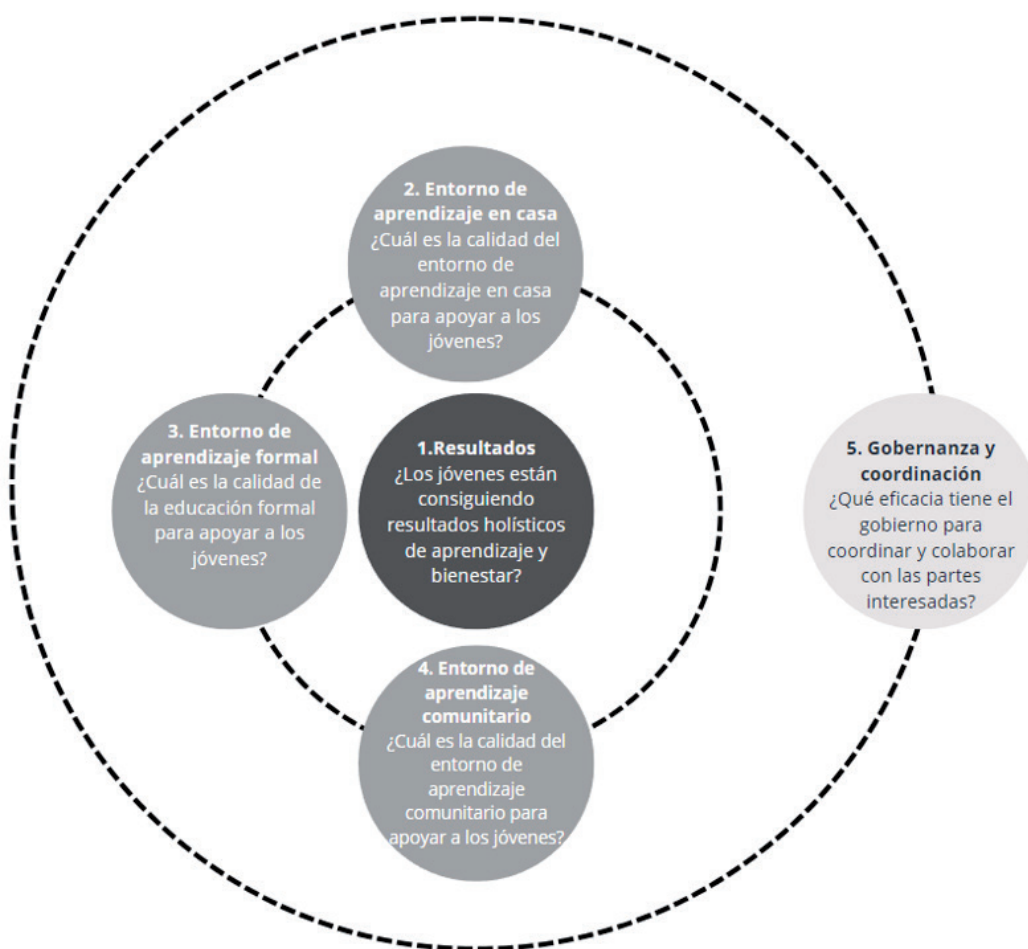


Figura 1. El marco del ecosistema de aprendizaje de Economist Impact

Como podemos observar en la Figura 1, este modelo parte de los resultados educativos obtenidos e identifica tres entornos de aprendizaje de niños/as y jóvenes, recopilando evidencias sobre su articulación a través del pilar de la gobernanza. El informe recoge datos de manera holística y sistémica sobre la educación en los 20 países, y ofrece líneas de acción para administraciones, responsables políticos, líderes, instituciones y centros educativos con el fin de diseñar ecosistemas de aprendizaje más sostenibles y efectivos. Este artículo se centra en los datos obtenidos en España por dicho informe, con el objetivo de arrojar luz y entender de forma más profunda cómo la escuela, las familias y la comunidad crean las condiciones necesarias para mejorar el aprendizaje y permitir que todos los/as niños/as y jóvenes desarrollen su máximo potencial. En consecuencia, creemos que focalizar en el caso español y explorar los datos presentados puede ayudar a la administración y a los líderes responsables de las políticas educativas a comprender la naturaleza global y sistémica de sus ecosistemas de aprendizaje, así como a identificar indicadores clave para hacerlos evolucionar de manera sostenible, contextualizada y efectiva.

2. Método

El trabajo consiste en un análisis de las fuentes secundarias proporcionadas por el estudio de el Economist Impact (2022), concretamente de los datos de España. Inicialmente, Economist Impact desarrolló un modelo de análisis propio de los Ecosistemas de Aprendizaje (Figura 1), definiendo pilares y subpilares, desarrollados internamente por su equipo a partir de una revisión de la literatura y más de 20 entrevistas con expertos. Posteriormente, el modelo de análisis fue sometido a un proceso de revisión interna, seguido de una revisión externa y validación por parte de un grupo asesor de expertos¹. Esto resultó en un modelo final estructurado en 5 pilares, 22 subpilares o dimensiones, 95 indicadores y 112 subindicadores (Tabla 1).

1 Podemos consultar el listado de expertos en Economist Impact (2022).

Tabla 1.

Pilares, subpilares e indicadores del ecosistema de aprendizaje en el informe de Economist Impact.

PILARES	SUBPILARES o DIMENSIONES	INDICADORES
Resultado de los jóvenes	Acceso y finalización	Inscripción y finalización, equidad en la finalización.
	Resultados de aprendizaje holísticos	Años de escolaridad ajustados por el aprendizaje, habilidades cognitivas, equidad en habilidades cognitivas, habilidades metacognitivas, habilidades sociales y emocionales, habilidades digitales de los jóvenes, alfabetización financiera de los jóvenes.
	Compromiso y contribución	Desarrollo sostenible y estilos de vida, compromiso cívico/político, ciudadanía global, transición de los jóvenes al trabajo.
	Salud, bienestar y felicidad	Salud física, infancia en desarrollo adecuado, desnutrición infantil, salud mental, salud sexual, seguridad y violencia, felicidad, satisfacción y florecimiento.
Entorno de aprendizaje en casa	Política pública	Salud y bienestar de los adolescentes, protección infantil.
	Recursos	Suficiencia de ingresos familiares, recursos familiares para la educación, protección social para la infancia .
	Infraestructura	infraestructura básica del hogar, entorno hogareño estimulante, recursos de aprendizaje, recursos digitales
	Facilitadores de aprendizaje	Bienestar del cuidador, base de conocimientos del cuidador, apoyo a familias / cuidadores, red de apoyo a familias /cuidadores, salud y seguridad.
	Relaciones y actividades	Estabilidad del hogar, implicación del cuidador, toma de decisiones entre jóvenes y familias .
Entorno de aprendizaje formal	Política pública	Educación gratuita y obligatoria, planes y políticas nacionales de educación, políticas de salud y seguridad, marco curricular, administración de mecanismos de evaluación.
	Recursos	Gasto público en educación, mecanismos de financiamiento para poblaciones desfavorecidas.
	Infraestructura	Infraestructura básica, infraestructura digital, adecuación de los materiales de enseñanza y aprendizaje, infraestructura adaptada para personas con discapacidad .
	Facilitadores de aprendizaje	Orientación profesional/asesoría, profesores cualificados, compensación de educadores, desarrollo profesional, capacidad de los educadores.
	Relaciones y actividades	Clima escolar (experiencia del educador), clima escolar (experiencia del estudiante), actividades ofrecidas por la escuela, compromiso/empoderamiento juvenil en la escuela.
Entorno de aprendizaje comunitario	Política pública	Política de aprendizaje extracurricular, programas o políticas de aprendizaje basado en el trabajo, planificación y diseño amigable para la infancia .
	Recursos	Inversión en infraestructura, inversión en arte/cultura, inversión en espacios de aprendizaje comunitario.
	Infraestructura	Accesibilidad comunitaria, espacios de juego/ocio, instalaciones de aprendizaje comunitario, disponibilidad de actividades culturales, infraestructura digital.
	Facilitadores de aprendizaje	Acceso a mentores comunitarios, acceso a agentes de enseñanza comunitarios.
	Relaciones y actividades	Seguridad y calidad, programas extracurriculares/extraescolares, aprendizaje de verano, oportunidades de aprendizaje en el sector privado, participación cívica/comunitaria, participación cultural, participación en el juego.
Gobernanza y coordinación	Eficiencia y capacidad de respuesta del gobierno	Eficacia del gobierno, capacidad de respuesta del gobierno al cambio, eficacia de la asignación presupuestaria.
	Contexto favorable	Desigualdad de ingresos, igualdad en la sociedad, salud ambiental, atención sanitaria, actitudes.
	Colaboración e implicación de las partes interesadas	Agencia facilitadora, participación de las partes interesadas, asociaciones investigación-práctica, colaboración universidad-industria, colaboración universidad-escuela, colaboración sector privado-escuela, colaboración escuela-comunidad, colaboración escuela-familia , colaboración maestro-familia , nivel de burocracia, sistema de reconocimiento.

Fuente propia²

² En esta tabla encontramos los pilares, subpilares o dimensiones e indicadores. En cuanto a los datos de los subindicadores están disponibles en <https://impact.economist.com/projects/jacobs-foundation-ecosystems-framework/>

Una vez definido el modelo de análisis, se concretó la muestra de países. Los criterios para la selección se centraron en la diversidad geográfica y en la recomendación hecha por 20 expertos de organizaciones internacionales y fundaciones educativas, con el objetivo de cubrir un 50 % de la población mundial de jóvenes entre 18 y 20 años. Finalmente, se seleccionaron 20 países; en Europa: España, Finlandia, Suiza, Reino Unido y Polonia; en Asia: Singapur, India, China, Indonesia y Qatar; en América: Estados Unidos, Colombia, Brasil y Argentina; en África: Sudáfrica, Egipto, Kenia, Costa de Marfil y Ghana; y en Oceanía: Nueva Zelanda.

La recopilación de datos se realizó a partir de dos fuentes principales: 1- datos abiertos publicados por organismos oficiales; y 2- datos obtenidos a través de dos encuestas diseñadas específicamente para el profesorado y los jóvenes, con el objetivo de cubrir aspectos no reflejados en las fuentes oficiales. Los datos abiertos se recopilaron de fuentes documentales actualizadas, provenientes de organismos como UNESCO, UNICEF, OIT, OMS, ITU y el Banco Mundial. Las encuestas se realizaron en 2022 mediante cuestionario en línea y fueron diseñadas y validadas por el equipo principal de investigación de Economist Impact. Se dirigieron, por un lado, a 1.000 jóvenes de entre 18 y 20 años y, por otro, a 1.000 docentes, ambas muestras representativas de los 20 países participantes. En cada país, se encuestaron a 50 docentes y 50 jóvenes, con una división de género equilibrada. La muestra de profesorado consistía en docentes con al menos un año de experiencia en sus instituciones actuales, distribuidos entre escuelas primarias (46 %) y secundarias (54 %), rurales (32 %) y urbanas (68 %), y públicas (70 %) y privadas (30 %), representando porcentajes correspondientes a la distribución poblacional. La muestra de jóvenes incluía personas de entre 18 y 20 años que habían residido en su país actual durante al menos tres años y alcanzado algún nivel de educación formal. Tras el control de calidad, se eliminaron las respuestas incompletas o incoherentes y, cuando fue posible, los valores faltantes se imputaron mediante la media del país correspondiente.

A continuación, se presentan los indicadores recopilados a través de las encuestas:

Tabla 2.

Indicadores de la Encuesta Economist Impact

PILARES	Encuesta Economist Impact para jóvenes	Encuesta Economist Impact para profesorado
Resultados de los jóvenes	Habilidades digitales de los jóvenes, Desarrollo sostenible y estilos de vida, Acción personal en sostenibilidad, Fomento de la acción colectiva en sostenibilidad, Participación activa, Participación cívica, Habilidades relevantes (perspectiva juvenil), Salud física, Satisfacción con la vida, Felicidad, satisfacción y florecimiento, Sentido de propósito	
Entorno de aprendizaje en casa	Recursos familiares para la educación, Recursos de aprendizaje, Acceso a dispositivos digitales en el hogar, Cercanía familiar, Participación del cuidador, Participación del cuidador en el aprendizaje, Toma de decisiones entre jóvenes y familias	
Entorno de aprendizaje formal	Orientación profesional/asesoría, Relaciones entre estudiantes y docentes, Relaciones entre estudiantes y escuela, Actividades ofrecidas por la escuela, Participación/empoderamiento juvenil en la escuela	Infraestructura digital, Productos y servicios de EdTech en las escuelas, Adecuación de los materiales de enseñanza y aprendizaje, Infraestructura adaptada a personas con discapacidad, Desarrollo profesional, Capacidad del docente, Influencia del docente, Satisfacción y bienestar del docente, Apoyo de la dirección escolar, Cultura/entorno de enseñanza, Colegas solidarios
Entorno de aprendizaje comunitario	Infraestructura para caminar/ bicicletas, Espacios de juego/ ocio, Instalaciones de aprendizaje comunitarias, Disponibilidad de actividades culturales, Acceso a mentores comunitarios, Acceso a agentes de enseñanza comunitarios, Voz juvenil, Programas extracurriculares, Aprendizaje en verano, Oportunidades de aprendizaje en el sector privado, Participación cívica/comunitaria, Participación cultural, Participación en el juego	
Gobernanza y coordinación	Actitudes, Motivación juvenil para aprender	Colaboración universidad-escuela, Colaboración sector privado-escuela, Colaboración escuela-comunidad, Colaboración profesorado-familia, Nivel de burocracia

Fuente propia

La encuesta de Economist Impact se limitó a recoger percepciones y experiencias de docentes y jóvenes, mientras que los indicadores basados en políticas públicas o datos administrativos se obtuvieron de fuentes internacionales. Por ello, no se incorporaron

en la encuesta variables como las políticas educativas en entornos formal y comunitario, la eficacia del gobierno, la capacidad de respuesta al cambio o la eficiencia en la asignación presupuestaria, que se extrajeron del Worldwide Governance Indicators (Banco Mundial) y de bases de UNESCO, UNICEF y OCDE. Esta separación metodológica evitó solapamientos y aseguró la comparabilidad entre los 20 países analizados.

Además de los pilares e indicadores mencionados, el informe también incluye 18 indicadores de contexto para ayudar a comprender mejor los factores que pueden influir en las puntuaciones a nivel de país: PIB Nominal; Población; Población adolescente; Población adolescente (% del total); Tasa de mortalidad adolescente; Población viviendo por debajo de la línea nacional de pobreza; Población urbana; Índice Global de Paz; Índice de Democracia, Índice de Percepción de la Corrupción; Compromiso internacional: protección contra la discriminación; Compromiso internacional: TVET; Marco Constitucional: derecho a la educación; Marco Constitucional: protección contra la discriminación; Cultural y comunicación; Edad media del profesorado ; Tamaño promedio de la familia; Actitudes hacia entornos de aprendizaje diversos.

Para garantizar la comparabilidad de los resultados entre países, los indicadores se normalizaron individualmente mediante el método *min-max*, tomando como referencia los valores mínimo y máximo observados en la muestra. Los datos originales —porcentuales, escalas de puntuación o valores absolutos como el gasto per cápita— se transformaron previamente con el fin de asegurar la homogeneidad de las métricas. En los casos en que los subindicadores compartían unidades de medida, se aplicó un promedio simple; cuando presentaban magnitudes heterogéneas, se procedió a su normalización antes de la agregación. La clasificación de los resultados en niveles alto, medio y bajo se estableció a partir de la desviación estándar de la muestra: se consideró nivel alto cuando la puntuación superaba la media en más de 0,5 desviaciones estándar, medio cuando se situaba dentro del rango $\pm 0,5$, y bajo cuando se encontraba por debajo de ese umbral. En los indicadores definidos por estándares internacionales se mantuvieron los criterios propios de referencia, mientras que para los relativos a nuevas competencias los umbrales se determinaron según la distribución de los países analizados. Finalmente, todas las puntuaciones se reescalaron a una escala común de 0 a 100, siguiendo el procedimiento metodológico descrito en el *Learning Ecosystems Framework* (Economist Impact, 2022).

3. Resultados

Los resultados que presentamos a continuación derivan del procesamiento y análisis de la base de datos del estudio *Economist Impact* (2022) para el caso de España. En concreto, la autoría importó las puntuaciones por subindicador para los 20 países, aplicó la normalización y agregación descritas en el método y generó las tablas y figuras que siguen. En esta sección presentamos los resultados descriptivos por pilar y dimensión; las interpretaciones y propuestas de política se discuten en la sección 4. A continuación, presentamos los resultados de acuerdo con los cinco pilares del informe: *resultados de los jóvenes, entorno de aprendizaje en casa, entorno de aprendizaje formal/escolar, entorno de aprendizaje comunitario, y gobernanza y coordinación*, clasificados en las tres categorías de desempeño definidas en el método (alto/medio/bajo) . A su vez, aunque nos centramos en los resultados de España, también incluimos alguna comparación con otros países para proporcionar una mejor contextualización de los datos. En cuanto

a los pilares, el siguiente gráfico muestra los resultados globales, indicando el nivel de rendimiento del ecosistema de aprendizaje en cada país:

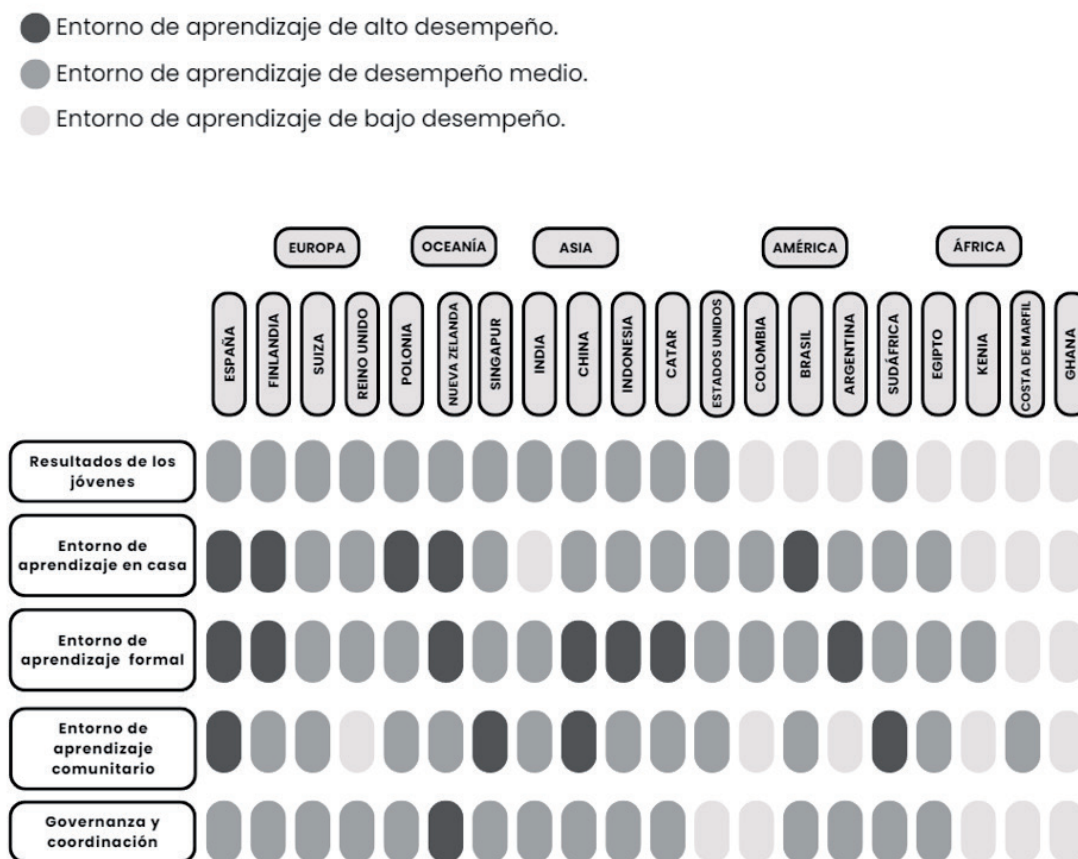


Gráfico 1. Desempeño del entorno de aprendizaje por país y región. Fuente propia

Como podemos observar, el Gráfico 1 muestra resultados comparativos favorables para España, destacándose en tres pilares de alto desempeño: los *entornos de aprendizaje: casa, escuela y comunidad*. Los dos pilares restantes, correspondientes a los *resultados de los jóvenes* y la *gobernanza y coordinación*, presentan un desempeño medio. Al comparar con el resto de países, España obtiene los mejores resultados generales a nivel europeo y, junto con Nueva Zelanda, se sitúa entre los dos países con mayores logros en el conjunto de pilares evaluados. A continuación, profundizamos en los resultados más relevantes, comenzando por los *resultados de los jóvenes*, seguidos por los de los *entornos de aprendizaje (casa, escuela y comunidad)*, y terminando con la *gobernanza y coordinación*.

3.1. Resultados de los jóvenes

El pilar *Resultados de los jóvenes*, con una valoración intermedia, se compone de cuatro dimensiones (véase Tabla 3). Las puntuaciones mostradas en la Tabla 3 son el resultado de la agregación de 61 indicadores y subindicadores, de la base de datos del estudio *Economist Impact (2022)*, normalizados y promediados tal como se describe en el apartado Método. Tras comparar los resultados entre los 20 países, tres de estas dimensiones alcanzan un logro medio y una presenta logro alto (Figura 2).

Tabla 3.
Puntuaciones de las dimensiones Resultado de los Jóvenes

Dimensiones	RESULTADOS DE LOS JÓVENES
Acceso y finalización	87.94
Resultados globales de aprendizaje	61.60
Compromiso y contribución	42.06
Salud, bienestar y felicidad	57

Fuente propia

- Entorno de aprendizaje de alto logro.
- Entorno de aprendizaje de logro medio.
- Entorno de aprendizaje de bajo logro.

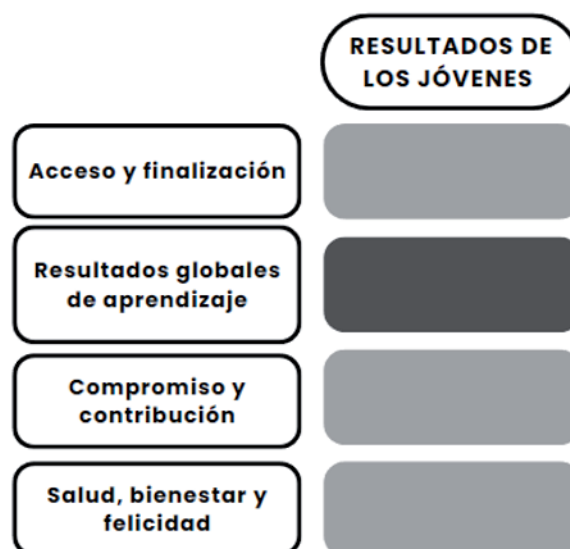


Gráfico 2. Comparación Internacional de los Resultados de los Jóvenes. Fuente propia

En el marco de estas dimensiones, constituidas por 61 indicadores, identificamos solo tres indicadores deficientes, mientras que el resto obtienen una valoración intermedia o alta. Los *resultados de aprendizaje* presentan las mejores puntuaciones, destacándose las habilidades cognitivas y un buen ajuste en los años de escolaridad (Learning-Adjusted Years of Schooling -LAYS-). Por otro lado, entre los indicadores deficientes, en la dimensión de *acceso y finalización de estudios* se encuentra una baja tasa de finalización del bachillerato, con un 53 % (UNESCO, 2022). Asimismo, en la dimensión de *compromiso y contribución*, identificamos carencias en la implicación con la comunidad y en la percepción de poseer las competencias necesarias para la inserción laboral o para continuar con estudios superiores, con porcentajes de 34 % y 47,33 %, respectivamente, según la encuesta realizada por el equipo de Economist Impact.

3.2. Entornos de aprendizaje: casa, escuela y comunidad

En cuanto a los tres *entornos de aprendizaje (casa, escuela y comunidad)*, se incluyen cinco dimensiones en cada uno: *políticas públicas, recursos, infraestructura, facilitadores de aprendizaje, y relaciones y actividades*. En la Tabla 4 se muestran las puntuaciones que obtienen por estos tres pilares en cada dimensión, seguidas de una figura con las valoraciones para cada entorno de aprendizaje:

Tabla 4.
Puntuaciones de las dimensiones de los los tres entornos de aprendizaje: casa, escuela y comunidad.

Dimensiones	CASA	ESCUELA	COMUNIDAD
Políticas públicas	87.08	84.03	33.3
Recursos	44.5	41.8	44.5
Infraestructura	71.63	69.79	51.78
Facilitadores de aprendizaje	73.7	41.93	46
Relaciones y actividades	58.75	36.04	34.16

Fuente propia

- Entorno de aprendizaje de alto desempeño.
- Entorno de aprendizaje de desempeño medio.
- Entorno de aprendizaje de bajo desempeño.

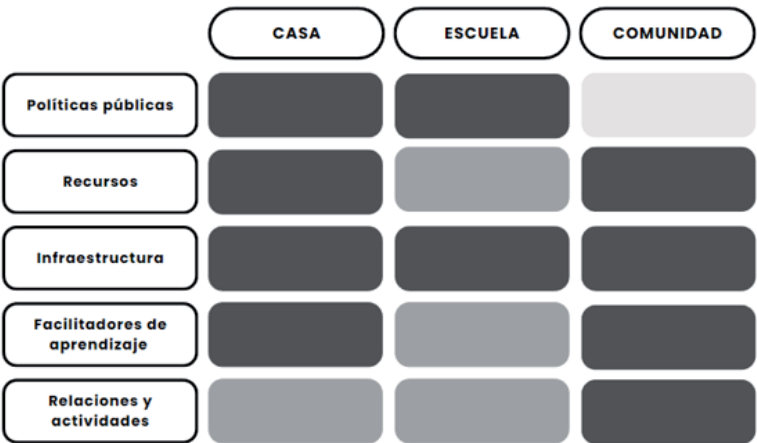


Gráfico 3. Comparación Internacional de los tres entornos de aprendizaje: casa, escuela y comunidad. Fuente propia

Observamos que en los tres *entornos de aprendizaje* predominan las dimensiones con una valoración de alto desempeño, con un total de 10. Las *infraestructuras* obtienen la máxima valoración en los tres entornos, mientras que las *relaciones y actividades* solo alcanzan esta valoración en el ámbito comunitario. Por otro lado, el gráfico señala una dimensión de bajo desempeño, localizada en las *políticas públicas* del entorno comunitario. Además, identificamos cuatro dimensiones de desempeño medio: *recursos* en la escuela, *facilitadores de aprendizaje* en la escuela, y *actividades y relaciones* tanto en el entorno escolar como en el familiar. A continuación, profundizamos en estos resultados.

En comparación con el resto de países del estudio, España se posiciona como el país con las mejores valoraciones en los *entornos de aprendizaje*, seguida de Nueva Zelanda y China, ambos con un total de 8 dimensiones de alto desempeño. El *entorno de aprendizaje en casa*, destaca por unos resultados altamente positivos, acumulando cuatro dimensiones de alto desempeño y una de desempeño medio. En este sentido, el informe destaca que España ha implementado políticas efectivas en áreas clave para apoyar el aprendizaje en casa y el bienestar de los jóvenes (Economist Impact Research, 2022), destacando en políticas de conciliación familiar (Economist Impact Calculations, 2022), recursos familiares (Economist Impact Survey of Young People, International Labour Organization, 2022; World Bank, 2022) e infraestructura para el aprendizaje (Economist Impact Survey of Young People, Economist Impact Calculations, 2022; Gallup World Poll, 2022; Joint Monitoring Programme, 2022; UNICEF, 2022; World Bank, 2022) y protección infantil (Global Partnership to End Violence Against Children, 2022). En este pilar, constituido por 42 indicadores, se identifica solo un indicador deficiente: la implicación de la familia en el seguimiento educativo de infancia y jóvenes, con un resultado de un 62 % según la encuesta de Economist Impact.

El *entorno de aprendizaje formal* presenta resultados bastante positivos, con dos dimensiones de alto desempeño y tres de desempeño medio. En términos generales, sobresalen las *políticas públicas* y las *infraestructuras*, mientras que los indicadores más deficientes son la falta de un buen plan nacional para la primera infancia, así como servicios insuficientes para atender la salud mental de la infancia y jóvenes en las escuelas (Economist Impact Research). En este sentido, constatamos que el gasto público en educación es del 4.2 % del PIB, inferior al de muchos países del estudio, como Finlandia (6.6 %), Reino Unido (5.3 %), Suiza (5.2 %), Polonia (4.8 %), Colombia (4.9 %), Brasil (5.7 %), Argentina (5.5 %), Nueva Zelanda (5.1 %) y Sudáfrica (6.7 %) (UNESCO, 2022). Por otro lado, los datos señalan que el profesorado está bien cualificado, pero las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas (Economist Impact Survey). Además, perciben un acceso deficiente a herramientas tecnológicas para apoyar su tarea y muchos docentes consideran que no disponen del tiempo adecuado para dedicar a los estudiantes y para planificar las clases (Economist Impact Survey), con solo un 40.67 % de docentes que afirman tener tiempo suficiente.

En cuanto al *entorno de aprendizaje comunitario*, destaca con resultados muy positivos, logrando un alto desempeño en cuatro dimensiones. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, la dimensión de *políticas públicas* muestra un logro deficiente, siendo la única dimensión de bajo desempeño en todo el estudio. Esta deficiencia se refleja en las políticas relacionadas con el aprendizaje extracurricular y el aprendizaje basado en la práctica y la experiencia laboral (Economist Impact Research), lo que evidencia una cultura educativa excesivamente centrada en el entorno escolar tradicional.

3.3. Gobernanza y coordinación

La *gobernanza y coordinación* es un pilar de desempeño medio que agrupa tres dimensiones, recogidas en la Tabla 5 y valoradas en la figura siguiente. De estas, dos presentan un desempeño medio y una alcanza un alto desempeño:

Tabla 5.
Puntuaciones de las dimensiones Gobernanza y Coordinación

Dimensiones	GOBERNANZA Y COORDINACIÓN
Eficiencia y capacidad de respuesta del gobierno	77
Contexto facilitador	58.28
Implicación y colaboración de las partes interesadas	32.40

Fuente propia

- Entorno de aprendizaje de alto desempeño.
- Entorno de aprendizaje de desempeño medio.
- Entorno de aprendizaje de bajo desempeño.

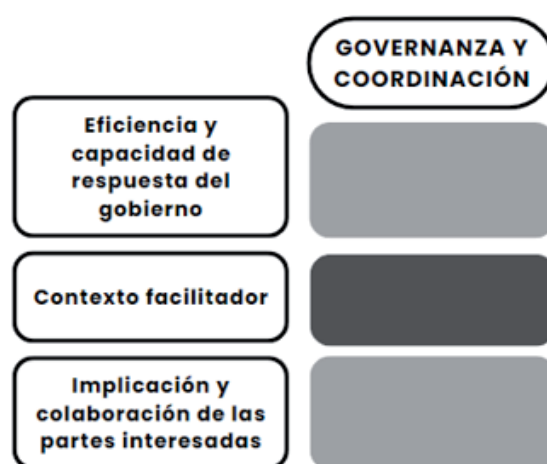


Gráfico 4. Comparación Internacional de Gobernanza y Coordinación. Fuente propia

Los indicadores más favorables se sitúan en la dimensión de *contexto facilitador*, destacando los indicadores de igualdad en la sociedad y en los ingresos, las actitudes de respeto hacia la infancia, y una buena salud ambiental y cobertura sanitaria universal. Sin embargo, en esta última área se detecta un indicador deficiente relacionado con la ausencia de legislación específica para la salud mental (World Health Organization, 2021).

Por otro lado, los indicadores de bajo desempeño, que contribuyen a las dimensiones de logro moderado, se concentran en la dimensión de *colaboración e implicación de las partes involucradas*. Aquí se observan deficiencias en el apoyo gubernamental a iniciativas de investigación-acción que podrían mejorar la calidad de la educación (World Bank, World Economic Forum, Executive Opinion Survey), así como en la inexistencia de una agencia facilitadora o ente promotor que, con apoyo gubernamental, fomente las relaciones entre las escuelas y otros sectores (Economist Impact Research). Además, se detectan carencias en los sistemas alternativos de reconocimiento de aprendizajes no formales, como los sistemas de microcredenciales o badges, que faciliten el reconocimiento de competencias adquiridas fuera de la escuela (Economist Impact Research). Un alto nivel de burocracia administrativa también se señala como un obstáculo, ya que limita la colaboración con agentes externos para ofrecer oportunidades de aprendizaje. Aunque este es un problema común en varios países, en España es más acentuado, afectando al 91,25 % de los encuestados, un porcentaje superado solo por el Reino Unido e igualado por Sudáfrica (Economist Impact Survey of Teachers).

En resumen, los resultados muestran que el ecosistema educativo de España está en una buena posición, destacando especialmente los logros en los entornos de aprendizaje, especialmente en los ámbitos del hogar, la escuela y la comunidad. No obstante, se identifican áreas de mejora, como la implicación familiar en la educación de los jóvenes, las condiciones laborales de los docentes para su desarrollo profesional, las políticas para la primera infancia y las políticas de salud mental. En cuanto a la *gobernanza y coordinación*, a pesar de ser valorada con un desempeño intermedio, presenta deficiencias en la colaboración entre agentes socioeducativos y en el reconocimiento de aprendizajes fuera del marco escolar, con una burocracia que limita la innovación y la cooperación con otros sectores.

4. Discusión y conclusiones

Una primera lectura de los resultados del estudio de Economist Impact sitúa a España entre los países mejor posicionados de los 20 analizados, junto con Nueva Zelanda. Esto refleja un desempeño positivo del ecosistema educativo en España, una realidad que contrasta con las conclusiones de otros estudios e informes menos favorables (PIRLS, 2019; PISA, 2022; Rubio, 2023; Salmieri, 2021;).

En primer lugar, destacan los entornos de aprendizaje (en casa, en la escuela y en la comunidad), que cuentan con un buen nivel de infraestructuras y recursos materiales y humanos, especialmente en comparación con otras regiones a nivel global. Sin embargo, también se identifican carencias en las políticas para la primera infancia y en los servicios de salud mental para infancia y jóvenes en las escuelas. Aunque estos aspectos no alteran significativamente los resultados generales, deben considerarse para comprender mejor las deficiencias de nuestro ecosistema educativo. Por otro lado, se identifican algunas deficiencias en los facilitadores del aprendizaje, concretamente en la implicación de la familia en la educación de los hijos y en el desarrollo profesional y disponibilidad de los docentes, cuestión crítica según señalan Contreras-Villalobos *et al.* (2023) y Gutiérrez-de-Rozas *et al.* (2023). También identificamos otro punto débil en las políticas públicas comunitarias, ya que prevalece una cultura educativa muy centrada en el entorno escolar tradicional, dejando de lado la importancia del entorno comunitario como factor clave para el éxito educativo (Civís & Longás, 2015; Ramírez, 2023).

En segundo lugar, a pesar de los resultados positivos generales, el pilar de gobernanza y coordinación acumula deficiencias en diferentes niveles relacionados con la capacidad de cohesión y colaboración entre agentes educativos. A esta carencia más global, se le suman algunas de específicas citadas por el estudio y que nos pueden ayudar a entender de forma más amplia dicha problemática, como pueden ser la falta de agentes promotores de estas relaciones, la ausencia de condiciones propicias para que estas se produzcan, o el escaso reconocimiento de los aprendizajes fuera del ámbito escolar. Además, se constata la existencia de barreras administrativas en forma de exceso de burocracia para los agentes socioeducativos (Mayorga-Fernández *et al.*, 2024). Estos resultados en su conjunto generan un escenario más orientado a la fragmentación y el aislamiento dentro de los compartimentos de los sistemas educativos, que a la interacción y colaboración en un marco orgánico (Daly, 2010; VanderWeele, 2020).

Finalmente, en cuanto a los resultados que alcanzan los jóvenes, meta final de la trama del ecosistema, estos también son bastante positivos en la comparativa global, con un buen ajuste de los años de escolaridad. Sin embargo, se evidencian necesidades de atención en áreas como la finalización de estudios y la preparación de los jóvenes para su inserción laboral y participación comunitaria. De nuevo, estos resultados contradicen en parte las métricas de PISA, pero amplían el marco de análisis señalando que las principales dificultades se centran en el abandono escolar temprano (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019; Rubio, 2023) y en el acceso equitativo a la educación superior (Cuesta, 2019), dos factores que contribuyen significativamente a la pobreza educativa (Salmieri & Giancola, 2021).

En este contexto, el hecho de que la dimensión relacional sea la más frágil entre los 5 pilares, 22 dimensiones, 95 indicadores y 112 subindicadores, resalta las carencias en la interacción educativa entre los diversos agentes sociales (Díaz-Gibson *et al.*, 2023; Ramírez, 2023). Por consiguiente, el estudio revela que, mientras los recursos e infraestructuras del ecosistema son aparentemente suficientes, los mecanismos para articular las diferentes partes del mismo tienen carencias significativas. Un hecho que resta eficiencia al ecosistema para la obtención de sus logros educativos, favoreciendo que los agentes educativos actúen de manera aislada ante los retos socioeducativos compartidos y complejos (Economist Impact, 2022; OECD, 2017; UNESCO, 2022), o que diversos agentes lo hagan en paralelo (Daly, 2010; Provan *et al.*, 2001). Así, la radiografía del ecosistema español parece alejarse, paradójicamente, de ser un ecosistema más orgánico para acercarse a un «sistema de sistemas», más fragmentado y distante de la comprensión ecológica, crítica, compleja o en red (Bronfenbrenner, 1979; Daly, 2010; Freire, 1970; Morin, 2001; Provan *et al.*, 2001).

Esto indica que, más allá de la necesidad de aumentar el gasto público en educación en España, los recursos deben orientarse hacia la articulación de las políticas de infancia, jóvenes y familias conectando la educación formal, no formal e informal. En este sentido, emerge con fuerza la necesidad de reforzar la gobernanza y el liderazgo del ecosistema y la conexión socioeducativa, más que exclusivamente dotarlo de infraestructuras o recursos materiales.

Un ecosistema se configura a partir de un sistema de nodos y conexiones y el estudio nos informa de que aunque los nodos están presentes y en condiciones aceptables, las conexiones son deficientes. Así, en el marco de este análisis, esta información es altamente relevante, ya que señala que a pesar de tener las condiciones para un ecosistema efectivo en términos de recursos e infraestructura, carecemos de articulación, cohesión, vehiculación y

gestión. La visión ecosistémica aporta precisamente esa comprensión integral que concibe el escenario educativo como un todo interconectado y no como una mera suma de partes. La madurez y robustez de un ecosistema se encuentran más en su dimensión relacional que en la cantidad de recursos disponibles (López-Solé *et al.*, 2018).

Estamos, entonces, ante la necesidad de integrar los entornos de aprendizaje de manera que el niño, joven o educando pueda transitar por ellos en un único itinerario de aprendizaje, garantizando una educación contextualizada en el entorno donde viven la infancia y sus familias. Solo así pondremos al estudiante en el centro del sistema, equipándolo con las competencias necesarias para adaptarse de forma resiliente a un mundo complejo y cambiante (Díaz-Gibson *et al.*, 2023). Así, las escuelas deben forjar vínculos más estrechos y cuidadosos con las familias y los agentes de las comunidades, teniendo en cuenta que el desarrollo y el aprendizaje dependen de la calidad de las interacciones entre microsistemas y las conexiones entre ellos (Bronfenbrenner, 1979). A la vez, los responsables políticos y administradores deben fomentar relaciones saludables y de apoyo con las escuelas, promoviendo marcos de cooperación que reduzcan las rigideces administrativas e incentiven la innovación en sistemas complejos, tal como recomiendan los estudios de gobernanza educativa (Cerna, 2014; Provan *et al.*, 2001). Finalmente, para ofrecer vías de aprendizaje más personalizadas a los jóvenes, es imprescindible abrir nuevos canales de colaboración entre escuelas, empresas, sociedad civil y organizaciones comunitarias. La apertura de canales de colaboración promueve el capital social y permite articular aprendizajes formales y no formales en itinerarios coherentes (López-Solé *et al.*, 2018; Provan *et al.*, 2001). Si los educadores y los responsables políticos comienzan a enfrentar estos retos, estarán equipando a los jóvenes con las habilidades que necesitan para prosperar a lo largo de su vida.

Más concretamente, y a la luz de los resultados, las prioridades para fortalecer el ecosistema educativo español deben centrarse en mejorar su gobernanza, creando conexiones que le otorguen mayor cohesión, en línea con los marcos de gobernanza en red que subrayan la importancia tanto de la capacidad de los actores como de la solidez de los enlaces entre ellos (Daly, 2010; Díaz-Gibson *et al.*, 2023; Provan *et al.*, 2001; Suárez Lantarón *et al.*, 2021). Entre las acciones clave hemos identificado la promoción de políticas de aprendizaje extraescolar accesibles para todos los estudiantes, alineadas con las políticas escolares, puesto que la coherencia entre ámbitos formales y extraescolares contribuye a la continuidad de los itinerarios formativos y reduce la fragmentación del ecosistema educativo (Civís y Longás, 2015).

También es esencial fomentar el aprendizaje basado en la práctica y la experiencia laboral, integrando el aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela para facilitar la transición entre estos entornos (Camarero-Figuerola *et al.*, 2023). Además, se debe apoyar la investigación-acción desde el gobierno, conectando los institutos de investigación y el ámbito académico con la práctica educativa diaria, puesto que la investigación-acción permite adaptar e iterar intervenciones en contextos concretos y evaluar su eficacia en niveles locales y de red (Daly, 2010; Provan *et al.*, 2001).

Por último, resulta crucial reducir la burocracia administrativa, que actualmente obstaculiza la creación de entornos de aprendizaje comunitarios, y fomentar mecanismos que conecten la escuela, la familia y el territorio, así como desarrollar sistemas alternativos de reconocimiento de aprendizajes que complementen las certificaciones oficiales. En este sentido, los marcos internacionales sobre micro-credenciales y reconocimiento de aprendizajes no formales ofrecen orientaciones para diseñar sistemas complementarios con criterios de calidad y validación (Bideau y Kearns, 2022; UNESCO, 2022).

En última instancia, desde esta perspectiva centrada en la dimensión relacional del ecosistema, incluso podríamos plantearnos si el propio estudio debería ajustar algunos de sus criterios para fortalecer esta dimensión y ayudar a identificar de manera más precisa los factores críticos para el desarrollo del ecosistema educativo. Como ya hemos señalado, las evaluaciones de los sistemas educativos suelen ofrecer una visión reduccionista de la realidad, mostrando solo un fragmento del ecosistema. Por ello, solo a través de una perspectiva más amplia, compleja y multidimensional se puede garantizar una comprensión completa y precisa de la situación.

En definitiva, el estudio aquí presentado y analizado para el caso de España nos lleva a dos conclusiones principales. Por un lado, se constata que, si bien en España no existe una falta evidente de recursos en comparación con el resto de países analizados, hay fallos en su gestión, articulación y gobernanza. Tenemos el *qué*, pero falla el *cómo*. De este modo, una mejora holística y efectiva del ecosistema educativo debe ir más allá de un mayor financiamiento; se requiere fomentar una conexión más orgánica entre los diferentes subsistemas que conforman la educación, tales como la familia, la escuela y la comunidad.

Por otro lado, también se evidencia la necesidad de ampliar los estudios comparativos que sitúen la visión ecosistémica en el centro del análisis. En conclusión, el análisis de los datos de España del Economist Impact proporciona directrices claras para los responsables de las políticas educativas, orientadas hacia la creación de entornos de aprendizaje conectados, holísticos e integrados que garanticen oportunidades y equidad educativa de manera efectiva.

5. Agradecimientos

Los autores agradecen a «Mireia Lerena» su contribución al trabajo en el marco del Programa Investigo, Código oficial Resolución 2022-C23.I01.P03.S0020-0000596.

6 . Referencias Bibliográficas

- Bideau, Y. M., & Kearns, T. (2022). A European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. *Journal of European CME*, 11(1), 2147288.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-Gracia, P., & Renta-Davids, A. I. (2023). Desafíos para aumentar el uso de los resultados de la investigación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61-84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Contreras-Villalobos, T., López, V., & Lalueza, J. L. (2023). Meanings about school abandonment for teachers of youth and adult education in Chile and Spain. *Education Policy Analysis Archives*. <https://epaa.asu.edu>
- Cerna, L. (2014). *Trust: What it is and why it matters for governance and education* (OECD Education Working Papers, No. 108). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxswcgot6wl-en>

- Civís, M., & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Cuesta, D. H. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7-23.
- Daly, A. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Harvard Education Press.
- Díaz-Gibson, J., Daly, A., Miller-Balslev, G., & Civís, M. (2020). The SchoolWeavers tool: Supporting school leaders to weave learning ecosystems. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 1-18.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A.J., Longás, J., & Riera, J. (2017). Network leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 1040-1059. <https://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- Díaz-Gibson, J., Whittaker, R., Civís, M., Fagerström, P., Addae-Bohane, A., Kudzi, A., Lerena, M., & Jelenjev, A. (2023). *Learning ecosystems trilogy: Weaving our relational capacity for flourishing futures. Report 1: An evolutionary framework for flourishing learning ecosystems*. Blanquerna, Jacobs Foundation, & UNESCO. <http://hdl.handle.net/20.500.14342/3599>
- Economist Impact. (2022). *The Learning Ecosystems Framework*. Jacobs Foundation. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/the-learning-ecosystems-framework>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Gallup, Inc. (2022). *Gallup World Poll and Global Survey Research*. <https://www.gallup.com/analytics/318875/global-research.aspx>
- García-Rubio, J. (2023). El reenganche educativo de jóvenes en riesgo de exclusión en las Escuelas de Segunda Oportunidad en Portugal. *REIDOCREA*, 12(5), 54-61. <https://orcid.org/0000-0001-5560-4053>
- Global Partnership to End Violence Against Children. (2022). Global report: Progress towards ending violence against children. <https://www.end-violence.org/global-report-2022>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., & Carpintero Molina, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: Condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate.

- IEA. (2021). *Resultados Internacionales PIRLS 2021 en Lectura*. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/international-results/>
- IEA. (2022). *Informe europeo ICCS 2022 - España*. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/national-reports-iea-studies/iccs-2022-european-report-spain>
- International Labour Organization. (2022). *World Employment and Social Outlook*. <https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2022/lang--en/index.htm>
- Joint Monitoring Programme. (2022). *Progress on household drinking water, sanitation and hygiene*. UNICEF & World Health Organization. <https://washdata.org/reports>
- López Solé, S., Civís, M., & Díaz-Gibson, J. (2018). Capital social y redes sociales de maestros: Revisión sistemática. *Revista de Educación*, 381, 223-247.
- Mayorga-Fernández, M. J., García-Vila, E., Gallardo-Gil, M., & Sepúlveda-Ruiz, M. P. (2024). Condiciones laborales docentes para la calidad y la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 67-86. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.004>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024*. Secretaría General Técnica. https://www.libreria.educacion.gob.es/ca/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2023-2024_181742
- Morales, M., Broadbent, E., & Makokha, R. (2025). *Review: Evidence use in community-led learning ecosystems*. OTT Consulting for the Jacobs Foundation. https://remakelearning.org/wp-content/uploads/2025/06/JF_CLLEs-Report-v4.pdf
- Morin, E. (2001). *La Méthode 6: Éthique*. Seuil.
- OCDE. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias (versión preliminar)*. OECD Publishing.
- OCDE. (2019). *Resultados PISA 2018*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- OCDE. (2023). *Resultados PISA 2022*. <https://www.oecd.org/pisa/data/>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2022-en>
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Office of the Surgeon General. (2023). *Our epidemic of loneliness and isolation: The US Surgeon General's advisory on the healing effects of social connection and community*. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/surgeon-general-social-connection-advisory.pdf>
- PISA. (2022). *PISA 2022 results*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/>

- Provan, K. G., Milward, H. B., Kenis, P., & Klijn, E. H. (2001). The network governance approach: Theoretical basis and empirical applications. *Public Management Review*, 3(3), 299-316.
- Ramirez, V. E. (2023). University-community outreach as an enabler for integral human development during the COVID-19 pandemic. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(1), 181-201.
- Rivas Guzmán, K., Calduch, I., & Prats Gil, E. (2024). Iniciativas de innovación educativa y justicia social en Cataluña. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 53-66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.003>
- Rodríguez-Martínez, C. (2024). La educación comparada entre lo global y lo local. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 42-65. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41831>
- Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- Rubio, J. G. (2023). El disfrute del derecho a la educación en España: Una sociedad fracturada por su formación. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 11(1), 159-174. <https://doi.org/10.5016/ridh.v11i1.191>
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2021). La pobreza educativa en España en una comparación europea. *Revista Española de Sociología*, 30(2), a48. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.48>
- Simón, C., Clavería, O., García-Albacete, G., López-Ortega, M., & Torre, R. (2021). *Informe juventud en España 2020*. Instituto de la juventud.
- Suárez Lantarón, B., García-Perales, N., & Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: Estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- TIMSS & PIRLS International Study Center. (2019). *Resultados internacionales TIMSS 2019 en matemáticas y ciencias*. <https://timss2019.org>
- UNESCO, & International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education: All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2022). *Annual report 2022*. <https://www.unicef.org/reports/annual-report-2022>

- VanderWeele, T. J. (2020). Activities for flourishing: An evidence-based guide. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 137-145.
- World Bank. (2022). *World development report 2022: Learning to realize education's promise*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2022>
- World Health Organization. (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013-2030*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>



Descalificación de la formación de la juventud: convergencias entre las políticas educativas LOMCE en España y la nueva enseñanza secundaria en Brasil

Disqualification of youth education: Convergences between Educational Policies, LOMCE in Spain and the New Secondary Education in Brazil

**Felipe De Marco Pessoa*;
Luciana Pedrosa Marcassa****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45124

Recibido: **22 de abril 2025**
Aceptado: **12 de julio de 2025**

* FELIPE DE MARCO PESSOA: Orientador educativo del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (ifsc). Doctorando en educación por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Forma parte del TMT - grupo de investigación acerca de los cambios en el mundo del trabajo. **Datos de Contacto:** Email: felipe.pessoa@ifsc.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5248-6178>

** LUCIANA PEDROSA MARCASSA: Doctora en educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Profesora del programa de posgrado en educación de la Universidad Federal De Santa Catarina (UFSC). forma parte del TMT - Grupo de investigación acerca de los cambios en el mundo del trabajo. **Datos de Contacto:** email: lumarcassa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5313-1002>

Resumen

INTRODUCCIÓN. Las nuevas posibilidades de producción y consumo que ocasiona el aporte tecnológico informacional-digital de la Industria 4.0, generan incertidumbres sobre el futuro del trabajo y de la formación de la juventud. El desempleo entre los jóvenes es un problema que enfrentan varios países, con énfasis en España y Brasil, cuyas tasas de desempleo se encuentran entre las más altas de Europa y América del Sur, respectivamente. Los gobiernos de ambos países han estado promoviendo reformas educativas para intentar mitigar el problema. Dos ejemplos son las reformas LOMCE en España y la Nueva Educación Secundaria (NES) en Brasil. **OBJETIVOS.** Identificar las concepciones político-pedagógicas de las reformas en marcha en ambos países, así como establecer correspondencias entre las políticas educativas entre sí. **MÉTODO.** Se trata de un estudio cualitativo. Mediante análisis de contenidos de documentos oficiales de las políticas educativas LOMCE y NES se extrajeron las categorías de análisis discutidas junto con el aporte teórico de fundamentación. **RESULTADOS.** Fueran encontrados puntos de convergencia entre las políticas de ambos países, específicamente en el fomento de evaluaciones externas a gran escala, en el concepto de calidad educativa, en referencias a las habilidades socioemocionales, así como en la centralidad en el emprendimiento y en la flexibilidad curricular. **DISCUSIÓN.** Ambas políticas refuerzan la necesidad de que los jóvenes aprendan a emprender, desarrollen la capacidad de aprender a aprender, mejoren las habilidades socioemocionales, buscando así una adaptación a la falta de estabilidad económica. Como elemento central de las reformas, se pretende anticipar el contacto de los jóvenes con el mercado laboral, bajo la aparente etiqueta de «formación profesional», cuando en realidad degradan la formación escolar, reduciendo el espacio de los contenidos científicos, artístico y culturales. Se trata de un aligeramiento del proceso de formación propedéutica, mediante la inserción de una formación profesional temprana e instrumental.

Palabras clave: política de la juventud; formación profesional; política de la educación; desempleo juvenil

Abstract

INTRODUCTION. The new production and consumption possibilities brought by the informational and digital technological contribution of the Industry 4.0, generate uncertainties about the future of work and education of the youth. Youth unemployment is a problem faced by several countries, especially Spain and Brazil, whose unemployment rates are among the highest in Europe and South America, respectively. The governments of both countries have been promoting educational reforms to try to mitigate the problem. Two examples are the LOMCE reforms in Spain and the New Secondary Education (NSE) in Brazil. **OBJECTIVES.** To identify the political and pedagogical conceptions of the reforms underway in both countries, as well as to establish correspondences between their educational policies. **METHOD.** This is a qualitative study. Through content analysis of official documents of the LOMCE and NES educational policies, the analytical categories were extracted and therefore discussed with the theoretical foundations. **RESULTS.** Points of convergence were found between the policies of both countries, specifically in the promotion of large-scale external evaluations, in the concept of educational quality, in references to socio-emotional skills, as well as in the centrality of entrepreneurship and curricular flexibility. **DISCUSSION.** Both policies reinforce the need for young people to learn to be entrepreneurs, develop the capacity to learn how to learn, and improve socio-emotional skills, thus seeking an adaptation to the lack of economic stability. A central element of the reforms is intended to accelerate young people's exposure to the labor market, under the apparent label of "vocational training," when in reality they degrade school education, reducing the scope for scientific, artistic, and cultural content. This involves the acceleration of the preparatory training process by incorporating early and instrumental vocational training.

Keywords: youth policy; vocational training; education policy; youth unemployment

1. Introducción

Las nuevas posibilidades de producción y consumo que ocasiona el aporte tecnológico informacional-digital de la Industria 4.0, que ha ido ganando espacio en las agendas de gobiernos, empresarios, corporaciones e industrias de todo el mundo, generan, al mismo tiempo, incertidumbres sobre el futuro y las condiciones de trabajo y formación de la juventud trabajadora.

Esto se debe a que hoy lo que prevalece son relaciones laborales donde gran parte de los trabajadores han ido perdiendo derechos sociales, ya sean previsionales o ligados a la propia estructura laboral, como vacaciones pagadas, 13º salario, licencia por tratamiento de salud, entre otros. El trabajo informal está creciendo, al igual que el trabajo temporal. El discurso del mercado alienta a los trabajadores individuales a convertirse en «entidades legales», eximiendo a los empleadores de impuestos y cargas, así como al Estado en términos de protección laboral. Las perspectivas de empleo con derechos sociales sólidos y la perspectiva de una carrera profesional son cada vez más escasas en el mundo del trabajo en los albores del siglo XXI, marcadamente por la ideología del emprendimiento, startups, *big techs* y otras. La tendencia es la proliferación del trabajo mediado por plataformas, aplicaciones y tecnologías digitales, como lo que ofrecen empresas como Uber en el sector del transporte urbano, Airbnb en el sector hotelero y Glovo en el servicio de entrega de comida a domicilio (Fontes, 2017). Esta nueva configuración de las relaciones laborales conduce a un aumento del desempleo, principalmente porque permite que los trabajadores sean reemplazados por equipos y máquinas en una escala cada vez mayor.

El desempleo entre los jóvenes es un problema al que se enfrentan varios países, especialmente España, cuyas tasas se encuentran entre las más altas de Europa. Según el Informe *Jóvenes y Mercado de Trabajo de eso Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social de España*,

«Entre los jóvenes, la incidencia de detenciones de larga duración tras el período de desempleo se sitúa en el cuarto trimestre de 2021, [...] en el 25,5 % del total de detenciones de jóvenes entre 16 y 24 años [...]» (Ministerio de Trabajo y Economía Social de España, 2022, p. 3).

Cabe mencionar que la tasa de desempleo es menor entre los jóvenes con educación superior completa, 11,4 %. Sin embargo, según el informe de juventud 2023 del Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España, entre estos jóvenes, el 40 % trabajaba en un puesto cuya titulación requerida era inferior a la que tenían (Instituto de la Juventud [Injuve], 2023), lo que quizás explique la baja tasa de emancipación, es decir, solo el 16,3 % de los jóvenes de 16 a 29 años no vivía con su familia.

En Brasil, a su vez, la tasa de desempleo juvenil en el primer trimestre de 2024 fue del 29,5 % de las personas entre 18 y 24 años que no trabajaron ni estudiaron (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2024).¹ Además, la remuneración media de los empleados jóvenes con título de secundaria fue de 5,40 reales por hora (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2023) 2, lo que representa un ingreso mensual, para

1 «En el primer trimestre de 2024, el grupo de 14 a 17 años representaba el 7,1 % de los desempleados del país. Los jóvenes de 18 a 24 años constituían el 29,5 % de los desempleados. La mayor parte estuvo representada por adultos de 25 a 39 años (35,2 %). Disponible en: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2024_1tri.pdf. Consultado el 03/06/2024.

2 Disponible en: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13537-retorno-salarial-de-jovens-com-ensino-medio-completo-oscila-de-11-a-20>. Consultado el 27/05/2024.

una semana de 40 horas, inferior al salario mínimo nacional para el año 2022, fijado en 1,212.00 reales³. Por lo tanto, además de ser los jóvenes el grupo poblacional que más sufre el desempleo en Brasil, quienes completan la educación básica ganan salarios aproximadamente un 29 % por debajo del monto mensual considerado mínimo constitucional.

Dada la importancia de la juventud para el futuro del trabajo en los países occidentales, la situación del empleo y desempleo juvenil ha sido considerada para la formulación de políticas públicas de educación desde hace aproximadamente dos décadas. En 2009, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicó un documento titulado *Trabajo decente y juventud* con el fin de promover políticas públicas para combatir el desempleo juvenil e incentivar la generación de lo que denominaron «empleos decentes para la población joven». En 2022 se lanzó el documento *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2022: Invertir en la transformación del futuro de los jóvenes* (OIT, 2022), en el que se actualizan datos sobre el empleo juvenil, reforzando la necesidad de políticas públicas para combatir el desempleo entre los jóvenes.

Sin embargo, en lugar de promover cambios sólidos en el sistema económico o en las relaciones laborales y de producción, de forma prioritaria los gobiernos de diferentes países han estado promoviendo reformas en sus sistemas educativos como forma de mitigar los problemas que afectan a los jóvenes. Un ejemplo de esto fue la promulgación en 2013, en España, del texto de la ley de reforma educativa conocida como LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*), y más recientemente la LOMLOE (*Ley Orgánica de modificación de la LOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*).

En Brasil, igualmente, se han llevado a cabo un conjunto de reformas educativas considerando el desempleo y la crisis económica. Así, en 2018, el Consejo Nacional de Educación aprobó la BNCC - Base Curricular Común Nacional (Ministério da Educação do Brasil, 2018), que está intrínsecamente vinculada a la política conocida como Nueva Educación Secundaria (NEM) (Lei nº 13.415 de 2017), que vienen reconfigurando la educación pública desde la última década del siglo XX. Según Motta y Andrade (2020, p. 6)

«Desde los años 1990, la escolarización ofrecida a la clase trabajadora solo significa formar a la fuerza laboral, ya que hay un aumento considerable del carácter expropiador del conocimiento histórico-elemental y una exacerbación de la dimensión instrumental y pasiva».

Las políticas en cuestión apuntan, entre otras cosas, a seguir ajustando la formación de los trabajadores para que se adapten a la «[...] primacía del mercado, al nuevo nexo de dependencia y al patrón de acumulación basado en economías simples, flexibles y trabajo precario» (Motta & Andrade, 2020, p. 4).

Antes de seguir adelante, es importante señalar algunas consideraciones históricas que marcan importantes diferencias entre ambos países. En primer lugar, España está situada en el continente europeo y forma parte de la Unión Europea, lo que le confiere una posición privilegiada en la división internacional del trabajo frente a los países latinoamericanos. Al formar parte del bloque económico que aglutina a los países con alta capacidad de producción industrial, establece con ellos una serie de acuerdos y alianzas que favorecen las dinámicas de producción, intercambio y consumo, así como el desarrollo social y tecnológico, en función de los intereses acordados en el seno del bloque, incluyendo iniciativas en el ámbito del Espacio Europeo de Educación.

3 Disponible en: <https://datosmacro.expansion.com/smi/brasil> . Consultado el 20/05/2024.

La educación formal en Brasil, ofrecida por organizaciones jesuitas vinculadas a la Iglesia Católica, ha sido un privilegio para los hijos de las clases dominantes a lo largo de la historia brasileña. Sólo en la década de 1930 que la educación se consideró un derecho de todos, con un capítulo específico dedicado a ella en la constitución brasileña de 1934. A pesar de que la Constitución garantiza el derecho de todos a la escuela, esto nunca se ha materializado plenamente en Brasil. Una de las características fundamentales que ha marcado históricamente la educación en Brasil es la existencia del dualismo escolar (Libâneo, 2012), que sigue siendo un rasgo distintivo del sistema educativo brasileño hasta nuestros días.

En resumen, en Brasil predominan dos opciones educativas: la escuela pública, donde estudian los hijos de las clases más acomodadas, y la escuela pública, donde estudia la gran mayoría de los niños y jóvenes de las clases empobrecidas. El Censo Escolar de la Enseñanza Básica (2024) ⁴ mostró que, en 2023, había 7,7 millones de matriculados en la enseñanza media, de los cuales aproximadamente el 87 % estaban en escuelas públicas y el 12,8 % en escuelas privadas. Tal es la desigualdad educativa entre escuelas públicas y privadas que se creó una ley de cuotas para que los alumnos de escuelas públicas tengan garantizadas plazas en la enseñanza superior en las universidades federales, solo compitiendo entre ellos, independientemente de los alumnos de escuelas privadas.

En España, hay una organización escolar distinta. Existen escuelas públicas, privadas y concertadas, estos últimos son centros privados, pero que, a través de convenios con la Administración, reciben subvenciones estatales, por lo que sus matrículas pueden ofertarse a precios más bajos que en las escuelas particulares. Según un estudio publicado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte,

«mientras un 67 % de los estudiantes asisten a centros públicos, cerca de un 30 % lo hacen en centros concertados, y un 4 % en centros privados autofinanciados. Este estudio revela que las cuotas medias anuales por alumno en la enseñanza concertada varían entre 680 y 860 euros» (Porcentual, 2024, p.1).

Teniendo en cuenta que las escuelas concentradas también son privadas, el número total de alumnos que acceden a la enseñanza privada en general es de aproximadamente el 34 %, tres veces superior al porcentaje de alumnos brasileños.

Además, es importante destacar que el sistema educativo español invierte aproximadamente la media de la OCDE por alumno español, lo que representa unos 12.700 dólares anuales. En Brasil, esta cantidad es tres veces inferior, en torno a los 4.000 dólares anuales por alumno⁵.

Los cambios propuestos por la LOMCE, en España, y por el BNCC y el NEM, en Brasil, aunque postulados en contextos diferentes, tienen similitudes fundamentales en varios aspectos, especialmente por el amplio alcance reformador, así como por la similitud de conceptos y proposiciones encontradas en documentos guía de organismos como el Banco Mundial y la Comisión Europea de Educación en el contexto del Espacio Europeo de Educación (European Education Area – EEA).

Como miembro de la Unión Europea, España no es un receptor típico de prestamos del Banco Mundial. Sin embargo, el Banco Mundial puede colaborar con España en

4 Disponible en: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em 26.05.2025

5 https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_coocad36-en.html

estudios, investigaciones y proyectos conjuntos, con un menor impacto en las políticas educativas que en Brasil, sobre todo porque no se trata de préstamos monetarios para el desarrollo de proyectos en el ámbito de la educación. Estas colaboraciones adoptan generalmente la forma de asociaciones técnicas y analíticas.

Por su parte, los estudios de Amorim & Leite, 2019, señalan al Banco Mundial como el principal financiador internacional de las políticas educativas en Brasil. El *modus operandi* básico consiste en asignar grandes préstamos a los gobiernos federal, estatales y municipales para que implementen políticas públicas de educación de acuerdo con las directrices establecidas por el banco. Este modo de operar abarca la educación, pero va más allá, afectando áreas relacionadas con la agricultura, la infraestructura urbana, la salud, entre otras.

Por ejemplo, mientras que en España se han aprobado 12 proyectos⁶ del Banco Mundial desde su creación, el último en 1977, en Brasil la suma de programas y políticas llevados a cabo en base a recomendaciones o condicionalidades del Banco asciende a 804 proyectos⁷, el más reciente firmado en 2025. Específicamente en relación al NEM, en 2017 el Banco aprobó un préstamo de 250 millones de dólares⁸ para apoyar esta reforma educativa en Brasil.

Entre las opciones de formación para jóvenes fuertemente indicadas en las reformas de ambos países, se destaca la vía técnico-profesional, que, hasta ahora en Brasil, ha sido objeto de numerosas disputas políticas y pedagógicas, tanto en relación al significado como a la finalidad de la educación secundaria, en cuanto al contenido y comprensión de la articulación entre trabajo y formación. Por lo tanto, no es casualidad que la relación entre la formación profesional secundaria y el trabajo sea objeto de varios estudios (Kuenzer, 2002; Ferretti, 2017).

En cuanto a la Formación Profesional en España y la Educación Profesional en Brasil, es importante destacar una diferencia en su alcance. La Educación Profesional brasileña tiene un alcance más amplio que la española, abarca también la Formación Profesional, pero va más allá de ella. En Brasil, la formación profesional se ofrece en diferentes niveles e instituciones⁹, incluyendo la enseñanza secundaria integrada con la formación profesional, la enseñanza técnica y la enseñanza superior. Existe incluso una Red Federal de Enseñanza Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT) formada por 682 campus distribuidos en todos los estados de la federación¹⁰.

En España, la formación profesional se divide en Formación Profesional Básica (FPB), Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) y Formación Profesional de Grado Superior (FPGS). No existe una modalidad integrada de enseñanza secundaria como en Brasil, ni una red pública nacional destinada específicamente a la formación técnica y

6 https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?countrycode_exact=ES&title=Spain&os=0

7 https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?countrycode_exact=BR&title=Brazil&os=0

8 https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?countrycode_exact=BR&title=Brazil&os=80

9 Además de la Red Federal (RFEPCT), también ofrecen formación profesional otras entidades públicas como los Centros Estatales de Formación Profesional y privadas como el Servicio Nacional de la Industria (SENAI) y el Servicio Nacional del Comercio (SENAC), entre otras.

10 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/governo-expandira-rede-federal-de-ensino-com-100-novos-campi#:~:text=Atualmente %2C %20a %20rede %20possui %20682,sendo %20702 %20campi %20de %20IFs.>

profesional. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes coordina las directrices generales de la FP, pero las comunidades autónomas (como Castilla y León, Galicia, La Rioja, etc.) tienen competencias para organizar, gestionar y supervisar los centros de FP en sus territorios.

En cuanto a la duración, en Brasil varía según el nivel y el curso, y puede durar desde unos pocos meses (cursos de formación inicial y continuada) hasta cuatro años (estudios universitarios y/o algunos tipos de cursos de enseñanza secundaria integrados con la formación profesional). En España, la duración de la FP también varía, pero en general es de dos años para la FP de grado medio y superior. La Formación Profesional Básica está dirigida a alumnos de entre 15 y 17 años que no hayan completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la duración y ofertas pueden variar en función de cada centro de formación y de las políticas de FP de cada comunidad autónoma.

Así, como la formación técnica y profesional ofrecida en las escuelas públicas es uno de los objetivos centrales de las recientes reformas educativas tanto en Brasil como en España, buscamos comparar, a través del análisis de documentos de las políticas educativas en la pantalla, las concepciones político-pedagógicas de las reformas en marcha en ambos países. El objetivo fue identificar posibles correspondencias entre las políticas educativas de estos países, principales ejes estructurantes y orígenes comunes, así como investigar en qué medida los intentos de implementar políticas educativas en Brasil se inspiraron o siguieron modelos europeos, como el de España.

2. LOMCE en España, BNCC y Nueva Enseñanza Secundaria en Brasil: directrices internacionales para la formación de la juventud

La Ley 08/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), fue aprobada en el Congreso Nacional de España en noviembre de 2013. El objeto de la reforma impulsó cambios en la Ley Orgánica 02/2006 de Educación (LOE) que, en definitiva, llevó a cabo una reforma general y amplia en la principal ley educativa del país, modificando la redacción de varios artículos, agregando componentes y apartados, que sumaron un Documento de 64 páginas de cambios realizados por la LOMCE. Así, esta ley afectó, entre otras cosas, a la forma en que se organizaban la educación secundaria obligatoria y los cursos de formación profesional, así como a la redefinición de los contenidos curriculares para toda la educación básica.

Los principales objetivos de esta reforma se establecieron como sigue:

«Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnos excelentes, como en la de aquellos con titulación en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.» (Federación de Enseñanza [Feuso], 2013, p. 11)

Tomando como referencia los procedimientos exitosos de países que, según los editores, «mejoraron relativamente rápidamente la calidad de sus sistemas educativos», se presentan algunas de las intenciones de la reforma.

«Estudios internacionales demuestran que los países que han mejorado relativamente rápido en la calidad de sus sistemas educativos han implementado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilidad del currículo para que los estudiantes puedan elegir los que mejor se adaptan a sus capacidades y aspiraciones, y desarrollar de los sistemas de evaluación externa censal [...]». (Feuso, 2013, p. 11, nosotros subrayamos).

Las inspiraciones de la LOMCE convergen con las de las reformas brasileñas, sobre todo por la concepción neoliberal y pragmática de la formación. Varios estudios señalan que las reformas del sistema educativo brasileño implican simplificar los planes de estudio (Goulart & Cassio, 2021), reforzar los conocimientos instrumentales (Silva, 2021), fragmentar los contenidos (Moura & Benachio, 2021), flexibilizar y diversificar los itinerarios formativos (Kuenzer, 2002; Rummert *et al.*, 2013), además de mejorar el sistema de evaluaciones externas (Queiroz *et al.*, 2023).

En concreto, en lo que respecta a *las evaluaciones externas*, estas son una de las principales novedades autoproclamadas en el texto de la LOMCE y consideradas «una de las medidas solicitadas para mejorar más directamente la calidad del sistema educativo» (Feuso, 2013, p. 12). Con la LOMCE se establecieron dos evaluaciones externas que antes no existían. Uno al finalizar la Educación Secundaria (ESO) y otro al finalizar el curso de Bachillerato, cuya aprobación es imprescindible para la obtención de los títulos correspondientes¹¹.

Otro punto a destacar se refiere al concepto de *calidad educativa*, que está fuertemente presente en esta ley desde su título. Sin embargo, debido al alcance general del texto de la LOMCE, dicha calidad está asociada a los criterios de validación definidos por evaluaciones de gran escala, comparables entre países y sistemas educativos, como el Programme for International Student Assessment (PISA). Al asociar la «buena» educación con el desempeño en estas evaluaciones, queda claro que el criterio de calidad es la eficiencia, es decir, hacer más con menos, de acuerdo con metas de productividad y lograr determinados resultados. De ahí la importancia de políticas educativas de gran extensión que faciliten la homogeneización de los contenidos educativos en un determinado territorio nacional, de modo que permitan medir y comparar estos resultados entre escuelas y sistemas educativos, como es el caso del BNCC en Brasil.

Otra convergencia entre las políticas es la referencia a *las competencias*. La palabra competencia aparece mencionada 93 veces a lo largo del texto de la LOMCE. Del contenido incluido y/o modificado por la LOMCE, existen 80 apariciones de esta palabra, por tanto, un incremento aproximado de un 700 % respecto a la LOE, con el objetivo de reforzar la pedagogía de las competencias como concepción pedagógica predominante, en línea con las políticas internacionales expresadas por el Banco Mundial y la OCDE.

«Al esforzarse por diseñar políticas educativas globalizadas, el BM atiende la necesidad del capital internacional de tener disponibles, en diferentes partes del globo, trabajadores munidos con las competencias que necesita para su reproducción ampliada.» (Shiroma, 2018, p. 89).

¹¹ Corresponderá al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en relación con las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, determinar los criterios de evaluación para la consecución de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas [...]. BOE 295, Sec. I, p. 97869.

La velocidad de los cambios en las cadenas productivas derivados, entre otras cosas, del aporte de las nuevas tecnologías, requiere un nuevo tipo de trabajador, capaz de adaptarse a las más variadas situaciones laborales, incluso no tener trabajo de manera intermitente y/o permanente. En este contexto, la escuela es responsable de formar este nuevo tipo de trabajador polivalente, flexible y resiliente, en profunda sintonía con las exigencias productivas actuales.

En el texto de las reformas, sin embargo, se pretende dar respuesta a las demandas de aprendizaje de la sociedad, tratadas aquí de forma genérica, ocultando el carácter clasista de esta formación. El énfasis en *el aprendizaje* (en detrimento de la enseñanza) es el mecanismo por el cual la idea de competencia se articula con el comportamiento que el mercado espera de los trabajadores jóvenes. Esta idea permea toda la propuesta de la Nueva Educación Secundaria (NEM) brasileña, así como el texto de la LOMCE, como se muestra en el siguiente extracto.

«Los profundos cambios que enfrenta la sociedad actual exigen una adaptación continua y reflexiva del sistema educativo a las demandas de aprendizaje emergentes». (Feuso, 2013, p. 7).

La pedagogía de las competencias tiene como uno de sus objetivos vincular el concepto de competencias a la buena educación. Las habilidades individuales adquieren relevancia en relación con el conocimiento, mientras que el dominio de la ciencia, el contenido cultural y el arte pasa a un segundo plano en relación con la adquisición de las habilidades necesarias para una determinada función laboral. La acumulación histórica y social de conocimientos se valora menos que la competencia individual de cada sujeto (Ramos, 2009). En definitiva, potenciar lo que cada joven tiene como habilidades y competencias individuales y ajustarlas a determinadas necesidades y exigencias del mercado laboral es lo que la escuela debe priorizar en la formación a ofrecer, según la lógica gerencialista empresarial. Para esta concepción hegemónica de la educación que se manifiesta en las políticas educativas aquí analizadas, buscar que cada joven pueda acceder y apropiarse de conceptos y categorías que expliquen científica, histórica y culturalmente la sociedad es absolutamente periférico.

Para llevar a cabo esta inversión de valores y someter la escuela directamente al dominio del capital, las políticas actuales necesitan atribuir un carácter redentor a la educación, como aparece en el extracto: «La educación es el motor que promueve el bienestar de un país [...]» (Feuso, 2013, p. 6-7). Así, la implementación de la reforma se difunde como un dispositivo para combatir la exclusión social, las desigualdades educativas y las tasas de deserción, argumentos utilizados como causas de los problemas socioeconómicos, en una relación de causa y efecto con la reforma educativa.

«La lucha contra la exclusión de buena parte de la sociedad española, impulsada por las altas tasas de abandono escolar prematuro y los bajos niveles de calidad que reporta hoy el sistema educativo, es el principal impulso para afrontar la reforma». (Feuso, 2013, p. 8).

De este modo, una educación de calidad - entendida como apoyo a la igualdad y la justicia social y al mismo tiempo eficiente y eficaz en la formación orientada al mercado - permitiría a todos los jóvenes competir por igual en el mercado laboral, de modo que la escuela actuaría como un nivelador de conocimiento, es decir, de las competencias que requieren los puestos de trabajo, eliminando inequidades. Dicho esto, todos serían

iguales para competir como si la escuela garantizara la equidad para que la competencia fuera justa (Montoya, 2014).

Al discurso sobre la lucha contra la exclusión social y la calidad de la educación se suma la exigencia de ampliar las oportunidades educativas, lo que implica la ampliación del «sistema educativo». Se busca la adhesión a la idea de que, sin la participación activa de toda la sociedad civil, comenzando por los empresarios, no habrá éxito en la construcción de una educación de calidad.

«La transformación de la educación no depende únicamente del sistema educativo. Es cada sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a las empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones gubernamentales, así como cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias». (Feuso, 2013, p. 7).

Al concebir la educación como una tarea que involucra a «toda la sociedad», la LOMCE sigue las recomendaciones de organismos multilaterales que defienden la inserción de la iniciativa privada en el ámbito de la educación pública promovida por el Estado, idea hoy oficializada en la Declaración de Incheon y Marco de Acción de Educación 2030, documento elaborado durante el Foro Mundial de Educación de 2015, firmado por un grupo de Organismos Internacionales,¹² según el cual

«La educación es una empresa social compartida, lo que implica un proceso inclusivo de formulación e implementación de políticas públicas. La sociedad civil, los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños: todos desempeñan papeles importantes en la realización del derecho a una educación de calidad. El papel del Estado es fundamental para establecer y regular normas y estándares.» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016, p. 28).

La lógica neoliberal sustenta esta comprensión. El Estado debe reducir sus inversiones en educación, descentralizar las actividades centrales y limitarse a regular y monitorear. El sector privado, que involucra un amplio espectro de sujetos, como gobiernos nacionales y locales, proveedores de educación privada, individuos y sus familias, comunidades y organizaciones con y sin fines de lucro, debe suministrar al mercado educativo servicios educativos desde la perspectiva del aprendizaje permanente, que supone una oferta educativa amplia, diversificada y dispersa, cuya finalidad es proporcionar, especialmente a los jóvenes, una adaptación constante de su fuerza laboral al mercado, mediante la adquisición de habilidades y competencias que estén en sintonía con las necesidades del mundo actual, es decir, con las demandas de producción y consumo.

La configuración subjetiva y emocional de los jóvenes trabajadores juega un papel formativo importante en este proceso. El concepto de habilidades o competencias socioemocionales, tan presente en las directrices de la Nueva Educación Secundaria Brasileña, no aparece escrito así en el texto de la LOMCE, pero la idea puede identificarse en algunos pasajes con otros términos. Se hace mención del carácter actitudinal deseado en los trabajadores que atraviesan el proceso de escolarización, formando personas seguras de sí mismas, emprendedoras e innovadoras, entre otros.

¹² Esta es una publicación conjunta, firmada por UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR y otros (UNESCO, 2016).

«La educación es la clave de esta transformación a través de la formación de personas activas, seguras de sí mismas, curiosas, emprendedoras e innovadoras, con ganas de participar en la sociedad a la que pertenecen, para crear valor individual y colectivo». (Feuso, 2013, p. 8-9).

En la concepción política de la LOMCE, a la escuela también le corresponde cumplir funciones psicológicas y asistenciales, como dar confianza a los jóvenes para afrontar un mundo inseguro, injusto e inestable, donde incluso los derechos básicos para una vida digna están garantizados. Además, la escuela debe estimular el espíritu emprendedor e innovador, con el objetivo de proporcionar a las jóvenes herramientas de supervivencia para una competencia feroz e individualizada, y utilizar su potencial creativo para agregar valor a los procesos y productos desarrollados en el sector privado. Así, como afirma Mészáros (2005), la escuela es responsable de promover la internalización de los valores burgueses y la legitimidad de la posición social que fue delegada a los trabajadores en la jerarquía social del capitalismo, junto con las expectativas y formas apropiadas de conducta correcta estipulada para los jóvenes de esta clase.

«Las habilidades cognitivas, aunque esenciales, no son suficientes; Es necesario adquirir desde temprana edad habilidades transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio». (Feuso, 2013, p. 9).

Desde la perspectiva de las políticas actuales, las escuelas deben preparar a los jóvenes para una vida sin estabilidad, sin seguridad financiera y, por tanto, sin garantizar condiciones mínimas de supervivencia, ya que el trabajo es precario y el empleo incierto. Para este marco social, la escuela necesita, no solo formar la fuerza laboral requerida, sino también alentar y entusiasmar, creando jóvenes resilientes. Aprender a «aceptar los cambios», como está escrito literalmente en la LOMCE, es decir, no oponerse a ellos, es educar para la conformación de la juventud trabajadora en un período en el que la revuelta tiende a crecer ante la creciente desigualdad y restricciones a la clase trabajadora.

3. Formación instrumental, emprendimiento y flexibilidad: ejes centrales e implicaciones de las reformas en España y Brasil

La denominada «Formación Profesional» es una modalidad del sistema español considerada postobligatoria, es decir, hasta la llegada de la LOMCE, no estaba incluida como etapa formativa secundaria obligatoria. Así, para los titulados en la ESO existía la posibilidad de optar por diferentes enseñanzas para poder obtener el título de bachiller, técnico en bellas artes y dibujo, técnico deportivo o técnico de formación profesional secundaria. Sin embargo, se realizaron cambios con el objetivo de reconfigurar la Formación Profesional, que es tratada como uno de los pilares centrales de la reforma.

«[...] es necesario destacar tres ámbitos en los que la LOMCE tiene especial incidencia en la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el fomento del plurilingüismo y la modernización de la Formación Profesional.» (Feuso, 2013, p. 14, nosotros subrayamos).

Sin embargo, por las razones que aquí hemos comentado y explicado, el término «formación profesional», mencionado 109 veces en el texto de la LOMCE, parece ocultar más que definir la política de formación juvenil en curso, ya que, a nuestro entender, las políticas aquí analizadas no atribuyen a la escuela el papel de formar a los jóvenes para una profesión, sino educarlos desde una perspectiva instrumental, polivalente, degradada y pasiva, centrada en el trabajo simple, temporario y flexible. Por lo tanto, entendemos que la expresión «formación profesional» sirve más para camuflar los objetivos de la reforma que para indicar el camino a seguir por los jóvenes en su proceso de formación. Por lo tanto, la expresión más correcta para definir lo que pretenden las reformas en cuestión sería *formación instrumental*, ya que se trata de una propuesta basada en competencias y habilidades encaminadas a la adaptación técnica, cognitiva y emocional de la juventud trabajadora a los requerimientos productivos y necesidades laborales específicas de las posibilidades de trabajo existentes en el contexto actual.

El objetivo de direccionar la juventud, más temprano y en mayor número, hacia esta formación técnica e instrumental es una de las principales similitudes entre las políticas educacionales de formación de la juventud de Brasil y España.

A pesar de las diferencias sociohistórico-culturales entre estos países, en ambos el mercado laboral se caracteriza por empleos flexibles, inestables, precarios, temporales, bajo el creciente predominio de las plataformas digitales, y que requieren poca calificación¹³ (García & Echaves, 2017).

Al igual que ocurre con la LOMCE, la formación técnica y profesional es una de las principales novedades del NEM, lo que favorece así la incorporación temprana de los jóvenes al mercado laboral, así como la contención de estos mismos jóvenes en este nivel formativo, frenando la continuidad de estudios y acceso a la educación superior.

«La formación profesional y técnica será otra alternativa para el estudiante. La Nueva Enseñanza Secundaria permitirá a los jóvenes optar por una formación profesional y técnica dentro de la carga lectiva de la escuela secundaria regular. Al finalizar los tres años, los sistemas educativos deberán certificar en la secundaria y en el curso técnico o cursos profesionales que hayan elegido». (PORTAL MEC, 2024).¹⁴

Según el discurso oficial, en el NEM brasileño los itinerarios formativos serían elegidos libremente por los estudiantes y también incluirían la posibilidad de optar por una formación técnica y profesional desde la etapa de la educación secundaria obligatoria, es decir, ya incluida en la Educación Básica. Respecto a lo prometido por los reformadores y cuál es realmente la realidad de las escuelas, hay varios trabajos que concluyen que la reforma es contraproducente¹⁵.

13 Estamos concibiendo la “calificación” según Braverman (1987), para quien la calificación de la fuerza de trabajo está vinculada al dominio por parte del trabajador de la profesión, de los procesos de trabajo y del conocimiento material, manual e intelectual de una determinada rama de producción. Hoy en día, con la división del trabajo y el desarrollo de tecnologías que reemplazan cada vez más a los trabajadores por máquinas, las demandas de educación, conocimientos y habilidades del trabajador se han vuelto tan bajas que se vuelven prescindibles. Se trata, por tanto, de un proceso de inhabilitación.

14 Nueva enseñanza secundaria: preguntas y respuestas. MEC. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Consultado el 04.11.2024.

15 Ver más en: Revista Retratos da Escola, v. 16 n. 35 (2022): La implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria en los estados. Disponible en: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45> Consultado el 25.05.2024.

¿Qué tipos de trabajo o qué forma de empleo pueden tener los jóvenes con este tipo de formación restringida a la educación secundaria técnica e instrumental? En el ámbito de la formación técnica y profesional presente en la legislación federal brasileña, los llamados arreglos productivos locales son el ámbito donde los graduados de la educación profesional deben buscar trabajo. Al respecto, Silva (2020, p. 11) advierte que

«[...] esta integración de los itinerarios formativos en los arreglos productivos locales está subordinada a los intereses exclusivos del mercado y de la acumulación capitalista, lo que redundará en la profundización de las desigualdades sociales y educativas, tanto en relación con las «opciones» de itinerarios educativos, en lo que respecta al acceso a los puestos de trabajo disponibles».

Además, «los elementos materiales e ideales del régimen de acumulación flexible están presentes en los arreglos productivos locales, como la flexibilidad en la formación y el trabajo, la rápida especialización, la producción bajo demanda y el emprendimiento» (Silva, 2020, p. 11). Es a este contexto de subsunción del trabajo al capital al que deben adaptarse los jóvenes graduados.

Antes de la aprobación de la LOMCE, la formación profesional aparecía como una carrera postobligatoria, de libre elección por aquellos estudiantes interesados en seguir esta vía formativa. Tras la aprobación de la ley, se buscó introducir una formación profesional anticipada a la conocida hasta entonces, concretamente el ingreso al cuarto año (o segundo ciclo) de la educación secundaria básica obligatoria, abriéndose así la posibilidad de cursar una formación profesional de iniciación o *bachillerato* durante el periodo considerado obligatorio, según lo establecido en el artículo 25 de la LOMCE:

«[...] Los estudiantes podrán optar por cursar el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria a través de una de las siguientes opciones: a) Opción de clases académicas de iniciación en Bachillerato. b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.» (Feuso, 2013, p.36).

La inclusión de la formación profesional en la ESO anticipa algo que sucedería en el año posterior a la finalización de esta etapa obligatoria; algo que no era obligatorio para ser obligatorio, incluso, afectando la carga de trabajo previamente asignada a conocimientos generales vinculados a la formación cultural, científica y artística.

Otra similitud con la NEM es la posibilidad de certificación intermedia, ya que la LOMCE establece algo muy similar, llamado «certificado de estudios finalizados». La lógica es la misma, producir certificaciones intermedias antes de completada la etapa.

«Una vez finalizado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, así como una vez cursado el segundo curso cuando el alumno vaya a incorporarse de forma excepcional a un ciclo de Formación Profesional Básica, se entregará a los alumnos y alumnas un certificado de estudios cursados». (Feuso, 2013, p. 42).

Esta idea de certificación intermedia aparece en la reforma brasileña para justificar la necesidad que tienen los jóvenes en Brasil de trabajar de forma temprana. Pero detrás de esta aceleración de la formación, con certificación técnica y profesional intermedia, que favorece la entrada directa de los jóvenes al mercado laboral, se esconde la degradación

de la formación técnica y profesional, realizada de forma simplificada. Como advierten Rummert, Algebaile y Ventura (2013), «el hecho de que efectivamente no existan acciones encaminadas a elevar equitativamente el nivel educativo de la clase trabajadora en su totalidad se vuelve cada vez más oscurecido», ya que democratiza el acceso, pero la «diferencia cualitativa entre los caminos de la clase trabajadora y los de las clases dominantes» permanece (Rummert *et al.*, 2013, p. 723).

De hecho, lo que promueven estas reformas es la reducción de los contenidos científicos y culturales de las escuelas públicas al eliminar unidades curriculares y experiencias escolares propedéuticas en favor de conocimientos especializados y pragmáticos - preferiblemente ya realizados en el ambiente de las empresas - para responder a las demandas de los acuerdos de producción local. Así, lo que predomina es una instrumentalización técnica superficial encaminada al desarrollo económico y al buen funcionamiento del sistema capitalista, reduciendo el papel de la escuela en la estimulación del pensamiento complejo, la capacidad de pensar críticamente, el conocimiento de la ciencia, la cultura y el arte.

Otra gran similitud entre la LOMCE y la NEM es el acercamiento de las empresas privadas a la formación que se realiza a través de la educación pública. El itinerario técnico y profesional, en Brasil, es el vínculo que permite a los estudiantes participar desde su educación secundaria en las empresas. En España, la formación profesional dual¹⁶ consiste en formar a jóvenes, desde la educación básica, con una práctica laboral desarrollada directamente en el entorno laboral de las empresas, desde el inicio de su educación secundaria obligatoria.

«Artículo 42.bis. La Formación Profesional Dual del Sistema Educativo Español.

1. La Formación Profesional dual del Sistema Educativo Español es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre centros y centros educativos. de trabajo». (Feuso, 2013).

Como se puede observar, las reformas brasileñas y españolas profundizan el estímulo a la educación instrumental, es decir, lejos de una formación propedéutica y de desarrollo científico con miras al ingreso a carreras de nivel superior, representan una reducción del tiempo de estudio y la imposibilidad de profundizar el conocimiento en las diferentes áreas de la ciencia y la cultura.

Una primera implicación de este proceso - y quizás sea un objetivo subyacente de estas políticas - es que la educación superior tiende a dejarse de lado como una posibilidad de continuación de estudios para los jóvenes trabajadores. La búsqueda de continuidad y profundización de la formación se ve claramente desaconsejada dado el impulso de adaptar las trayectorias formativas a las «capacidades» y «deseos» de los propios sujetos.

Ya al inicio del preámbulo se menciona la lógica de la reforma, a saber:

16 Los proyectos de formación dual combinan procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo y en la empresa, con el objetivo de que estas últimas se impliquen cada vez más en el desarrollo de los programas educativos, favoreciendo así sus opciones de integración laboral de los jóvenes. Disponible en: <https://www.educa.jccm.es/es/fpclm/fp-dual> . Consultado el 24/02/2024.

«La lógica de esta reforma se basa en la evolución de un sistema capaz de encerrar a los estudiantes en las formas que mejor se adapten a sus capacidades, para que puedan hacer realidad sus aspiraciones y convertirse en caminos que faciliten el empleo y estimulen el espíritu emprendedor [...]» (Feuso, 2013, p. 6, nosotros subrayamos)

La promoción de trayectorias individualizadas (trayectorias formativas), para fines de mejor «cualificación» y condiciones de empleabilidad es algo que se reitera bastante en ambas reformas. Sin embargo, al reducir no solo la formación ofrecida, sino también las condiciones y expectativas de los jóvenes respecto del nivel educativo deseado, estas políticas tienden a intensificar la subalternidad de los jóvenes.

Otra implicación de estas políticas es fomentar el acto empresarial. Las expresiones como emprendedor y emprendimiento abundan en la LOMCE, (y también en la NEM), citadas 13 veces en el texto, incluyendo menciones no solo a la lógica, sino también a los principales objetivos de la reforma, con lo que se pretende mejorar la empleabilidad y reducir el abandono escolar.

«Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnos excelentes, como en la de aquellos con títulos en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar el empleo y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.» (Feuso, 2013, p. 11, nosotros subrayamos).

Reforzar la idea de emprendimiento responde a la prescripción neoliberal de un proyecto de sociedad en el que cada persona sea responsable de crear (emprender) su propia forma de mantener la vida, lo que, en un contexto de desempleo crónico, informalidad, flexibilidad y precariedad, comienza a naturalizar la lógica de la uberización del trabajo (Fontes, 2017) e introyectar la inestabilidad como elemento inherente a la vida.

Sin embargo, la inestabilidad inherente a la forma de sobrevivir contradice la defensa del emprendimiento y choca con el deseo de gran parte de los jóvenes españoles. Un estudio realizado en 2023¹⁷ con una muestra de dos mil personas entre dieciocho y cincuenta y cinco años, concluyó que la mayoría de quienes pretenden ingresar al servicio público son jóvenes entre dieciocho y treinta y cuatro años. Además, el 65 % de los españoles que han preparado o están pensando en prepararse las pruebas de acceso a la función pública lo hacen «[...] para buscar estabilidad laboral y un empleo fijo, más allá del salario» (Opositatest, 2023, p.9).

Así, la idea de emprendimiento, en el sentido del mundo empresarial, es una construcción social e ideológica dominante, que pretende crear una imagen positiva del desempleo estructural. Ante la falta de empleo para todos, la educación para el emprendimiento es una estrategia que elude la realidad y hace que los jóvenes internalicen valores propios del capital, como el individualismo y la competitividad, inherentes al concepto de «espíritu emprendedor» fomentado por las reformas en Brasil y España.

17 Estudio realizado durante el mes de enero de 2023 con una muestra representativa de 2.000 personas residentes en España, entre 18 y 55 años. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1rS9McKkfcwHD_3_6pB4TdvxeLnzpufWK/view.

4. Conclusión

Al analizar las recientes políticas de educación pública en España y Brasil, encontramos importantes convergencias en cuanto a los fundamentos y lineamientos de las reformas pretendidas, especialmente en lo que respecta a la formación para el trabajo presentes en la LOMCE y NEM. En ambos países, se intentó implementar cambios político-pedagógicos y curriculares significativos para todos los estudiantes de educación básica, por lo tanto, de amplio alcance reformador, con una profunda adhesión por parte de los gobiernos a los lineamientos expresados por organismos como el Banco Mundial en Brasil y la Comisión Europea en España.

Las reformas educativas tanto en España como en Brasil, aunque sensibles al problema del desempleo juvenil, ni siquiera consideran las causas determinantes de estos problemas en las profundas contradicciones que surgen de las relaciones de producción y reproducción social en estos países, contradictoriamente influenciadas por los avances tecnológicos que en la lógica del capital acaban por generar más explotación del trabajo. Ignoran, sobre todo, el carácter cíclico y estructural de la crisis del capital de principios del siglo XXI que, en un intento por recuperar sus tasas de ganancia, reemplaza cada vez más el trabajo vivo con tecnologías digitales, inteligencia artificial, automatización, informatización, promoción. Por otro lado, hay una ampliación del ejército de reserva, que está compuesto principalmente por gente más joven. Por lo tanto, haciendo una inversión entre causa y efecto, tales reformas conciben la capacitación como redención de males sociales, ocultando la imposibilidad real de resolver los problemas socioeconómicos a través de la educación, o incluso dentro del modo de producción capitalista.

Junto a una formación flexible, polivalente y resiliente, en sintonía con las exigencias de un mercado igualmente flexible e inestable, estas reformas establecen, curiosamente, formas aún más estrictas de control sobre la educación de los hijos de los trabajadores a través de mecanismos de medición de sus resultados en evaluaciones a gran escala. Lejos de ser una paradoja, la inclusión de más evaluaciones durante la formación escolar contribuye a educar y condicionar a los jóvenes para estar constantemente sometidos a procesos de evaluación a lo largo de su vida. Examinar y comparar periódicamente su desempeño a través de pruebas y adaptarse a una vida estandarizada y escalonada es el aprendizaje que subyace a estas medidas que representan un ajuste de la forma escolar exigida por el proyecto pedagógico del capital para la formación de la fuerza laboral juvenil en el siglo XXI.

Otra aparente paradoja se revela en la reiterada «calidad de la educación» que está, inversamente, vinculada a la degradación de la formación propuesta por las reformas. La deseada simplificación curricular provocada por la flexibilidad de los planes de estudio y de las rutas de formación tiene al menos dos significados. En primer lugar, simplificando la estandarización requerida por el sistema de comparación métrica, en vista de la eliminación, y/o reorganización en bloques homogéneos, de diferentes contenidos curriculares, reduciendo la complejidad sociocultural expresada por los diferentes campos de conocimiento que confluyen en un mismo «área», a pesar de las diferencias entre sí, abriendo la posibilidad de que algunos componentes sean tratados en el contexto escolar como «estudios y prácticas». En segundo lugar, porque esta simplificación es la que requiere menos inversión en infraestructuras y servidores (profesores, técnicos administrativos de educación, personal de limpieza, jardinería, mantenimiento, etc.), en línea con la idea empresarial-gerencialista de hacer más con menos, en cuyo principal objetivo es la reducción de costes.

Lejos de ser una explicación ingenua, parece tener un significado muy importante desde el punto de vista ideológico, especialmente porque busca construir la comprensión de que, si se garantiza una educación de calidad para todos, los problemas de desempleo, desigualdades y abandono escolar resultarían en un fracaso de los propios individuos, de sus elecciones personales y de sus itinerarios formativos disonantes con sus «capacidades» o vocaciones reales.

En este punto, ambas políticas refuerzan y articulan la necesidad de que los jóvenes aprendan a emprender, desarrollen las habilidades técnicas que requiere el mercado y mejoren las habilidades socioemocionales vinculadas al comportamiento deseado por los empleos disponibles. Se busca conformar la juventud a una condición de vida sin estabilidad económica, a someterse a pruebas a lo largo de la vida, para competir por cada puesto de trabajo, a tener resiliencia para soportar las degradantes condiciones de vida y de trabajo de los trabajadores en la actual etapa de desarrollo de las relaciones capitalistas.

Para ello, como elemento central de las reformas en ambos países, se pretende anticipar el contacto de los jóvenes con el mercado laboral, bajo la aparente etiqueta de «formación profesional», cuando en realidad degradan la formación educativa, reduciendo el espacio de materias y los contenidos científicos, artísticos y culturales fundamentales para una sólida educación general. Se trata de un aligeramiento del proceso de formación propedéutica, mediante la inserción de una formación supuestamente profesional, pero profundamente instrumental en la preparación de los jóvenes para responder, de manera eficiente y efectiva, a las demandas laborales actuales.

Anticipando una formación que hipoteca el futuro de la juventud, encaminándoles prematuramente a un mercado laboral voraz, sin garantías de éxito, de derechos ni de protección, el objetivo es animar a los estudiantes a «elegir» los itinerarios formativos que se realizan a través de instituciones privadas. Un mecanismo que también favorece la expansión de los negocios en el mercado educativo. Además, como consecuencia, se produce la orientación de la juventud hacia una formación *instrumental y degradada*, que desincentiva la continuación de estudios en niveles superiores, profundizando la subalternidad de los jóvenes de la clase trabajadora.

Finalmente, la reconfiguración de la formación dirigida a los jóvenes trabajadores a través de las reformas discutidas aquí expresa un intento de la clase dominante de gestionar este sector de una manera cada vez más refinada y específica para transformarlo en un servicio, en su contenido, forma y finalidad, similar al funcionamiento de las empresas. Contra esto, debemos presentar nuestras armas teóricas y políticas, entablar disputas y presentar resistencia.

5. Referencias

- Amorim, F. C. L. & Leite, M. J. S. (2019). A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 11, 28-41. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>.
- Braveman, H. (1987). *Trabajo y capital monopolista*. 3ª edición.
- Ferretti, C. F., Silva, & M. R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Revista Educação e Sociedade*, 38(139), 385-404. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.

- Federación de Enseñanza. (2013). *Texto completo LOE-LOMCE 2013*. Feuso.
- Fontes, V. (2017). Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Marx e o marxismo*, 5(8), 46-67. <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/220>.
- Garcia, A. E., & Echaves, C. (2017). Jóvenes aún más precarios: crisis económica y desigualdad laboral en España. *Revistas de investigación juvenil*, (2), 33-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5873997>.
- Goulart, D., y Casio, F. (2021, agosto 12). A farsa do ensino médio self-service. *El mundo diplomático*. <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Primeiro semestre de 2024. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2023) Oferta de escolas e retorno do Ensino Médio entre os jovens no Brasil. IPEA. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11532>
- Instituto de la Juventud (2023). *Informe Juventud en España 2023*. https://www.cje.org/wpfd_file/resumen-ejecutivo-2/
- Kuenzer, A. Z. (2002). *Educação Secundária: construindo uma proposta para aqueles que vivem do trabalho* (3.^a ed). Cortez.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (2013). *Boletín Oficial del Estado* de España, (295), 97858-97921. DOI: 10.2307/23453453.
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, (35), 1-2. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.
- Libaneo, J. C. (2012) O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1),13-28. <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>

- Ministério da Educação do Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Moura, D. H, y Benachio, E.C. (2021). Reforma de la educación secundaria: subordinación de la formación de la clase trabajadora al mercado laboral periférico. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 163-187. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>.
- Mészáros, I. (2005). *Educação para além do capital* (5.ª ed.). Boitempo.
- Ministerio de Trabajo y Economía Social de España (2022). *Informe a los jóvenes y al mercado laboral*. https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec_trabajo/analisis_mercado_trabajo/jovenes/2022/Marzo_2022.pdf.
- Montoya, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se recorre el camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 hasta la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455670>
- Motta, V. C., & Andrade, M. C. (2020). El nuevo tipo de emprendimiento educativo y sus dimensiones. *Educación y Sociedad*, 41, 1-13. <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt#>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016) *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Trabajo decente y juventud*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2022: Invertir en la transformación del futuro de los jóvenes*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_853332.pdf
- Porcentual. (2024). El 67 % de los alumnos estudian en colegios públicos. <https://www.porcentual.es/colegio-publicos-concertados-porcentaje-mapa/>
- Queiroz W. I., Ortega, D. V., & Militão, S. C. (2023). El BNCC y las evaluaciones externas y de gran escala: viejas y nuevas interfaces en tiempos de neoliberalismo extremo. *Olhar de Professor*, 26, 1–27. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20921.005.
- Ramos, M. (2009). Pedagogia das competências. In Fundação Oswaldo Cruz. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Fiocruz. www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html.
- Rummert, S. M., Algebaile, E., & Ventura, J. (2013). La educación de la clase trabajadora brasileña: expresión de un desarrollo desigual y combinado. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 717-789. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/?lang=pt>.

- Shiroma, E. O. (2018). Gerencialismo y formación docente en las agendas de los organismos multilaterales. *Momento – Diálogos em Educação*, 27(2), 88-106. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>.
- Silva, J. (2021). Reforma de la educación secundaria en Pernambuco: la nueva cara de la modernización conservadora neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 82-105. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48626>.
- Silva, M. M.; Marcassa, L. P. (2020). O estado contemporâneo sob as lanternas de Lenin: definhando o grande Leviatã. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 12, 205-221. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37662>.

10



El Diseño Universal para el Aprendizaje en la normativa curricular autonómica de Educación Primaria de España en el marco de la LOMLOE[†]

Universal Design for Learning in the Primary Education Curriculum Regulations of Spain's Autonomous Communities within the Framework of the LOMLOE

**Marta Martín-del-Pozo*;
Fátima Romera-Hiniesta**;
Teresa González-Ramírez***;
Carmen Alba-Pastor******

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45586

Recibido: **8 de junio 2025**
Aceptado: **16 de noviembre de 2025**

[†]Este artículo ha sido posible gracias a la financiación del proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación: El diseño universal para el aprendizaje: aportaciones a las prácticas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros (IPs: Carmen ALBA PASTOR, Universidad Complutense de Madrid y Teresa González Ramírez, Universidad de Sevilla) PROYECTOS DE I+D+I 2020 (MODALIDAD GENERACION DE CONOCIMIENTO Y RETOS INVESTIGACION) 01/09/2021. PID2020-112530RB-I00.

*MARTA MARTÍN-DEL-POZO. Universidad de Salamanca (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1971-7904>. **Datos de contacto:** mmdp@usal.es. Autor de correspondencia.

FÁTIMA ROMERA-HINIESTA. Universidad de Sevilla (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8189-2714>. **Datos de contacto: fatimaromera@us.es

***TERESA GONZÁLEZ-RAMÍREZ. Universidad de Sevilla (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8738-565X>. **Datos de contacto:** tgonzale@us.es

****CARMEN ALBA-PASTOR. Universidad Complutense de Madrid (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-143X>. **Datos de contacto:** carmenal@ucm.es

Resumen

La nueva ley educativa en España (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante, LOMLOE), entre sus principales aportaciones, indica la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto requiere cambios en la planificación curricular de los docentes. Al ser España un país descentralizado, los docentes tienen que seguir lo señalado en los textos normativos de currículum que han sido derivados de los Reales Decretos nacionales por cada comunidad autónoma. El DUA ha de verse refrendado en dichos textos normativos. Pero, ¿está presente el DUA en ellos? Y cuando es así, ¿cómo aparece? A nivel metodológico se ha realizado análisis documental y de contenido de los textos normativos por los que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en las distintas Comunidades Autónomas, con el objetivo de saber cómo se menciona el término, así como cómo se reflejan de forma explícita e implícita los elementos del DUA en la información sobre las situaciones de aprendizaje. En cuanto a resultados, se destaca el uso de diferente terminología para referir al DUA, utilizando mayoritariamente el término correcto. Asimismo, es escasa la presencia explícita del DUA, ya sean los principios, las pautas o los puntos de verificación. Sí se han podido localizar un mayor número de elementos implícitamente, sobre todo relativos a los puntos de verificación, encontrándonos con bastante disparidad en función de la comunidad autónoma y siendo el Principio III el más localizado en cuanto a sus elementos. En conclusión, es preciso el uso del término correcto, para una mejor comprensión y coherencia, así como abordar cuestiones relevantes que se encuentran ausentes como puede ser clarificar la sintaxis y la estructura, y guiar el establecimiento de metas.

Palabras clave: currículum; educación primaria; inclusión; legislación educativa; análisis de contenido; España.

Abstract

The new education law in Spain (Organic Law 3/2020, of 29 December, amending Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education, hereinafter referred to as LOMLOE), introduces, among its key contributions, the application of the principles of Universal Design for Learning (UDL). This reform brings about changes in teachers' curricular planning. As Spain is a decentralized country, teachers must adhere to the curriculum regulations established by each Autonomous Community, which are derived from national Royal Decrees. Moreover, UDL must be explicitly recognized in these regulatory texts, leading us to consider its presence or absence. Methodologically, a documentary and content analysis was conducted on the regulatory texts that establish the structure and curriculum of Primary Education in the different Autonomous Communities, with the aim of identifying how the term UDL is referenced, as well as the extent to which UDL elements are explicitly and implicitly incorporated into the descriptions of learning situations. In terms of results, various terms are used to refer to UDL, although the correct terminology predominates. Furthermore, the explicit inclusion of UDL – whether in terms of its principles, guidelines, or checkpoints – remains limited. However, a greater number of implicit references were found, particularly concerning checkpoints, with considerable variation across Autonomous Communities. Notably, Principle III appeared as the most frequently observed in terms of its associated elements. In conclusion, ensuring the consistent use of correct terminology is essential for enhancing clarity and coherence in regulatory text. Additionally, it is crucial to address key gaps, such as refining syntax and structure, and offering clearer guidance for goal setting.

Keywords: curriculum; primary education; inclusion; educational legislation; content analysis; Spain.

1. Introducción

En el momento actual, nos enfrentamos en España a un cambio legislativo en educación y las consecuentes repercusiones que eso conlleva en la organización educativa y curricular. A este respecto, la nueva ley educativa (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante, LOMLOE), entre sus principales aportaciones, destaca la aplicación de los principios del DUA, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión, así como de diversas formas de implicación en la información que se le presenta. El objetivo primordial es afrontar la elaboración de la estructura curricular necesaria para llevar a cabo propuestas pedagógicas y programaciones de aula adecuadas a todo el alumnado, que respondan a las demandas de este diseño y con garantías absolutas para toda la comunidad educativa.

De este modo, este objetivo genera en la organización escolar y en el profesorado cierta inquietud, en gran parte derivada de la inmediatez con que se redactó la diferente normativa a nivel regional a partir de la LOMLOE. Maestros y maestras y toda la comunidad educativa deben reunir la información y recursos necesarios para que se inicie este proceso de nueva planificación curricular atendiendo al DUA, para el que su formación inicial no los ha preparado y los programas de formación continua y permanente están empezando a incorporar en estos momentos.

Así mismo, los docentes, para llevar a cabo esta nueva planificación curricular, han de seguir lo señalado, para cada una de las comunidades autónomas, al ser España un país descentralizado en cuanto a las competencias en educación. De hecho, la implementación del DUA no ha de quedarse como un planteamiento individual de profesores islas que, desde, el marco de su aula, aborden la atención a la diversidad considerando dicho enfoque, sino que ha de ser una política de los poderes públicos que apoyen dicha cuestión. Por ello, ha de verse refrendado también en dichos textos normativos, puesto que, aquello que no se nombra, no existe. Así pues, la incorporación en documentos legislativos y normativos del DUA da soporte a la inclusión de estos principios relativos a la atención a la diversidad desde un soporte legal y normativo, que ha de ser respetado e implementado por todos.

En consecuencia, esto nos lleva a plantearnos la presencia o ausencia del DUA en los textos normativos relativos al currículum de Educación Primaria en España, buscando su análisis en cada una de las comunidades autónomas. Así pues, como objetivo general de este trabajo nos planteamos analizar la atención a la diversidad en los documentos legislativos curriculares de la etapa de Educación Primaria en las diferentes comunidades autónomas de España, considerando el modelo DUA. Dicho lo cual, nos planteamos dos objetivos específicos de investigación que regirán el estudio, como se pueden ver en la Figura 1.



Figura 1. Objetivos específicos de investigación del estudio.

2. Marco teórico

En primer lugar, para analizar el sistema educativo español y su estructura, es necesario partir del conocimiento de sus características más destacadas, de modo que nos permita contextualizar el estudio realizado. Por una parte, España se enmarca en un modelo descentralizado (Bernal Agudo y Cano Escoriaza, 2014), es decir, las competencias educativas se reparten entre la administración general del Estado (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes) y las administraciones de las comunidades autónomas (Consejerías o Departamentos de Educación). En este sentido, la administración educativa central ejecuta las directrices generales del Gobierno sobre política educativa y regula los elementos o aspectos básicos del sistema, mientras que las administraciones educativas autonómicas desarrollan las normas estatales y tienen competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio. Por otra parte, el sistema educativo se caracteriza por disponer los centros educativos de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos (Art. 120 LOMLOE, LOE-TC), así como también es de relevancia la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros. (Art. 119 LOMLOE, LOE-TC).

Estas características nos llevan a hablar de los diferentes niveles de concreción curricular:

1. Primer nivel corresponde al Gobierno, a través del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. La finalidad es garantizar una formación común para todo el alumnado (como se especifica en el artículo 149 de la Constitución Española «1.ª La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales», así como particularizado en el artículo 6 bis.c de la LOMLOE [LOE-TC] al señalar que el corresponde al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas). Así pues, este nivel de concreción se circunscribe a los aspectos básicos del currículo.
2. Segundo nivel corresponde a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Éstas desarrollan y concretan en el ámbito de sus competencias, los elementos establecidos en las enseñanzas mínimas. En el caso de las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial, estas enseñanzas mínimas supondrán un 50 % del horario escolar, frente al 60 % que supone en el resto de las comunidades (LOMLOE, LOE-TC, art. 6).

3. En el tercer nivel de concreción aparecen los centros. Atendiendo al principio de autonomía anteriormente mencionado y como se indica en la LOMLOE, este nivel supone la autonomía de los centros para adaptar el currículum a su contexto. La mayor parte de los documentos que estos elaboran pertenecen a esta etapa de concreción curricular y reflejan los tres niveles de autonomía que caracterizan al sistema educativo español: pedagógica, organizativa y de gestión (LOMLOE, LOE-TC, art. 6 bis, art. 120).

4. El cuarto y último nivel de concreción curricular se desarrolla en el aula, planificando y elaborando propuestas concretas que atiendan a la diversidad del alumnado.

Partiendo de estas premisas y en cumplimiento de la actual ley educativa, el sistema educativo español, estructura sus enseñanzas en (art. 3): educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato, formación profesional (FP), enseñanza de idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, educación de personas adultas y enseñanzas universitarias; agrupándolas todas ellas atendiendo a su nivel en Educación Infantil, Educación Básica, Educación Secundaria Postobligatoria y Educación Superior.

La implantación de la nueva ley educativa LOMLOE en 2020 ha traído consigo cambios en la planificación didáctica y renovación en conceptos implicados en la misma. Entre ellos destacamos, el DUA (art. 4 LOMLOE, LOE-TC) cuyos principios guiarán la atención a la diversidad del alumnado en la nueva ley. El DUA proporciona al profesorado un marco de referencia desde el que diseñar propuestas didácticas libres de barreras para el aprendizaje en la mayor medida posible (Sánchez-Serrano, 2024).

No hablamos de una idea nueva, dentro de la educación inclusiva, ya en los años 90 apareció este enfoque denominado DUA en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (en inglés, CAST). A través de este paradigma se diseña y planifica una propuesta pedagógica basada en la flexibilidad del currículum que huye de modelos homogéneos con el fin de garantizar una educación inclusiva y accesible a todo el alumnado (Cortés *et al.*, 2022). De hecho, como afirma Gordon (2024), este modelo puede contribuir al trabajo de profesores de cualquier nivel y cualquier asignatura, pudiendo ser aplicado en cualquier experiencia de aprendizaje o contexto, a cualquier edad, desde el inicio del aprendizaje de la lectoescritura al cálculo avanzado.

Este enfoque está compuesto por 3 principios: proporcionar múltiples formas de implicación (Principio III), proporcionar múltiples formas de representación (Principio I) y proporcionar múltiples formas de acción y expresión (Principio II) (Alba Pastor, 2018; CAST, 2011). Al respecto del principio III, es decir, proporcionar múltiples formas de implicación, se aborda considerando dos dimensiones. Por una parte, se tiene en cuenta el aspecto externo, que estaría relacionado con el esfuerzo, el interés, las distracciones, el feedback, el establecimiento de apoyos y niveles de desafíos. Por otra, se considera un aspecto interno, que estaría vinculado con estrategias personales de autoevaluación, capacidades metacognitivas y capacidad de reflexión (Blanco García *et al.*, 2016). En cuanto al principio I, referido a proporcionar múltiples formas de representación, está relacionado con el procesamiento de la información. Así pues, se focaliza en garantizar que todo el alumnado pueda acceder a la información, de manera que pueda construir su aprendizaje, puesto que no hay una manera única que sea óptima para todo el alumnado en cuanto a cómo ha de ser presentada la información (Alba Pastor, 2019). Finalmente, en cuanto al principio II relativo a proporcionar múltiples formas de acción y expresión, cada estudiante tiene sus propias habilidades para expresar lo que sabe, no habiendo una única forma de expresar

su conocimiento (Espada-Chavarria *et al.*, 2023). Por lo cual, este principio está vinculado al hecho de aportar diferentes opciones para la interacción física, para la comunicación y la expresión, y para las funciones ejecutivas (Blanco García *et al.*, 2016).

Estos principios, a su vez, se conforman de varias pautas y puntos de verificación (llamados también consideraciones) cada uno de ellos (Alba Pastor, 2019), que contribuirán a la planificación docente y a su implementación en las aulas, siendo todos ellos (principios, pautas y puntos de verificación), de relevancia para el análisis de normativa aquí planteado. Las pautas funcionan como un marco de acción, refiriéndose a estrategias que el profesorado puede aplicar para hacer los currículos accesibles para todo el alumnado, permitiendo la creación de contextos de aprendizaje sin barreras que dificultan el aprendizaje. En particular, el modelo cuenta con nueve pautas, vinculadas a los 3 principios anteriormente señalados (tres por cada principio). Así mismo, cada pauta incorpora los puntos de verificación que, como señalan Blanco García *et al.* (2016), es importante mencionar que se trata de sugerencias y referentes, no listas de control.

Cabe señalar que, debido al interés suscitado en los últimos años por el modelo, se han ido desarrollando diversidad de estudios centrados en varios puntos de interés. Podemos encontrar, por una parte, estudios relacionados con las opiniones y percepciones al respecto del DUA por parte del profesorado, así como las barreras y dificultades que perciben (Herrera Maldonado *et al.*, 2024; Sánchez Mendías *et al.*, 2025). Por otra, se localizan estudios sobre la formación docente en relación con este modelo (Romero-Tena *et al.*, 2025; Sánchez-Serrano, 2022), así como propuestas o experiencias de aplicación en el aula de estos principios con estudiantes (Luengo-Mai *et al.*, 2024; Martín-del-Pozo, 2022). Así mismo, se localizan revisiones sistemáticas de literatura o scoping reviews centradas en DUA y su relación con otras aristas educativas (Chavez Taípe, *et al.* 2025; De la Fuente-González *et al.*, 2025; Gómez Martín & Cruz Cruz, 2025; Lourenço *et al.*, 2025).

En esta línea, se propone que la implementación del DUA como herramienta para garantizar la inclusión, debe formar parte de las políticas educativas, lo que conlleva una inversión en recursos humanos y materiales. De la misma forma, debe incluirse en los planes de estudio de la formación inicial docente, de modo que les capacite y entrene en materia de inclusión. Dentro del contexto escolar, el DUA debe ser seña de identidad del Proyecto Educativo de la institución. Sólo así, existirá un compromiso real y objetivo con la inclusión educativa. En estos momentos, la inclusión es una aspiración más que una realidad de los sistemas educativos. Aun así, cabe señalar que los organismos internacionales en materia de educación se inscriben en el marco de la política social a nivel mundial bajo los principios de inclusión y calidad como piedras angulares de una educación transformadora, y que los documentos que han publicado a lo largo de los años han ejercido influencia en las políticas de los países (Cortés *et al.*, 2021). Por lo tanto, si queremos avanzar hacia una verdadera inclusión educativa, no basta con reconocer el valor del DUA a nivel teórico o institucional; sino lograr que su presencia se materialice en el entramado normativo que regula los sistemas educativos. El respaldo del DUA en dichos textos legitima su aplicación, a la vez que orienta y condiciona su implementación en los centros escolares.

3. Metodología

Como ya hemos planteado, el objetivo general de este trabajo es analizar la atención a la diversidad en los documentos legislativos curriculares de la etapa de Educación Primaria

en las diferentes comunidades autónomas de España, considerando el modelo DUA. Para dar respuesta a este objetivo general, se han planteado los objetivos específicos y preguntas de investigación reflejados en la Figura 2.

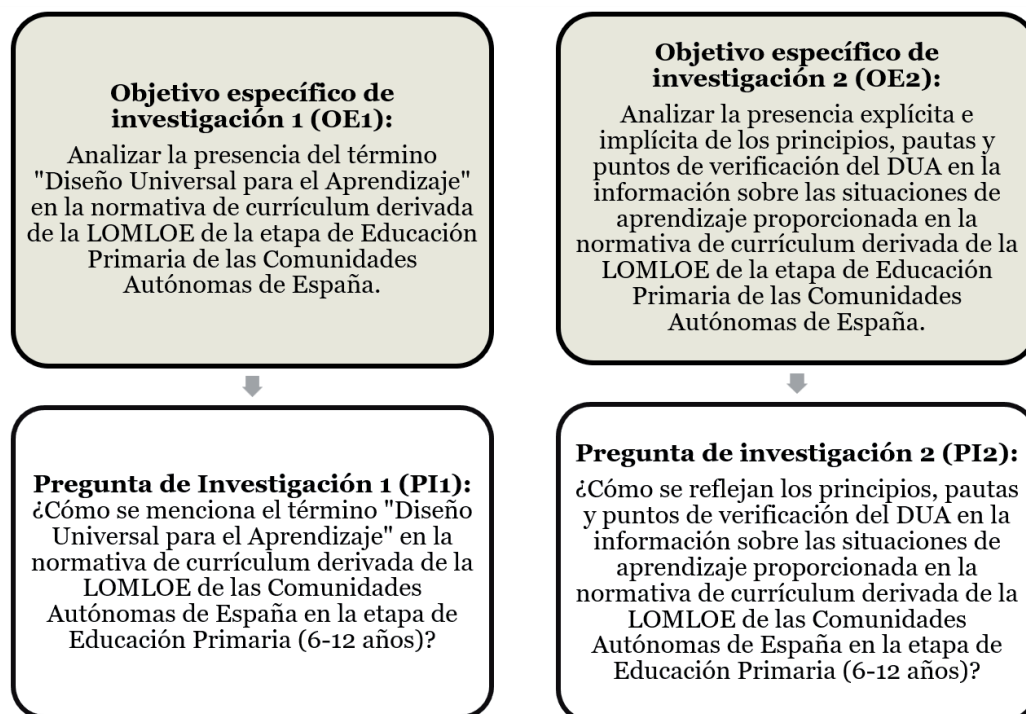


Figura 2. Objetivos específicos y preguntas de investigación.

Para llevar a cabo esta investigación se ha realizado un análisis documental y de contenido centrado en los Decretos que establecen la ordenación y el currículum de la Educación Primaria en las distintas Comunidades Autónomas. Este enfoque metodológico resulta especialmente adecuado para el estudio de documentos oficiales y normativos, como leyes, reglamentos o proyectos educativos (Colás y De Pablos, 2012, citado en García *et al.*, 2022).

Si bien es cierto que las administraciones educativas han producido una variedad de documentos complementarios para orientar al profesorado en la implementación del DUA —particularmente en lo relativo a su aplicación en las situaciones de aprendizaje—, en este estudio se ha optado por focalizar el análisis exclusivamente en los textos normativos de carácter curricular. Esta decisión responde al planteamiento de Doncel (2008), quien señala la necesidad de delimitar claramente la muestra documental en función de los objetivos del estudio, especialmente cuando se dispone de una gran cantidad de materiales potencialmente relevantes.

En concreto, se han analizado 18 textos normativos autonómicos, así como los correspondientes al territorio de gestión del Ministerio de Educación (Ceuta y Melilla), todos ellos derivados del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en el marco de la LOMLOE. La localización de estos documentos se ha llevado a cabo a través de los Boletines Oficiales de cada comunidad autónoma y sus respectivos portales educativos institucionales. Al respecto de su análisis, en la Figura 3 y en la Figura 4 se presentan las categorías utilizadas para su análisis.

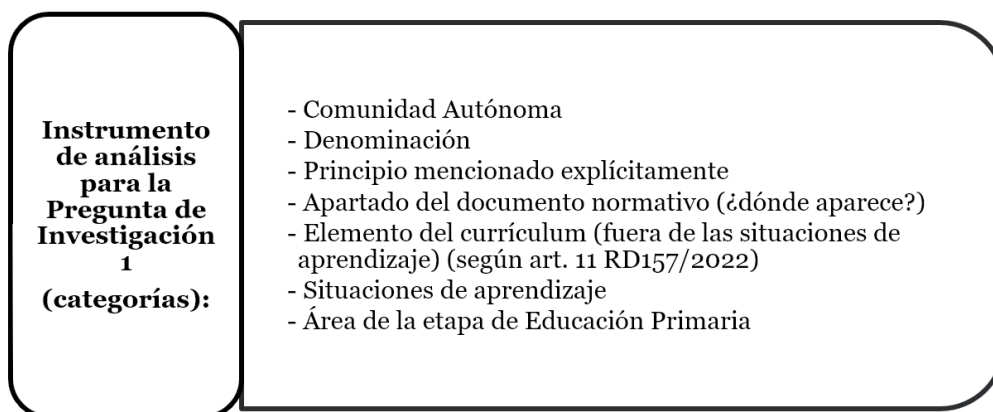


Figura 3. Categorías del instrumento de análisis para la Pregunta de Investigación 1.

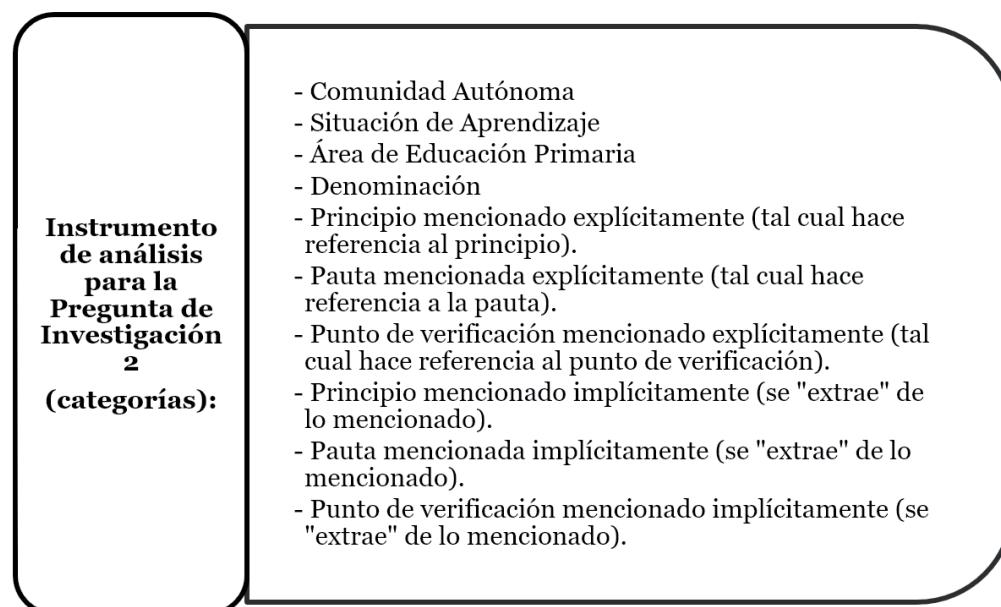


Figura 4. Categorías del instrumento de análisis Pregunta de Investigación 2

Para la extracción de datos, se han diseñado dos instrumentos de análisis: uno para responder a la Pregunta de Investigación 1 (PI1) (véanse las categorías en la Figura 3) y otro para la Pregunta de Investigación 2 (PI2) (ver Figura 4). Ambos instrumentos se fundamentan en la propia normativa analizada, sus características formales, categorías y datos de identificación.

En ambos casos, en primer lugar, se localiza el fragmento analizado de la propia normativa en el que se ha detectado la presencia explícita o implícita relativa al DUA, así como se identifican las Comunidades Autónomas correspondientes a cada decreto. El instrumento para la PI1 incluye categorías sobre la denominación del DUA, elaboradas a partir de una lectura preliminar de los textos normativos y referencias presentes en la literatura, así como los tres principios del modelo DUA. También se analiza la localización del término DUA dentro del documento (preámbulo, articulado o anexos) y su relación con los elementos curriculares establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 157/2022.

Se categoriza, además, si el DUA aparece mencionado en situaciones de aprendizaje concretas, en orientaciones generales para su diseño, o si no se menciona. Este punto responde a las diferencias entre normativas que ofrecen ejemplos desarrollados y aquellas que se limitan a directrices generales.

Posteriormente, se abordan las áreas de la etapa de Educación Primaria (según el artículo 18 de la LOMLOE y el artículo 8 del Real Decreto 157/2022) para analizar si la referencia al DUA se distribuye de manera uniforme o focalizada en determinadas áreas.

En cuanto al instrumento para la PI2, este incorpora como elemento específico las pautas y puntos de verificación del modelo DUA 2.2, vigente en el momento de publicación de la LOMLOE y sus desarrollos normativos. Se analiza su presencia, explícita o implícita, a lo largo de los decretos, permitiendo identificar el grado de énfasis en unos principios, pautas y puntos sobre otros. Como comentaremos más adelante con ejemplos, se considera una presencia explícita cuando el principio, la pauta o el punto de verificación son mencionados tal cual, según se establece en el modelo DUA. Por otra parte, se considera una mención implícita si se puede extraer de la información que se aporta sobre las situaciones de aprendizaje alusiones implícitas a dichos elementos (principios, pautas y puntos de verificación).

Finalmente, cabe indicar que el proceso de codificación se realizó de manera manual, a través de la lectura directa de las normativas en formato PDF, asignando las categorías a través de la anotación en los márgenes. Posteriormente, se volcó la información a través sendos formularios (uno para cada pregunta de investigación), lo que permitió organizar los fragmentos textuales en dos bases de datos compartidas por los autores, agrupar categorías y visualizar la frecuencia de aparición de los elementos del DUA en las distintas comunidades autónomas. En este sentido, se utilizaron herramientas de Google Workspace, en particular, Google Forms y Google Sheets (Google LLC), para los formularios y las bases de datos compartidas. Al respecto del análisis de resultados y su presentación a través de figuras se utilizó la herramienta Microsoft Excel, dentro del paquete Microsoft 365 (Microsoft Corporation). En último lugar, con fines de transparencia analítica, se han incorporado a Zenodo las dos bases de datos utilizadas de manera que puedan ser consultados por otros investigadores: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17390559> (correspondiente a la pregunta de investigación 1) y <https://doi.org/10.5281/zenodo.17390691> (correspondiente a la pregunta de investigación 2).

4. Resultados

4.1. Menciones al término «Diseño Universal para el Aprendizaje»

En cuanto a dar respuesta al primer objetivo del estudio, así como a la primera pregunta de investigación, es decir, cómo se menciona el término DUA en la normativa de currículum derivada de la LOMLOE de las Comunidades Autónomas de España, cabe señalar que se localizan a este respecto 144 menciones a dicho concepto en la normativa correspondiente. Como se puede ver en la Figura 5 y Figura 6, la mayor parte de las referencias se encuentran en la terminología «Diseño Universal PARA el aprendizaje» (92 de 144, lo que supone el 63,9 % de las referencias). Le sigue «Diseño Universal DEL aprendizaje» y «Diseño Universal DE aprendizaje» con 18 referencias cada una de las formulaciones (de 144, lo que supone el 12,5 % en ambos casos). Cabe señalar el resultado «Otros - 1» en el que se encuentra la formulación «Diseño de actividades de aprendizaje de acceso universal (DUA)» con 3 menciones en la comunidad autónoma de Galicia y el resultado «Otros

-2» que hace referencia a «Diseño universal (DUA)», con una mención en la Comunidad Valenciana. De este modo, a nivel de nomenclatura, podemos mencionar que las regiones usan de modo generalizado el término correcto, es decir, «Diseño Universal PARA el aprendizaje», puesto que es el resultado más repetido. Ahora bien, hay regiones que en un mismo texto normativo integran dos o, incluso, más terminologías para hacer referencia a dicha cuestión. Véase, por ejemplo, en el caso de Aragón, que presenta 5 menciones utilizando «Diseño Universal PARA el aprendizaje», 3 menciones de «Diseño Universal DE aprendizaje», 12 menciones para «Diseño Universal DEL aprendizaje» y 4 para «DUA» como acrónimo. Es de relevancia que, en un mismo texto normativo, se utilice el mismo término de modo que facilite su comprensión por los educadores, así como su integración en las aulas.

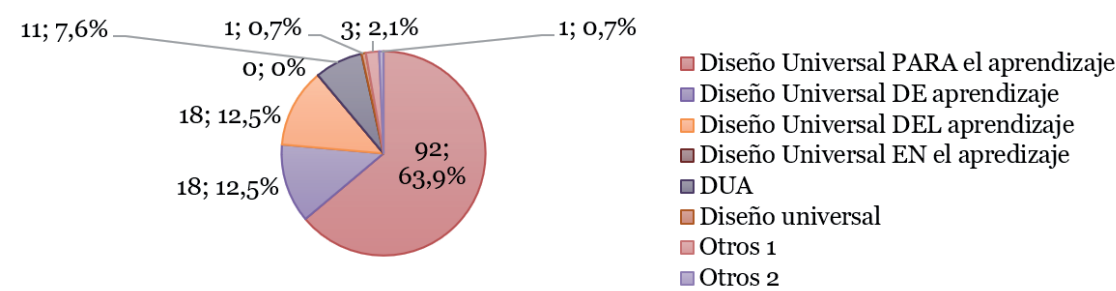


Figura 5. Menciones del término DUA en Decretos de currículo.

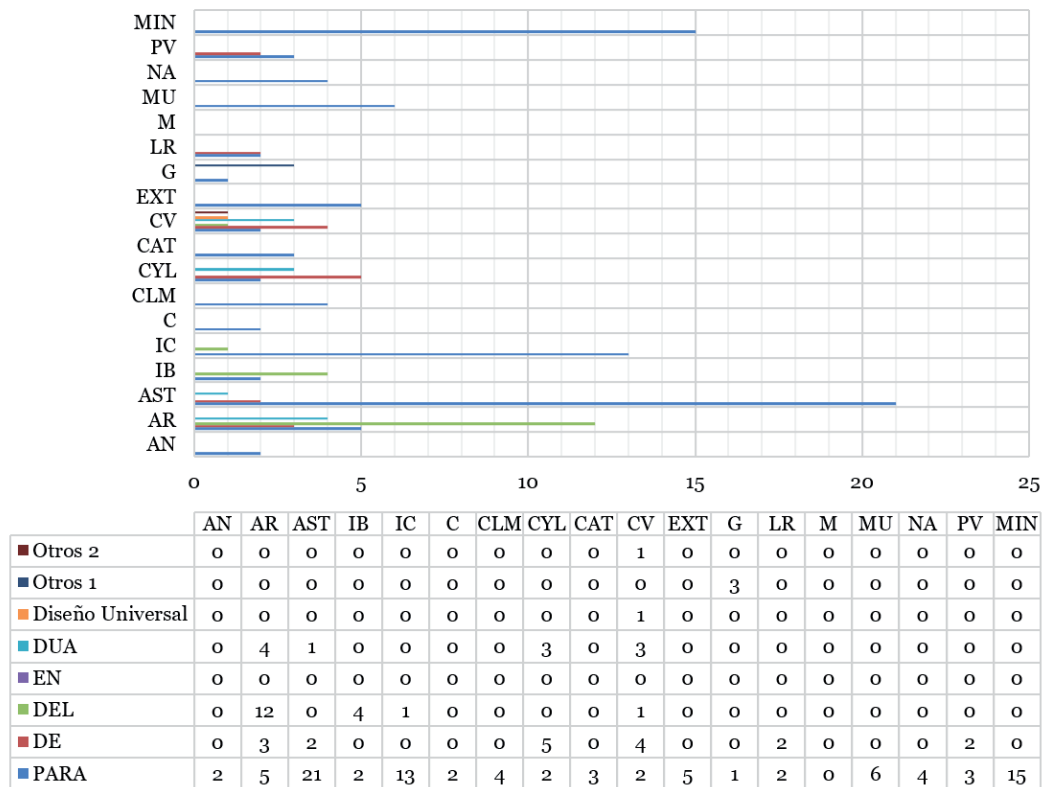


Figura 6. Menciones del término DUA en Decretos de currículo, por Comunidad autónoma. Nota. AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; C: Cantabria; CLM: Castilla-La Mancha; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; CV: Comunidad Valenciana; EXT: Extremadura; G: Galicia; LR: La Rioja; M: Comunidad de Madrid; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco; MIN: Territorio Ministerio.

Una vez abordado esto, cabe resaltar otra cuestión. Si bien la integración del DUA se menciona como uno de los principios rectores de la atención a la diversidad en el marco de la LOMLOE, todas las regiones, exceptuando una de ellas, lo menciona de una u otra forma. El caso excepcional, como podemos ver, es la Comunidad de Madrid, en el que en su texto normativo sobre el currículo de Educación Primaria no se menciona en ninguno de los formatos establecidos, ni en otro diferente.

En relación con otras cuestiones sobre la presencia o ausencia del término DUA en dichos textos normativos, podemos verlo en la Figura 7 y en la Figura 8. Como se observa, en términos generales, se menciona el término DUA sin hacer referencia a los principios (125 referencias, 86,8 %) o, en el caso de señalarlos, se mencionan los 3 principios que lo conforman. Así mismo, la mayor parte de menciones se encuentran en los anexos (93 menciones, 64,6 %), en los que se incluye el desglose por áreas curriculares, así como orientaciones o situaciones de aprendizaje explícitas. A este respecto, el término DUA aparece principalmente en relación a otras cuestiones que no están relacionadas con situaciones de aprendizaje (79 referencias, 54,9 %), aunque también hay una buena parte de menciones en el marco de orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje (53 menciones, 36,8 %). En relación con esta cuestión, fuera de la especificación de situaciones de aprendizaje explícitas, se menciona el término DUA en lo que se refiere a los elementos del currículo en relación principalmente con los métodos pedagógicos (45 referencias, 31,3 %). Finalmente, en cuanto a las áreas del currículo establecidas y el desglose sobre el currículo de cada una de ellas, principalmente el término DUA no se utiliza en relación o en el contexto de la explicación de áreas concretas (68 referencias, 47,2 %), si bien si consideramos las áreas, se distribuye alguna mención en todas ellas, siendo en las Lenguas Propias y en las Lenguas Extranjeras donde más menciones se localizan.

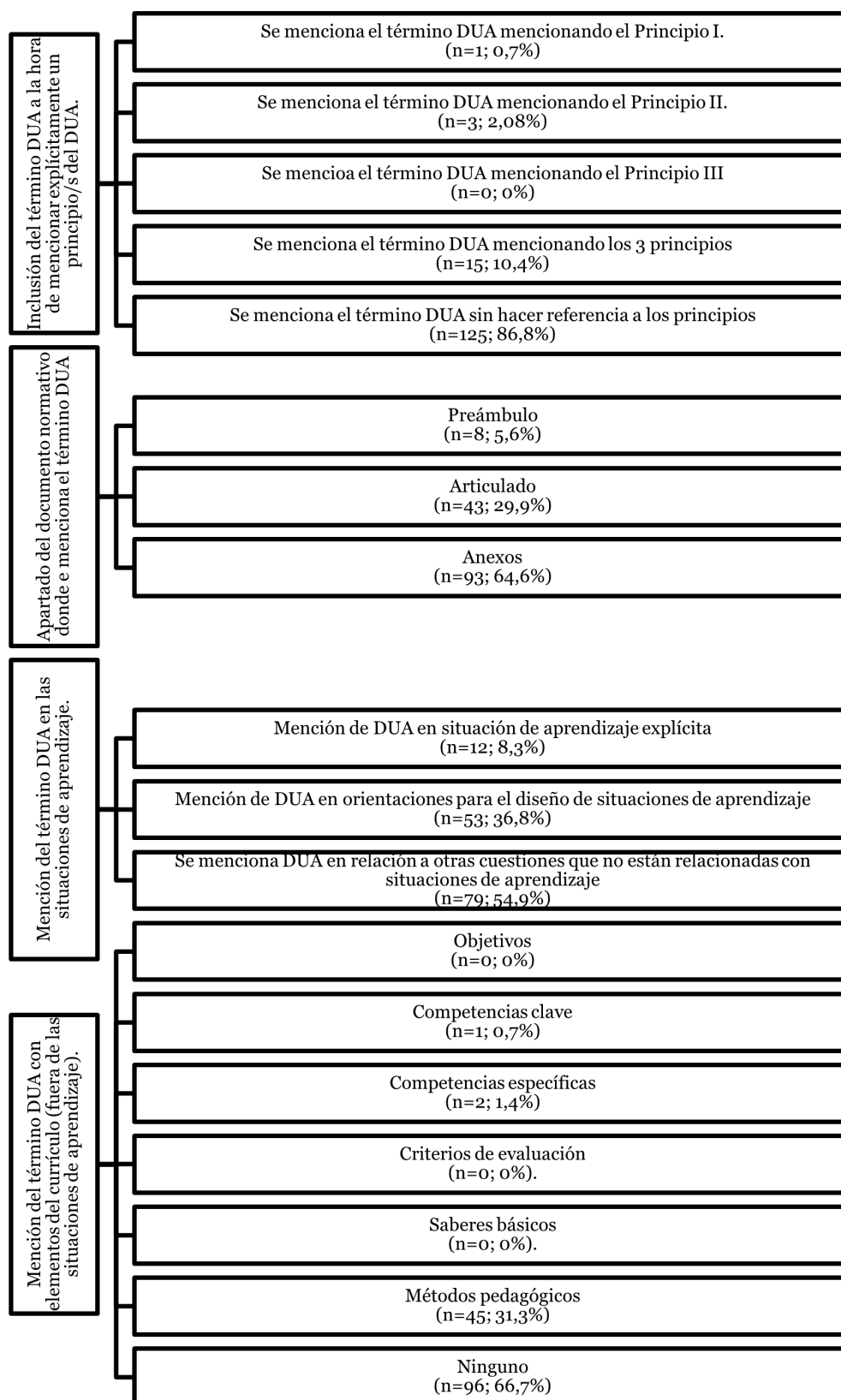


Figura 7. Análisis de la presencia del término DUA en base a categorías de análisis.

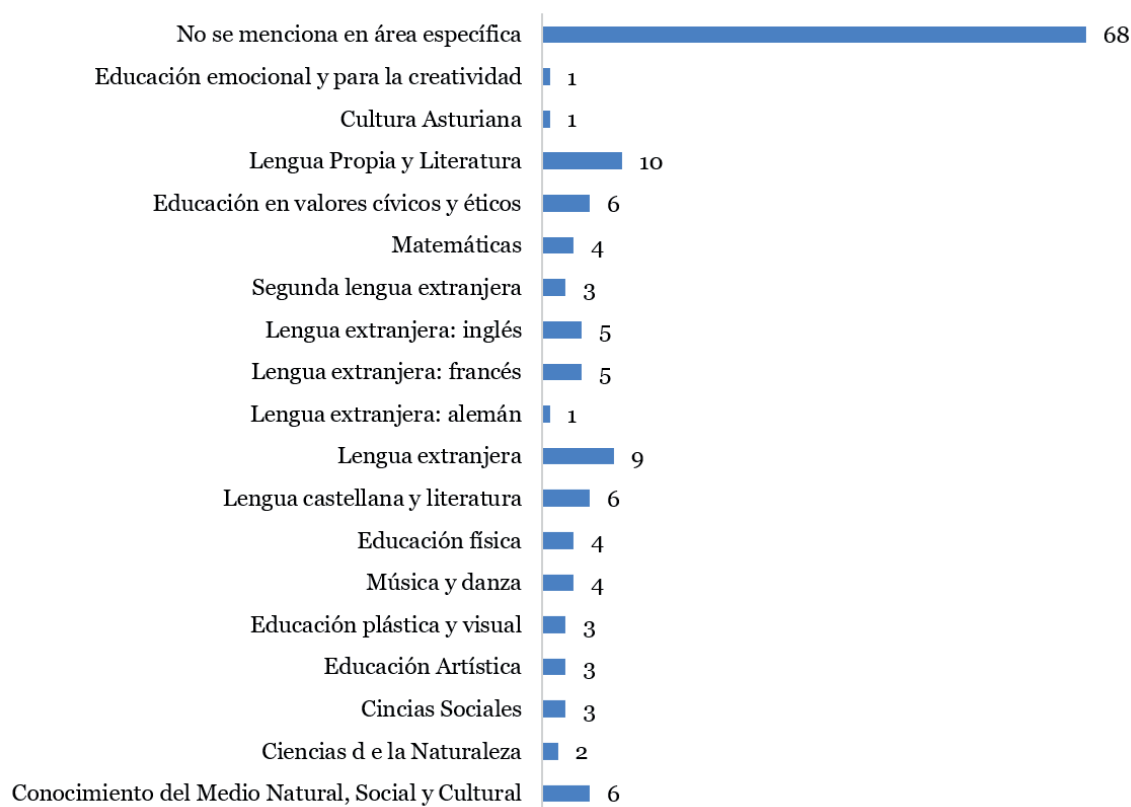


Figura 8. Área de la etapa de Educación Primaria en la que se menciona el término DUA.

4.1. Presencia de los principios, pautas y puntos de verificación del DUA en las situaciones de aprendizaje.

En cuanto a dar respuesta al segundo objetivo del estudio, así como a la segunda pregunta de investigación, es decir, analizar cómo se reflejan los principios, pautas y puntos de verificación (PPVV de aquí en adelante) del DUA en la información sobre las situaciones de aprendizaje proporcionada en la normativa de currículo derivada de la LOMLOE de las Comunidades Autónomas de España, en primer lugar, vamos a analizar la presencia explícita de los principios, pautas y PPVV del DUA. La presencia explícita hace referencia a que el principio, la pauta o el punto de verificación son mencionados tal cual. Por ejemplo, en Castilla y León (Decreto 38/2022) se identifica lo siguiente: «Además, se favorecerá el desarrollo de experiencias sensoriales y emocionales, múltiples formas de acción y de expresión [...]» (p. 48370), aludiendo directamente al Principio II «Proporcionar múltiples formas de acción y expresión». De este modo, en la Figura 9 podemos observar la escasa presencia explícita de los propios principios, solamente siendo reflejados en dos comunidades autónomas, Aragón (se menciona de forma explícita en una ocasión cada uno de los 3 principios) y Castilla y León (se menciona en una ocasión el Principio III, y en dos ocasiones cada uno los Principios I y II), siendo por ello las únicas dos regiones que se reflejan en la Figura. Así mismo, esa misma escasez se refleja en la mención explícita de las pautas y PPVV (por lo que no se aporta tabla ni figura), al no mencionarse en ninguna ocasión en ninguna comunidad alguna de las pautas de forma específica, y, en el caso de los PPVV solamente se menciona de forma explícita en una ocasión el punto 3.2.

«Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos» en la Región de Murcia.

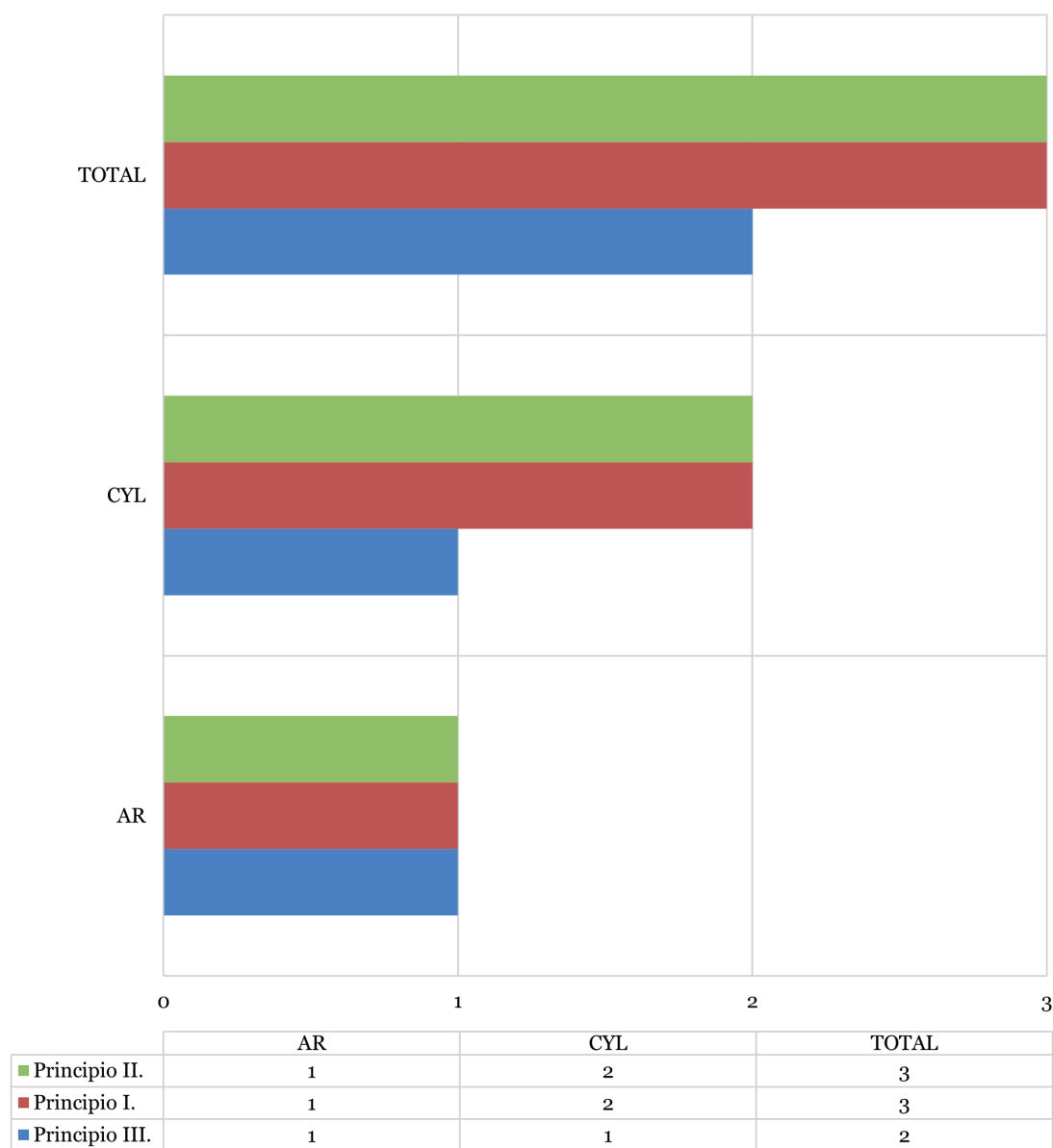


Figura 9. Análisis de la presencia explícita de los principios del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. Nota. AR: Aragón; CYL: Castilla y León.

Una vez dicho lo cual, nos movemos a la mención implícita de los principios, pautas y PPVV, es decir, si se puede extraer de la información que se aporta sobre las situaciones de aprendizaje alusiones implícitas a dichos elementos. Como ejemplo de lo que entendemos por implícito sería en Castilla y León (Decreto 38/2022) al señalar que «La organización de los espacios y la disposición de los recursos didácticos y tecnológicos en el aula deberán propiciar tanto el trabajo individual como el colaborativo [...]» (p. 48798), lo que implícitamente hace referencia al punto de verificación «8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad». Así pues, en la Figura 10 comenzamos mostrando la mención implícita de los principios (de nuevo, solamente se reflejan en la Figura aquellas

regiones en las que se ha podido localizar un elemento de análisis). En total se localizan 60 menciones implícitas a los principios y como se puede observar el principio mencionado de forma implícita en mayor número de ocasiones es el Principio III sobre la implicación (31 ocasiones, suponiendo el 51,6 % de las referencias implícitas a los principios), seguido por el Principio I relativo a diferentes formas de representación (n=21; 35,0 %) y por último el Principio II sobre diferentes formas de acción y expresión (n=8; 13,3 %). En cuanto a las comunidades autónomas, en la que mayor número de referencias implícitas se localizan es en Extremadura (n=25; 41,6 %), seguido por Aragón (n=12; 20,0 %). Así mismo, en 9 territorios no aparece una mención implícita a ninguno de los 3 principios.

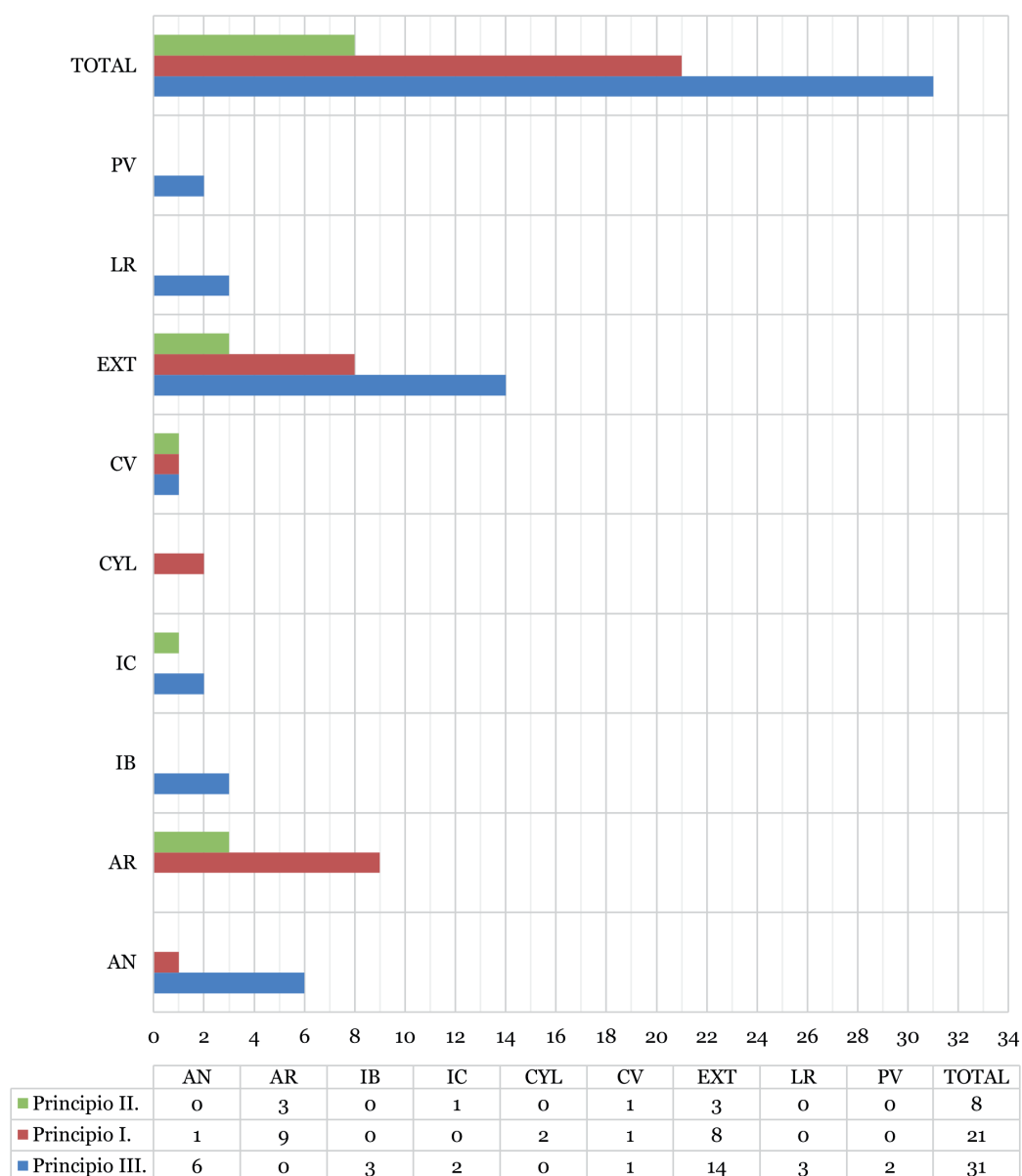


Figura 10. Análisis de las menciones implícitas a los principios del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. *Nota.* AN: Andalucía; AR: Aragón; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CYL: Castilla y León; CV: Comunidad Valenciana; EXT: Extremadura; LR: La Rioja; PV: País Vasco.

Continuando con las pautas (ver Figura 11), se localizan 74 menciones implícitas, siendo las dos pautas de las que se encuentran más menciones implícitas la pauta 7 «Proporcionar opciones para captar el interés» y 9 «Proporcionar opciones para la autorregulación» con 27 menciones en ambos casos (es decir, suponen un 36,5 % respectivamente sobre el total de 74 localizadas), siendo de nuevo ambas del Principio III sobre implicación. En cuanto a los territorios (Figura 12), Extremadura es la comunidad en la que se encuentran más menciones implícitas a las pautas, con 25 (33,8 % del total), seguida por Castilla y León con 13 (17,6 % del total). Así mismo, en la normativa de 5 territorios no se han localizado menciones implícitas a las pautas (Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid y el territorio gestionado por el Ministerio, por lo que, como en casos anteriores, no se ven reflejados en la Figura 12).

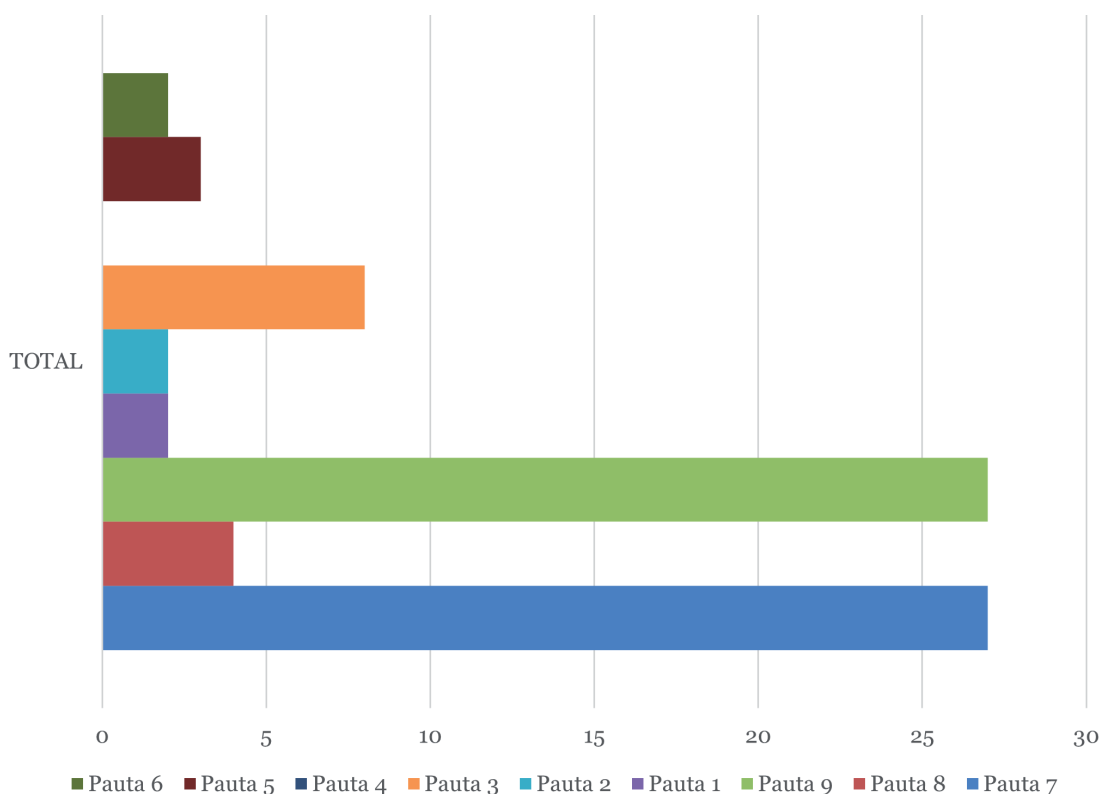


Figura 11. Recuento total de las menciones implícitas a cada pauta del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas.

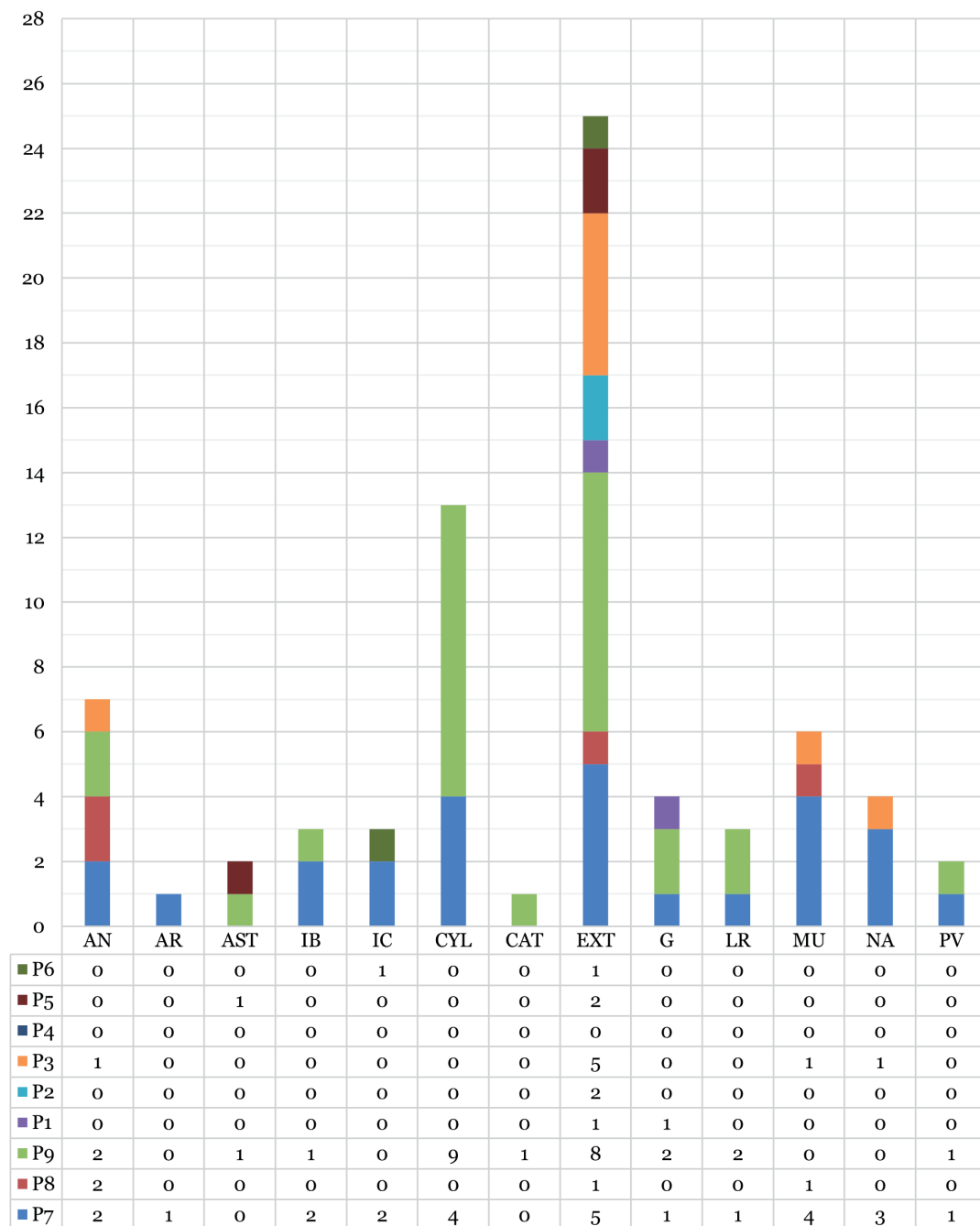


Figura 12. Análisis de las menciones implícitas a las pautas del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. Nota. AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; EXT: Extremadura; G: Galicia; LR: La Rioja; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco.

Finalmente, en cuanto a los PPVV, se localizan 591 menciones implícitas a ellos, presentándose el desglose en varias Figuras (13-16).

Por una parte, en la Figura 13 se presenta el total de menciones implícitas a PPVV en cada comunidad considerando los PPVV por principios para cada comunidad (se realiza el sumatorio de menciones implícitas obteniendo dicho total). En este sentido, para concretizar, en la Figura 14, Figura 15 y Figura 16 se presentan el número de menciones implícitas de forma específica para cada punto de verificación considerando las diferentes regiones (como en casos anteriores, solamente se reflejan en las figuras aquellas regiones que presentan alguna mención).

De este modo, como se observa en la Figura 13, la región que presenta un mayor número de menciones implícitas a los PPVV del modelo DUA se trata de Aragón con 294, lo que supone casi la mitad de las menciones localizadas (49,7 %). Cabe señalar que su orden ECD (ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón) que regula el currículo de Educación Primaria es la más extensa de todas las normativas analizadas (cuenta con 594 páginas), presentando el currículo, orientaciones didácticas y metodológicas para cada área, así como para cada área varios ejemplos específicos de situaciones de aprendizaje que los docentes pueden tomar como referente para su aula, especificándose de modo muy detallado (se menciona, entre otras cuestiones, introducción y contextualización, objetivos didácticos, descripción de la actividad metodología y estrategias didácticas, atención a las diferencias individuales, recomendaciones para la evaluación formativa...). Le sigue Castilla y León con 88 menciones (14,9 % del total), cuyo documento también es de gran extensión (534 páginas, el segundo con más extensión de todas las normativas analizadas) en el que se incluye la concreción del currículo, así como orientaciones metodológicas, orientaciones para la evaluación y varios ejemplos de situaciones de aprendizaje (si bien en este caso son ejemplos expresados de forma más general, frente a lo que acontece con Aragón). Además de lo anterior, podemos ver que hay regiones que no presentan ninguna mención implícita a ningún punto de verificación, como Cantabria, la Comunidad de Madrid y el territorio gestionado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (por lo que no aparecen reflejados en la Figura), así como en otras que se podría indicar que se trata de una ligera mención, casi anecdótica con menos de 10 menciones localizadas (Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, La Rioja, País Vasco).

Si profundizamos en las menciones implícitas a los PPVV considerando los 3 principios, hay una clara preponderancia de las menciones a puntos del Principio III «Proporcionar múltiples formas de implicación» (493 menciones, lo que supone el 83,4 %), frente al Principio I «Proporcionar múltiples formas de representación» (n=58; 9,8 %) y el Principio II «Proporcionar múltiples formas de acción y expresión» (n=40; 6,8 %). De hecho, en el Principio III solamente los 3 territorios que no presentan ninguna mención implícita a los PPVV (Cantabria, Comunidad de Madrid y el territorio gestionado por el Ministerio) son los mismos que no presentan mención a PPVV de dicho principio, sin embargo, en los otros dos casos, hay regiones adicionales que no presentan menciones a PPVV. En el caso del Principio I, además de los 3 territorios mencionados, se añaden 5 adicionales (Islas Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, La Rioja, y el País Vasco). Por otra parte, en cuanto al Principio II, además de dichos 3 territorios, se añaden 10 (Andalucía, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, La Rioja, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, y País Vasco).

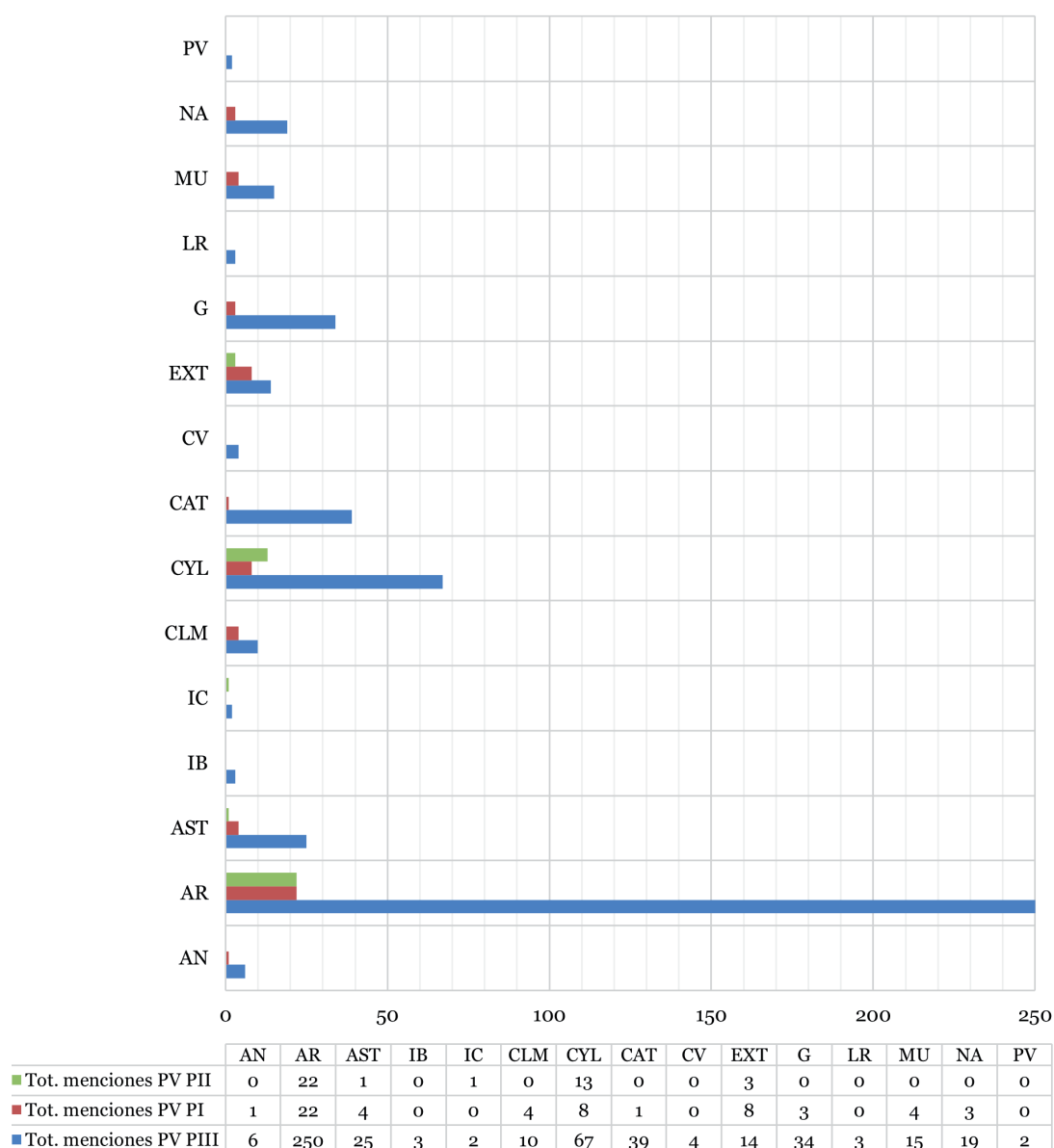


Figura 13. Análisis de las menciones implícitas a los PPVV, considerando el total por comunidad autónoma y el total en función de los principios del modelo DUA. *Nota.* AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CLM: Castilla-La Mancha; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; CV: Comunidad Valenciana; EXT: Extremadura; G: Galicia; LR: La Rioja; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco.

Adentrándonos ya de forma concreta en las menciones implícitas a cada punto de verificación (ver Figura 14, Figura 15 y Figura 16), el que ha recibido más menciones de forma implícita se trata del 8.3. «Fomentar la colaboración y la comunidad» del que se han localizado 209 menciones (35,4 % del total de menciones implícitas a PPVV), distribuidas en 9 territorios, pero principalmente, de nuevo, en Aragón (n=125; 59,8 % del total de menciones al P.V. 8.3.). El siguiente punto de verificación del que se han localizado más menciones implícitas se trata del 7.2. «Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad» con 109 menciones implícitas (18,4 % del total de menciones implícitas a PPVV) distribuidas también entre 9 territorios, siendo, de nuevo, en Aragón (n=55; 50,5 % del total de menciones al P.V. 7.2). Así mismo, el siguiente con más menciones

localizadas es el P. V. 9.3. «Desarrollar la autoevaluación y la reflexión» con 107 menciones implícitas (18,1 % del total de menciones implícitas) distribuidas entre 13 territorios, siendo de nuevo Aragón en la que más se ha localizado (n=49; 45,8 % del total de menciones al P.V. 9.3.). De nuevo, como hemos mencionado previamente, el Principio III es el más mencionado de forma implícita, al ser 3 de sus PPVV los más localizados, siendo cada uno de ellos de una pauta diferente (Pauta 8 «Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia»; Pauta 7 «Proporcionar opciones para captar el interés»; y Pauta 9 «Proporcionar opciones para la autorregulación»).

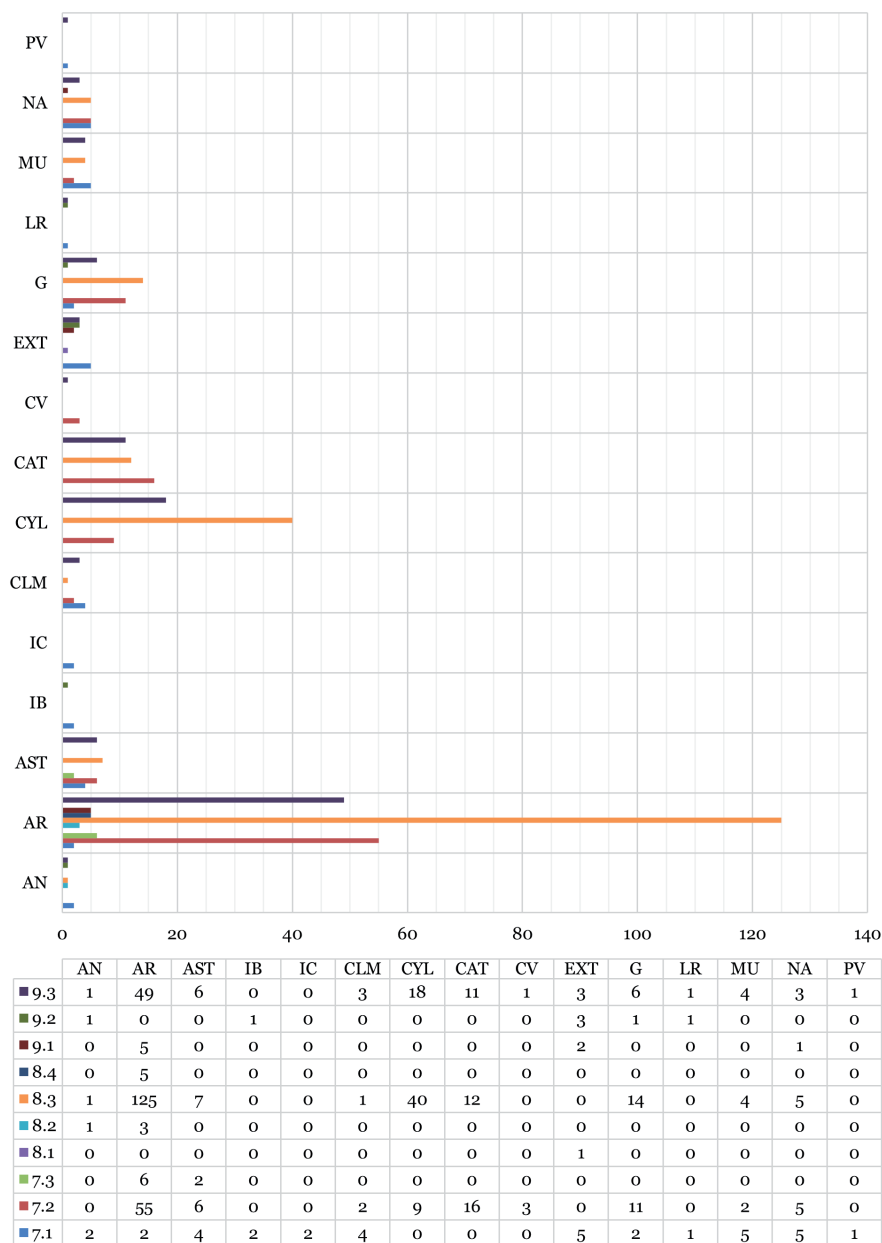


Figura 14. Análisis de las menciones implícitas a los PPVV del Principio III del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. *Nota.* AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CLM: Castilla-La Mancha; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; CV: Comunidad Valenciana; EXT: Extremadura; G: Galicia; LR: La Rioja; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco.

Es de relevancia destacar los PPVV de los que se han localizado más menciones implícitas en los Principios I y II. Del I (Figura 15), el punto de verificación del que se han localizado más menciones implícitas ha sido el 3.1. «Activar los conocimientos previos» con 29 menciones (50 % sobre el total a PPVV del Principio I).

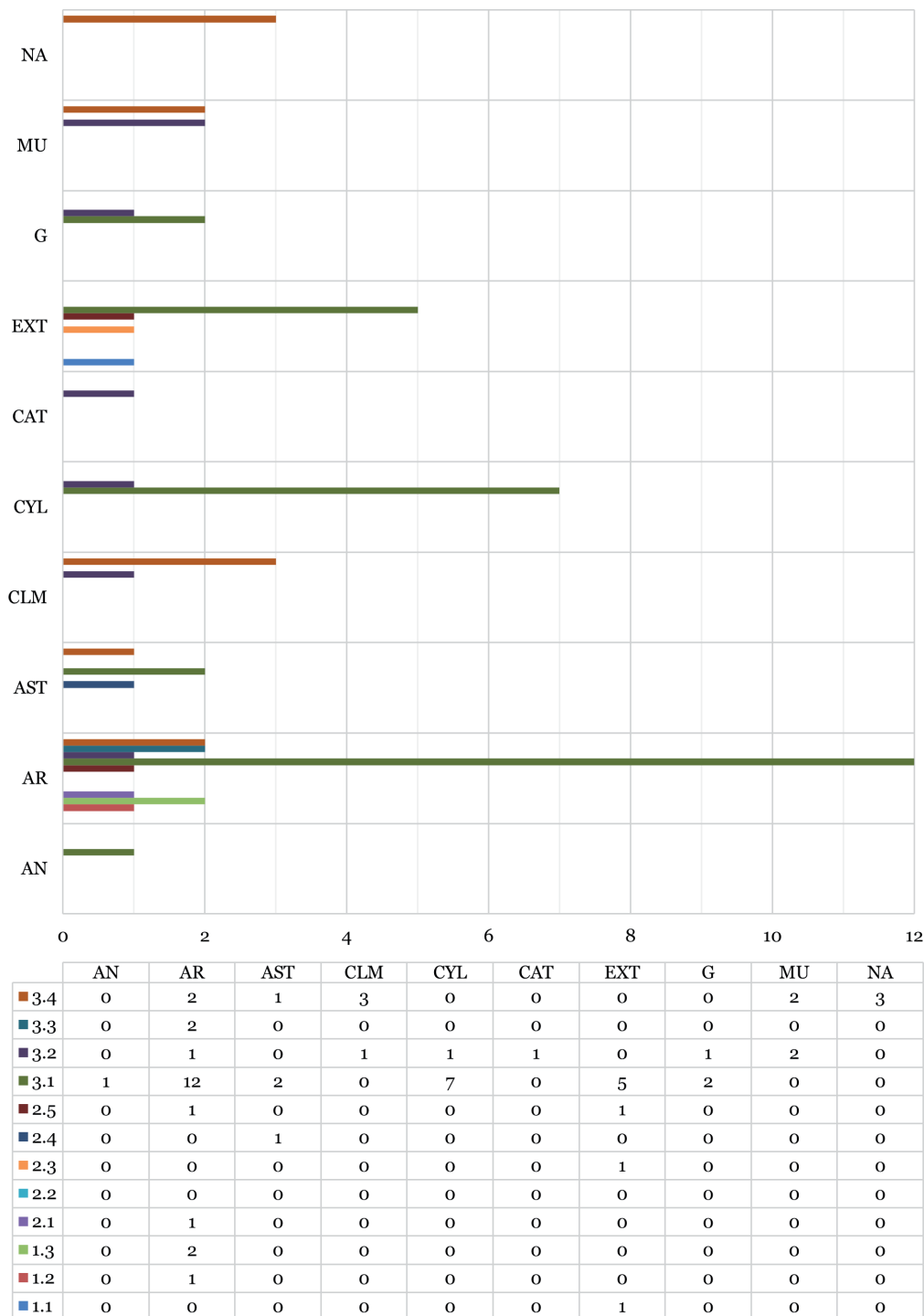


Figura 15. Análisis de las menciones implícitas a los PPVV del Principio I del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. *Nota.* AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; CLM: Castilla-La Mancha; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; EXT: Extremadura; G: Galicia; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra.

En cuanto al Principio II (Figura 16), el punto de verificación del que se han localizado más menciones implícitas ha sido el 5.3. «Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución» con 12 menciones (30 % del total de menciones a PPVV del Principio II). Si bien, el punto de verificación 5.2. «Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición» se presenta mencionado implícitamente en 11 ocasiones (27,5 % del total de las menciones a PPVV de este principio).

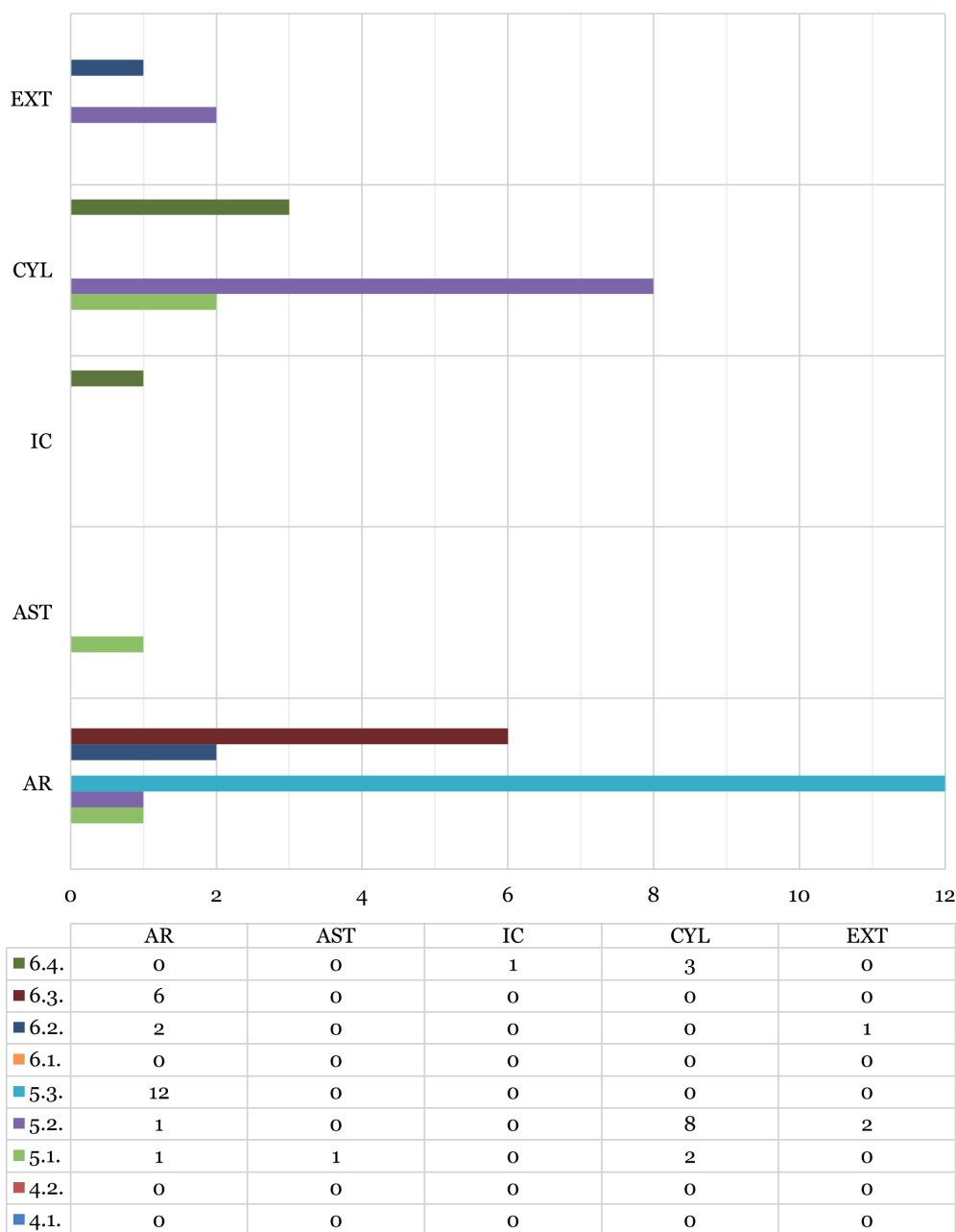


Figura 16. Análisis de las menciones implícitas a los PPVV del Principio II del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. *Nota.* AN: Andalucía; AST: Principado de Asturias; IC: Islas Canarias; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; EXT: Extremadura.

Antes de finalizar con las menciones implícitas a los PPVV considerando los territorios, es posible señalar que, mientras que en cuanto al Principio III, se ha localizado alguna mención implícita a todos en algún territorio, no es el caso para los Principios I y III. En cuanto al Principio I, solamente uno de los PPVV no ha sido localizado con ninguna mención implícita en ningún territorio (P.V. 2.2 «Clarificar la sintaxis y la estructura»), mientras que en el Principio III esto acontece con 3 de ellos (P.V. 4.1. «Variar los métodos para la respuesta y la navegación», 4.2. «Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo», y 6.1. «Guiar el establecimiento de metas»).

5. Discusión y conclusiones

El DUA se plantea como un marco de referencia sobre cómo pensar la enseñanza para que sea inclusiva, considerando la variabilidad y la diferencia para responder a todo el alumnado; como una forma de entender la educación que ayude a los docentes a reflexionar sobre su desempeño, analizando los diseños curriculares y las prácticas que desarrollan en sus aulas y en los centros, con el fin de identificar si con ellos están generando barreras para algunos alumnos (Yépez *et al.* 2025). En este sentido, en este estudio se ha tratado de dar respuesta a varios objetivos relativos a dicho modelo en relación a la normativa de currículum derivada de la LOMLOE para la etapa de Educación Primaria en las comunidades autónomas de España. Al respecto del objetivo 1, se ha analizado la presencia del término «Diseño Universal para el Aprendizaje» concluyendo que se utiliza diferente terminología para hacer referencia al DUA, utilizando en la mayor parte de las ocasiones el término correcto, si bien se encuentran otras variantes como «Diseño Universal DEL aprendizaje», «Diseño Universal DE aprendizaje» o «Diseño de actividades de aprendizaje de acceso universal (DUA)». Incluso hay regiones que en un mismo texto normativo integran dos o, incluso, más terminologías para hacer referencia a dicha cuestión. Se hace necesario el uso del término correcto, para una mejor comprensión y coherencia. Si bien la propia LOMLOE (LOE-TC) en su artículo 4 utiliza el término «Diseño universal de aprendizaje», aunque en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria se utiliza de forma correcta, lo que ha podido generar confusión a la hora del desarrollo normativo a escala autonómica. Así mismo, si bien la integración del DUA se menciona como uno de los principios rectores de la atención a la diversidad en el marco de la LOMLOE, todas las regiones, exceptuando una de ellas (Comunidad de Madrid), lo menciona de una u otra forma. Además, cabe señalar que el término DUA aparece principalmente en relación a otras cuestiones que no están relacionadas con situaciones de aprendizaje, aunque también hay una buena parte de menciones en el marco de orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. Así mismo, cabe señalar que, en cuanto a los elementos del currículo, la mención al término está en relación principalmente con los métodos pedagógicos. Esto está en la línea con el hecho de que el modelo DUA está estrechamente relacionado con la metodología que se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto que coincide con la visión que manifiestan muchos autores, para los que el DUA es considerado como: una herramienta inclusiva, una guía metodológica, una metodología inclusiva, un enfoque didáctico y un currículo para todos (Gallegos, 2022). El DUA sitúa el foco de análisis en el propio currículum y proporciona al profesorado un marco de referencia desde el que diseñar propuestas didácticas libres de barreras para el aprendizaje en la mayor medida posible (Sánchez-Serrano, 2024). A su vez, en cuanto a las

áreas del currículo establecidas y el desglose sobre el currículo de cada una de ellas, principalmente el término DUA no se utiliza en relación o en el contexto de la explicación de áreas concretas si bien si consideramos las áreas, se distribuye alguna mención en todas ellas, siendo en las Lenguas Propias y en las Lenguas Extranjeras donde más menciones se localizan. De hecho, se han localizado multitud de experiencias sobre la implementación de los principios DUA en las áreas lingüísticas (Camacho Villa y Cubillos Luna, 2019; Eichhorn *et al.*, 2019; Fernández Portero, 2017), así como se han mostrado estrategias y recursos (Fernández Portero, 2018; Martín-del-Pozo, 2022; Rivera *et al.*, 2025) destacando su relevancia para la inclusión del alumnado, y, así pues, su aprendizaje.

En lo que respecta al objetivo 2, se ha analizado la presencia explícita e implícita de los principios, pautas y PPVV del DUA en la información sobre las situaciones de aprendizaje proporcionada en la normativa de currículum derivada de la LOMLOE de la etapa de Educación Primaria de las Comunidades Autónomas de España. Como hemos visto, es escasa la presencia explícita del DUA en dichas normativas, ya sea los principios, las pautas o los PPVV que la componen. En cuanto a la presencia implícita, sí se han podido localizar un mayor número de elementos, sobre todo relativos a los PPVV, encontrándonos, aun así, con bastante disparidad en función de la comunidad autónoma. En algunas comunidades se localiza una gran presencia de estos elementos, como, por ejemplo, Aragón, donde se han localizado casi la mitad de las menciones implícitas a estos, u otras como Castilla y León en la que se han localizado algo más de 1 de cada 10 menciones del análisis realizado. Sin embargo, otras regiones no presentan ninguna mención implícita a ningún punto de verificación, como Cantabria, la Comunidad de Madrid y el territorio gestionado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, así como en otras que se podría indicar que se trata de una ligera mención, casi anecdótica con menos de 10 menciones localizadas (Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, La Rioja, País Vasco).

En cuanto a la distribución de los elementos localizados por principios, el Principio III es el más localizado. La implicación y motivación del alumnado es relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se ha señalado en diferentes estudios (Anjomshoa y Sadighi, 2015; Molina-Carmona y Llorens-Largo, 2020). El modelo del DUA incorpora uno de sus principios relacionado con ello, resaltando la necesidad de proporcionar diferentes opciones al alumnado para captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, así como proporcionar opciones para la autorregulación del alumnado. Su importancia y su enraizamiento en la concepción metodológica de la enseñanza se ha visto reflejado en el análisis planteado, en donde el Principio III del DUA es aquel que ha preponderado en los análisis realizados en las normativas de currículo.

En este sentido, en particular, las menciones implícitas suelen aglutinarse alrededor de dicho principio en torno a los PPVV relacionados con fomentar la colaboración y la comunidad, el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión, y optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad para el alumnado. En el marco de la colaboración, el aprendizaje colaborativo y cooperativo en las aulas ha sido destacado como metodología activa destacada con múltiples beneficios, tales como el fomento de una mayor participación y compromiso de los estudiantes en su propio aprendizaje. Estas metodologías promueven la construcción activa del conocimiento, la colaboración entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades prácticas, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real (Gutiérrez *et al.*, 2023). A este respecto, podemos destacar como uno de los beneficios es la inclusión del alumnado, resaltada en textos como Díez y Sánchez

(2015) y Márquez & García (2022). Por otra parte, la participación de la comunidad en las aulas y en los espacios de aprendizaje tiene un impacto positivo en diferentes aspectos del rendimiento y del desarrollo académico del alumnado pues promueven prácticas inclusivas y no segregadas. Es una de las estrategias que ha demostrado generar mejores resultados en el aumento del aprendizaje por parte del alumnado, así como también ha provocado una mejora en la cohesión social. Esta realidad mejora los aprendizajes del alumnado, las habilidades relacionadas con las actividades escolares y al mismo tiempo, el aumento de los diálogos y de la comunicación entre familia y escuela ayuda a resolver tanto problemas académicos como de comportamiento (Soriano Escuder *et al.*, 2022).

En lo que respecta a la autoevaluación y la reflexión del alumnado, posibilita el aumento en la toma de consciencia sobre su proceso de aprendizaje, el aprendizaje motivado por la visión de sus compañeros, el fomento de la interacción entre el alumnado, el aumento de confianza en el sistema de evaluación, junto con una ligera mejora de su rendimiento académico. Probablemente, ello puede estar asociado al desarrollo de su capacidad de autorreflexión. Además, se ha observado un desarrollo de sus habilidades y competencias de carácter transversal, especialmente, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y el aprendizaje autorreflexivo (González y Mengual, 2023). Finalmente, hacer el aprendizaje relevante para el alumno, así como su valor y llevar a cabo actividades auténticas favorece que los estudiantes aprendan con independencia a identificar necesidades y resolver problemas con mente abierta (Pérez *et al.*, 2021).

Sin embargo, si nos centramos en PPVV que no han recibido ninguna mención implícita en ninguna de las regiones, nos encontramos con cuestiones tan relevantes como clarificar la sintaxis y la estructura, optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo, y guiar el establecimiento de metas. Clarificar la sintaxis y la estructura de los textos es fundamental para la comprensión de ellos por parte del alumnado, lo que puede realizarse, por ejemplo, a través de diagramas de flujo (Geva, 1985) o a través de la enseñanza de estrategias (León, 1991). En cuanto a las tecnologías de apoyo, es de relevancia apostar por ellas, pues contribuyen al adecuado desenvolvimiento del estudiante, permitiéndole compensar alguna limitación en los diferentes contextos (escuela, hogar, sociedad), siendo beneficiosas para el propio alumnado, pero también para los familiares, docentes y compañeros de aula (Cubillos-Bravo y Avello-Sáez, 2022). Por su parte, las metas permiten orientar el aprendizaje, guían el camino a seguir, pero el alumnado presenta metas muy heterogéneas, por lo que se vuelve fundamental ayudar al estudiantado a definir metas específicas, que puedan ser alcanzables, así como que supongan un desafío a corto plazo (Cuesta-Arquelladas y Ayllón-Salas, 2024). Ahora bien, si tenemos en cuenta el principio que ha presentado menos referencias implícitas a sus PPVV, se trata del Principio II relativo a acción y expresión, siendo necesario más abordaje sobre dicha cuestión debido a sus beneficios, ya que proveer a los estudiantes con diferentes formas de expresión puede contribuir, incluso, al desarrollo de su competencia emocional (Cruz Cruz, 2014).

De este modo, a partir de los hallazgos obtenidos, podemos mencionar varias recomendaciones orientadas a la mejora de las políticas educativas y curriculares. En primer lugar, como hemos podido ver, hay baja presencia de menciones explícitas a los principios, pautas y puntos de verificación. Por ello, se considera necesario reforzar la incorporación explícita de ellos en las normativas curriculares, de manera que su aplicación en los procesos educativos no dependa únicamente de la interpretación docente. En segundo lugar, como ya hemos mencionado, hay puntos de verificación escasamente mencionados (o, inclusive,

no mencionados) de forma implícita, de modo que es necesaria su inclusión para dar una mejor respuesta educativa a todos los estudiantes, contribuyendo a prácticas más inclusivas. A este respecto, anteriormente hemos visto ejemplos tan relevantes como clarificar la sintaxis y la estructura, o guiar el establecimiento de metas. En tercer lugar, se recomienda una mayor coherencia interterritorial, siempre respetando el marco de autonomía de las regiones, de modo que se fomenten referentes comunes para garantizar el derecho a una educación inclusiva en todo el territorio nacional.

Dicho lo cual, podemos señalar como limitaciones del estudio la disparidad en la composición de las propias normativas a la hora de hacer el análisis de las orientaciones al respecto de las situaciones de aprendizaje. Mientras que algunas comunidades solamente dan orientaciones generales para las situaciones de aprendizaje (por ejemplo, Principado de Asturias), otras dan ejemplos medianamente especificados (por ejemplo, Castilla y León) y otras detallan de manera muy específica cada uno de los elementos que las componen (por ejemplo, Aragón), lo que puede generar un sesgo a la hora del análisis, al disponer de mayor cantidad de información en unas comunidades frente a otras. Esto nos lleva a decir que, si bien hay comunidades que no incluyen ejemplificaciones de las situaciones de aprendizaje en la propia normativa, sí aportan a sus docentes ejemplos de estas en sus portales de educación. Esto, quizás, ayuda a que los documentos normativos sean más directos y estén más centrados en los propios currículos, dando la oportunidad a los docentes a la consulta de aquellas situaciones de aprendizaje que les resulten de interés o necesarias en base a sus necesidades en los portales, así como permite a las administraciones aportar una fuente de situaciones a sus docentes variada, rica y en constante actualización, más actualización de la que permite una normativa autonómica. De hecho, en algunas de las situaciones de aprendizaje ejemplificadas se hace mención a herramientas digitales y aplicaciones que en cualquier momento pueden cambiar, desaparecer, modificar su modelo de negocio o no estar en consonancia en determinado momento con las directrices sobre protección de datos, más si cabe siendo menores. Como futuro trabajo, podría plantearse el análisis de estas situaciones de aprendizaje aportadas por las administraciones educativas, de manera que nos permita conocer igualmente si el modelo DUA está presente de algún modo, así como aquellos principios, pautas y PPVV mencionados. La inclusión educativa constituye una oportunidad para que todos los estudiantes sean parte de un proceso de enseñanza - aprendizaje que perdure en el tiempo y les permita asumir los retos del presente y del futuro de manera exitosa, incrementa la participación de los estudiantes, favorece el desarrollo de sus habilidades y destrezas; y reduce la discriminación. Esto implica diseñar, aplicar y evaluar estrategias de acomodación o ajuste de ciertos elementos del currículo ordinario, para que pueda ser asimilado en toda la extensión y profundidad posibles y convenientes por cada estudiante (López *et al.*, 2021). En definitiva, que el alumnado perciba los procesos de aprendizaje y participación como un reto apasionante que está a su alcance o, al revés, como una amenaza que tiene que evitar, marcará la diferencia entre inclusión y exclusión en la escuela (Villaescusa Alejo, 2022).

En definitiva, este trabajo aporta una visión sistemática y comparativa sobre cómo los principios, pautas y puntos de verificación del DUA se encuentran incorporados (o ausentes) en las normativas curriculares de educación primaria de las distintas comunidades autónomas españolas. Así pues, su valor radica en ofrecer una radiografía a nivel nacional que permite identificar diferencias regionales, así como distintos niveles de desarrollo en la inclusión del modelo DUA dentro de las políticas educativas autonómicas.

De este modo, el estudio permite visibilizar el grado de alineación entre las normativas y los principios inclusivos del DUA, aportando información de especial relevancia para los responsables de la formulación de políticas educativas. Esto contribuye a la acción y mejora del sistema educativo, al constituir una herramienta de guía y orientación para la toma de decisiones por parte de las administraciones, con el objetivo de fortalecer la incorporación del DUA en futuras revisiones curriculares. Con ello, se favorece la construcción de marcos normativos más equitativos y accesibles, en consonancia con los principios del DUA, así como con una educación inclusiva y de calidad para todas y todos.

6. Agradecimientos

Este artículo es parte del proyecto de I+D+i «El diseño universal para el aprendizaje: aportaciones a las practicas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros» (DUA-INCLUDIG) (ref. PID2020-112530RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España) (MCIN/AEI/10.13039/501100011033/).

7. Referencias

- Alba Pastor, C. (2018). Educación inclusiva y enseñanza para todos: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En C. Alba Pastor (Coord.). *Diseño Universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 11-18). Morata.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Anjomshoa, L. y Sadighi, F. (2015). The Importance of Motivation in Second Language Acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 126-137.
- Bernal Agudo, J. L. y Cano Escoriaza, J. (2014). La toma de decisiones en el contexto de un Estado Autonómico. En J. L. Bernal Agudo (Coord.), J. Cano Escoriaza y J. Lorenzo Lacruz. *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (pp. 113-122). Mira editores.
- Blanco García, M., Sánchez Antolín, P. y Zubillaga del Río, A. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En C. Alba Pastor (Coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 25-58). Morata.
- Camacho Villa, S. M. y Cubillos Luna, D. R. (2019). El Diseño universal para el aprendizaje como propuesta didáctica para el mejoramiento de la lectura y escritura comprensiva. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, (8), 82-87. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.2291>
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0. Recuperado de http://www.educadua.es/html/dua/pautas-DUA/dua_pautas.html

- Chavez Taípe, Y. V., Lozano Lozano, M., y Sánchez Ortega, J. A. (2025). Diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(2), e502004. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12738427>
- Cortés Díaz, M., Arias Gago, A. R., y Ferreira Villa, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado. *Revista española de educación comparada*, (41), 194–212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., y Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista brasileira de educação especial*, 27, e0065. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Cruz Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19, 107-118. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944
- Cubillos-Bravo, R. y Avello-Sáez, D. (2022). Tecnologías de apoyo a la rehabilitación e inclusión. Recomendaciones para el abordaje de niñas, niños y adolescentes con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(6), 604-614. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.10.003>
- Cuesta-Arquelladas, M. y Ayllón-Salas, P. (2024). Análisis de la motivación en Educación Primaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v12i1.2595>
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Doncel, D. (2008). Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: comunidades autónomas y LOGSE. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 207-241. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7486/7154>
- Eichhorn, M. S., Lowry, A. E. y Burke, K. (2019). Increasing Engagement of English Learners Through Universal Design for Learning. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.01>
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>

- Fernández Portero, I. (2017). *Estudio empírico sobre la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa, Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10662/6029>
- Fernández Portero, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/319>
- Fuente-González, S. de la., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Gallegos Navas, M. (2022). El Diseño Universal de Aprendizaje. Una revisión sistemática. *Revista Ecos De La Academia*, 7(14), 16. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i14.621>
- García Fuentes, O., Raposo Rivas, M., y Martínez Figueira, M. E. (2022). STEAM en Educación Infantil: un análisis de contenido del currículum oficial. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(3), 505-524. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21571>
- Geva, E. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822084>
- Gómez Martín, M. y Cruz Cruz, P. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (47), 47-67. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.03
- González Romero, J. A. y Mengual Cuquerella, J. (2023). Una experiencia de evaluación por pares y autoevaluación combinada con finalidad formativa y sumativa. En *IN-RED 2023: IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 460-473). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2023.2023.16672>
- Gordon, D. (Ed.) (2024). *Universal Design for Learning: Principles, Framework, and Practice*. CAST.
- Gutiérrez Curipoma, C. N., Narváez Ocampo, M. E., Castillo Cajilima, D. P., y Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409
- Herrera Maldonado, C. E., Pajuña Collay, A. G., Lunavictoria Mancheno, F. M., Jiménez Rosero, N. C., y Espinoza Rodríguez, L. P. (2024). Implementación del diseño universal del aprendizaje (DUA) en el aula: estrategias para atender la diversidad de estilos de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6987-7018. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14120

- León, J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Journal for the Study of Education and Development*, 14(56), 77–91. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822316>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López, J., Maurera, S., Serrano, V., y Yaguana, Y. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Revista Cognosis*, 6(EE1), 65-80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3398>
- Lourenço, C., Ben Rakaa, O., Bassiri, M., y Lotfi, S. (2025). Unravelling the Impact of Universal Design for Learning on the Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: A Systematic Review. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(3), 691–704. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.27>
- Luengo-Mai, D., Zárate-Jiménez, J., Rodríguez-Luengo, M., y Niklander-Ebensperger, S. (2024). Use of Universal Design for Learning to Improve Teaching Practice and Student Motivation in Anatomy: An Intervention Proposal. *International Journal of Morphology*, 42(2), 308-316. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022024000200308>
- Márquez, A., y García, J. B. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas actividades y/o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39661>
- Martín-del-Pozo, M. (2022). Un aprendizaje entre todos y para todos mediante la expresión y la comunicación. En: C. Alba Pastor (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 235-263). SM.
- Molina-Carmona, R. y Llorens-Largo, F. (2020). Gamification and Advanced Technology to Enhance Motivation in Education. *Informatics*, 7(2): 20. <https://doi.org/10.3390/informatics7020020>
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2022, 27 de julio). *Boletín Oficial de Aragón*, 145, 2022. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&PIECE=BOLE&DOCS=1-5&DOCR=1&SEC=FIRMA&RNG=200&SEPARADOR=&SECC-C=&PUBL-C=&PUBL=20220727&@PUBL-E=>

- Pérez Bravo, D. D., Herrera Solórzano, M. C., Requena Vivanco, M. del R., y Betancourt Escobar, E. (2021). Inclusión educativa: oportunidades de aprendizaje para todos en tiempos pandemia. *Revista Cognosis*, 6(2), 53–70. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2731>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022, 2 de marzo). *Boletín Oficial del Estado*, 52, 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rivera, M. I., Cajas, K. S., Preciado, M. G. y Lara, A. A. (2025). Aplicación del enfoque DUA en la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Polo del Conocimiento*, 10(8), 591-606. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i8.10167>
- Romero-Tena, R., Martínez-Navarro, R., y León-Garrido, A. (2025). Training of Future Teachers in the Binomial Universal Design for Learning and Technologies for Inclusive Education. *Sustainability*, 17(14), 6504. <https://doi.org/10.3390/su17146504>
- Sánchez-Serrano J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>
- Sánchez-Serrano, J. M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 57-77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
- Sánchez Mendías, J., Miñán Espigares, A., y Rodríguez Fernández, S. (2025). Análisis del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA y las TIC: una visión del profesorado mediante Focus Group. *Aula Abierta*, 54(1), 29–37. <https://doi.org/10.17811/rifie.20871>
- Soriano Escuder, C., Tárraga Mínguez, R., y Pastor Cerezuela, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, e241333. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Villaescusa Alejo, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1). <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39660>
- Yépez, C. A., Lliquin, M. L., y Guangaje, M. E. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje: un enfoque para desarrollar las competencias del siglo XXI. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14019076>

Normativa analizada:

- Decreto 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. (2022, 10 de agosto). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf
- Decreto 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. (2022, 29 de septiembre). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, 2022. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>

- Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (2022, 5 de agosto). *Diario Oficial de Extremadura*, 151, 2022. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/15100/22040159.pdf>
- Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (2022, 26 de septiembre). *Diario Oficial de Galicia*, 183, 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html
- Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (2022, 23 de noviembre). *Boletín Oficial de Canarias*, 231, 2022. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Decreto 31/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en las Illes Balears. (2022, 2 de agosto). *Boletín Oficial de las Illes Balears*, 101, 2022. <https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2022/08/01/31/dof/cat/html>
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja. (2022, 15 de julio). *Boletín Oficial de La Rioja*, 135, 2022. https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletinvisor_Servlet?referencia=21462179-1-PDF-547482-X
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. (2022, 8 de agosto). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 152, 2022. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06337.pdf>
- Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. (2022, 18 de julio). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 169, 2022. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/18/BOCM-20220718-1.PDF
- Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (2022, 13 de julio). *Boletín Oficial de Cantabria*, 135, 2022. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267>
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. (2023, 9 de junio). *Boletín Oficial del País Vasco*, 106, 2023. https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2023002729&BOPV_HIDE_CALENDAR=true

- Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (2022, 14 de julio). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 134, 2022. https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6698.pdf&tipo=rutaDocm
- Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. (2022, 1 de julio). *Boletín Oficial de Navarra*, 130, 2022. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/130/2>
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2022, 18 de noviembre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 267, 2022. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/17/209/dof/spa/html>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. (2023, 2 de junio). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/106/2>
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2022, 27 de julio). *Boletín Oficial de Aragón*, 145, 2022. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&PIECE=BOLE&DOCS=1-5&DOCR=1&SEC=FIRMA&RNG=200&SEPARADOR=&SECC-C=&PUBL-C=&PUBL=20220727&@PUBL-E=>
- Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 21 de julio). *Boletín Oficial del Estado*, 174, 2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/15/efp678/con>

11



Filosofía sin aula: sentido y trayectoria de los Cafés Filosóficos en Cuenca (Ecuador)

Philosophy without classroom: meaning and course from Philosophical Cafes in Cuenca city (Ecuador)

**Gladys Isabel Portilla Faicán*;
César Solano Ortiz**;
Cristian Barreto Calle***;
Ángel Japón Gualán******

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44724

Recibido: **18 de febrero 2025**
Aceptado: **4 de junio de 2025**

*GLADYS ISABEL PORTILLA FAICÁN: Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Investigadora Titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Directora del Grupo Internacional de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8667-895x>. **Datos de contacto:** gladys.portilla@unae.edu.ec

CÉSAR SOLANO ORTIZ: Doctor en Filosofía y Ciencias del Lenguaje. Docente tiempo completo Universidad de Cuenca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-6112>. **Datos de contacto: cesar.solano@ucuenca.edu.ec

***CRISTIAN BARRETO CALLE: Doctor en Filosofía. Docente tiempo completo de la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del Grupo de Investigación Diálogo de Saberes de Universidad Politécnica Salesiana. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7528-8705>. **Datos de contacto:** cbarreto@ups.edu.ec

****ÁNGEL JAPÓN GUALÁN: Doctor en Educación (c). Docente-Investigador titular de la Universidad de Cuenca. Director del Grupo de Estudios Interculturales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6683-5842>. **Datos de contacto:** angel.japon@ucuenca.edu.ec

Resumen

En este estudio se presenta un análisis comparativo de los Cafés Filosóficos llevados a cabo en Cuenca (Ecuador), desde hace 20 años, con la tradicional enseñanza de filosofía. La vigencia por dos décadas de un evento de carácter filosófico, desde perspectivas educativas no convencionales, requiere un estudio de su sentido y trayectoria. El objetivo es comprender el sentido de los Cafés Filosóficos desde sus orígenes hasta la actualidad, en contraste con la tradición académica de la enseñanza de la filosofía. El enfoque metodológico es cualitativo y el alcance es descriptivo a nivel exploratorio. Se recurre al método hermenéutico para la comprensión y el relato de experiencias, perspectivas y sentidos de la reflexión filosófica en escenarios no formales. El resultado es una descripción sistemática de esta práctica educativa en torno a la reflexión filosófica en función de cuatro categorías: a) escenarios no formales alternativos para la reflexión filosófica; b) mediación del aprendizaje en estos escenarios y procesos cognitivos; c) participantes y sus perspectivas y d) sentidos y relevancia de las temáticas de reflexión. Las principales conclusiones son: 1) los Cafés Filosóficos, como escenarios disruptivos para la reflexión filosófica, son dispositivos de sentido de los procesos cognitivos que conducen a valorar su sentido educativo, 2) combinar la reflexión y el disfrute de lo filosófico en escenarios distendidos ha sido una experiencia educativa con resultados satisfactorios, que explican su sentido y vigencia desde el 2003.

Palabras clave: ambiente educacional; educación no formal; experiencia educativa; filosofía; motivación intrínseca; reflexión filosófica

Abstract

This study provides a comparative analysis of the Philosophical cafés held in Cuenca (Ecuador) for 20 years, with the traditional teaching of Philosophy. The existence of a philosophical event for two decades, from unconventional perspectives on education, demands a study of its meaning and trajectory. The purpose of the study is to understand the meaning of the Philosophical cafés, from its origins to the present day, in contrast to the academic tradition of teaching Philosophy. The methodological approach is qualitative, featuring descriptive research at an exploratory level. The hermeneutic method is used to understand and report experiences, perspectives, and meanings of philosophical reflection in non-traditional locations. The result is a systematic description of this educational practice in relation to philosophical reflection based on four categories is achieved: a) Alternative non-traditional locations for philosophical reflection; b) Mediation of learning in those locations and cognitive processes; c) Participants and their perspectives; and d) Meanings and relevance of the topics of reflection. The main conclusions are: 1) Philosophical cafés, as disruptive locations of philosophical reflection, are elements that give meaning to cognitive processes and lead to value their educational meaning, and 2) Combining reflection and enjoyment of philosophy in friendly locations has been an educational experience with satisfactory results, which explain its meaning and existence since 2003.

Keywords: educational experience; environmental education; intrinsic motivation; non-formal education; philosophical reflection; Philosophy

1. Introducción

En este estudio se presenta una descripción de los Cafés Filosóficos, iniciados como una experiencia de innovación educativa en el ámbito de la reflexión filosófica en un ámbito educativo no formal. La descripción de esta experiencia educativa no formal se contrasta con la educación académico formal en el campo filosófico, con el fin de compartir una experiencia de educación alternativa con significativos resultados, y a la vez, contribuir con la reflexión sobre el futuro de la educación formal en torno a cuestiones apremiantes como: los qué, cómo, dónde y para qué de la educación superior (Lázaro Lorente, 2022).

Por más de veinte años, se ha desarrollado en Cuenca (Ecuador) una reflexión filosófica que puede ser tipificada como educación no formal, en ambientes educativos no áulicos. En mayo de 2023, se celebró el 20 aniversario de los Cafés Filosóficos en Cuenca (Ecuador). Este estudio parte de la necesidad de analizar el sentido y trayectoria de estos eventos. El objetivo es comprender el sentido de los Cafés Filosóficos desde sus orígenes hasta la actualidad, en contraste con la tradición académica en la enseñanza de la filosofía.

Como resultado, se logra una descripción del sentido y trayectoria de esta práctica educativa sustancialmente diferente, en comparación con el aula universitaria. Los Cafés Filosóficos en escenarios no formales alternativos para la reflexión filosófica han constituido una experiencia educativa sin precedentes en la ciudad de Cuenca (Ecuador). Esta experiencia, liderada por jóvenes egresados de la Universidad de Cuenca consistió en sacar la reflexión filosófica de las aulas universitarias a espacios no académicos como bares y cafés de la ciudad.

El espíritu pedagógico-didáctico fue emular los diálogos socráticos en plazas de la ciudad (Sautet, 2012). El diálogo, ese invaluable legado de la tradición platónica, ha sido la estrategia didáctica esencial para la mediación cognitiva en los Cafés Filosóficos. «Suyo es el método del diálogo y la discusión que permiten el análisis para poco a poco conocer algo e ir más allá. Esto constituye el nervio mismo de la filosofía» (Savater, 2016, p. 27). Valorar el aporte de los Cafés Filosóficos al aprendizaje no formal de lo filosófico, implica analizar la dimensión de la mediación del aprendizaje en estos escenarios (Herradas Martín, 2020). Los procesos cognitivos implicados en aprendizajes de este tipo dan cuenta del rol esencial de los elementos espaciotemporales en lo pedagógico-didáctico de todo aprendizaje intencionado.

La indagación a través de la pregunta y el diálogo han demostrado un gran potencial para vincular lo desafiante y lo placentero en una lógica de la mayéutica socrática. «en la oralidad e indagación socrática el empuje de las preguntas y respuestas que no alcanzan la definición tienen el propósito de conocer el conocimiento del límite» (Gómez Rodríguez, 2011). De acuerdo con Obiols y Cerletti (2000), «lo relevante es hacer notar que las preguntas filosóficas son más importantes que las respuestas. En el preguntarse, en el plantear los problemas reside la mayor potencialidad de la filosofía» (p. 2). El Café Filosófico es una experiencia didáctica aplicada a la filosofía, que según Nava-Preciado (2022) tiene tareas como comprender la naturaleza de quienes aprenden, de sus condiciones, su mundo e imaginar las mejores formas de enseñar la disciplina.

Finalmente, se analizan los sentidos y relevancia de los temas de reflexión en los Cafés Filosóficos, que han sido pensados y percibidos como espacios que escapan a las lógicas de poder propios de las aulas (Santiago Muñoz, 2017). El sentido de los temas ha estado vinculado al interés circunstancial o deliberado del contexto social, en contraste con los curriculares obligatorios. La relevancia de lo temático ha estado intrínsecamente vinculada con cuestiones que trascienden hasta el plano de la filosofía práctica.

La principal conclusión es que, los Cafés Filosóficos son escenarios disruptivos para la reflexión filosófica, con dispositivos de sentido de los procesos cognitivos resultado de la reflexión y el disfrute de lo filosófico en escenarios distendidos.

En lo metodológico, el enfoque del estudio es cualitativo, el alcance es descriptivo, exploratorio. Se recurre al método hermenéutico para la comprensión de las experiencias, perspectivas y sentidos de la reflexión filosófica en escenarios no formales. Se hace un análisis comparado de lo que ha constituido una experiencia educativa en escenarios no formales y basado en aprendizajes intrínsecamente motivados con significativas diferencias con respecto a los formales tradicionales. Se ha recurrido a archivos, memorias individuales y grupales y registros fotográficos de los Cafés Filosóficos en Cuenca (Ecuador). Se recurre a la comparación con el propósito de comprender el sentido de los Cafés Filosóficos como una práctica educativa contemporánea alternativa y con gran potencial de complementariedad con respecto a la tradición mundial como es la enseñanza de la filosofía en el aula. Con base en la intencionalidad educativa como punto de convergencia entre el aprendizaje de la filosofía en el aula y en los Cafés Filosóficos, se describen diferencias características de cada uno, de las que se deriva el sentido de los Cafés Filosóficos como alternativa complementaria para educar en el campo de la filosofía.

La comparación es una estrategia metodológica para mostrar cómo experiencias locales pueden ser una alternativa a prácticas pedagógicas de tradición mundial. En este sentido, la experiencia educativa que se presenta, abona, por un lado, a la pluralidad metodológica, y por otro, al sentido teleológico de la educación comparada, contribuir con la búsqueda de respuestas a preguntas como, ¿hacia qué mundo personal, social y mundial nos estamos dirigiendo y queremos dirigirnos? (García Ruiz *et al*, 2024) o ¿Qué alternativas educativas son posibles para responder a los desafíos educativos actuales? Desde el prisma de la pluralidad metodológica de la educación comparada actual, en este estudio, se compara una experiencia alternativa local derivada de una práctica parisina de apenas décadas con la tradición de la educación formal milenaria vigente en diferentes latitudes del mundo, que rompe con la dicotomía entre globalización y localismo (Acosta, 2011). En suma, se procura una narrativa epistémica superadora de la contradicción entre «las metanarrativas modernas y el relativismo postmoderno» (García Ruiz, 2012, p. 41) de la Educación Comparada e Internacional.

2. Escenarios no formales alternativos para la reflexión filosófica

Los Cafés Filosóficos nacieron en Cuenca (Ecuador) desde las perspectivas e iniciativas de exestudiantes, estudiantes y docentes de la Escuela de Filosofía, Sociología y Economía de la Universidad de Cuenca. Se han convertido en espacios alternativos y novedosos que han estado atravesados por las cuestiones esenciales de la filosofía de la educación: qué sociedades se quieren, cómo formar a los seres humanos que las construirán; cuestiones que llevan, ineludiblemente, a preguntar, qué educación se necesita para formar a quiénes harán posible esa sociedad. Sin menospreciar el valor de la formación académica institucionalizada, los Cafés Filosóficos han sido pensados y creados como una necesidad de resemantizar los espacios, los roles y los temas para hablar y reflexionar, desde una perspectiva filosófica en ambientes no áulicos. Fueron creados para seguir conversando y pensando lo filosófico en espacios más distendidos, no institucionalizados.

Al dejar las aulas, tras egresar, algunos empezaron a extrañar las charlas en aulas y pasillos en torno a temas filosóficos. Uno de los compañeros propuso un Café filosófico; su idea fue acogida con mucha curiosidad y entusiasmo. Bajo el liderazgo del proponente, sin darse cuenta, habían sacado la filosofía de la torre de marfil. Habían salido de las aulas de la universidad llevando la filosofía con ellos, y pronto se creó el espacio para continuar hablando de filosofía, más allá del aula.

Los Cafés Filosóficos tienen su origen en París, en 1992, por iniciativa del profesor de filosofía, Marc Sautet. La idea fue llevar la Filosofía a públicos amplios, a la calle, a mezclarse con la vida para comprender el mundo (Sautet, 2012). Desde sus orígenes, los Cafés Filosóficos fueron ideados como provocadores de la reflexión filosófica creando las condiciones para ir de la opinión al pensamiento (Hardy, 2011) mediante el debate coloquial en espacios públicos. Los contextos de discusión informales e interactivos estimulan el debate argumentativo (Braicovich, 2021). En este sentido, en Cuenca (Ecuador) se ha buscado que los Cafés Filosóficos sean ese espacio de libertad y espontaneidad para conversar de cuestiones que incitan a pensar, argumentar, reflexionar y teorizar.

Las aulas suelen ser son espacios cerrados y homogeneizantes en función de los micropoderes instaurados en todo sistema educativo. Los escenarios formales de aprendizaje de la filosofía, generalmente, están atravesados por el control del cuerpo, el estar sentados erguidos y alerta (Santiago Muñoz, 2017). Según Tourn Travers (2020), la enseñanza de la filosofía implica la necesidad de transgredir los espacios institucionalizados en aras de crear las condiciones para pensar, en las que se tenga en consideración la relación entre el discurso y la corporalidad. Solé-Blanch (2024) sostiene que, las aulas universitarias representan la hegemonía del saber.

Hay una intrínseca relación entre escenarios educativos y procesos cognitivos. Manchini (2020) plantea la necesidad de una pedagogía y una cognición corporizada, la enseñanza de la filosofía es corporizada. Los espacios que se habitan son sustanciales para el diálogo y la reflexión filosófica. Es necesario considerar la flexibilidad y adaptabilidad como condiciones ineludibles de toda perspectiva pedagógica en la era posmoderna (Cuevas Salvador *et al.*, 2024).

Pese a que en el discurso se enarbola la crítica como esencial a la filosofía, los escenarios formales de educación suelen caracterizarse por prácticas docentes ancladas en la tradición conductista, bajo la lógica estímulo-respuesta (Reyes, 2007). Los estímulos suelen manifestarse en términos de calificaciones. En estos espacios educativos, tradicionales caracterizados por la predictibilidad y el control (Alonso del Casar, 2025) no son los más fértiles para la reflexión filosófica. El ser humano es una corporeidad que se comporta como un todo (Ospina-Carmona *et al.*, 2022). Los Cafés Filosóficos han sido vividos como espacios alternativos a los escenarios educativos tradicionales. La criticidad es el dispositivo de la reflexión filosófica superadora de lo que Ibáñez Martín (2021) llama la trampa del adoctrinamiento, en la que paradójicamente ha caído el dictado y repetición de teorías filosóficas.

Las estéticas de lo educativo, tanto la arquitectura espacial como los ambientes sociales, son una dimensión clave en los procesos cognitivos y de reflexión. Los ambientes arquitectónicos son una dimensión fundamental en las acciones e interacciones humanas (Palmese y Carles Arribas, 2017). La reflexión acerca de temas filosóficos ocurre en escenarios arquitectónicos e histórico culturales que inciden en sus lógicas, dinámicas y posibilidades enunciativas. Los Cafés Filosóficos son una muestra de cómo los espacios y sus ambientes pueden configurar escenarios propicios para abordar cuestiones filosóficas en espacios no áulicos, distintos a los tradicionales de la academia.

Los Cafés Filosóficos en Cuenca (Ecuador) representan un volver de la filosofía a los espacios públicos, como en la Atenas griega. Sócrates sacó la filosofía a caminar por las calles de Atenas preguntado por la verdad (Gómez Santibáñez, 2017), la belleza, la amistad y otros temas de la cotidianidad y de aparente simpleza. Los escenarios de la reflexión socrática fueron el ágora, la plaza pública, las calles, considerados los más propicios para dialogar con la gente. Esto responde Sócrates cuando Fedro le dice que, probablemente, no ha salido de Atenas, «Así es, pero es porque quiero instruirme. Los campos y los árboles nada me enseñan, y solo en la ciudad puedo sacar partido del roce con los demás hombres» (Platón, s.f., p. 6). Sócrates reconoce la ciudad como el espacio público que tiene la capacidad para instruir en la interacción con los demás. A más de 2000 años, la necesidad de espacios de diálogo y reflexión filosófica (Balladares Burgos, 2013) sigue latente.

Una premisa para el diálogo reflexivo es la relación no jerárquica, en la que todas las opiniones son válidas y refutables (Charabati, 2020), dependiendo de la perspectiva. La horizontalidad de las interrelaciones personales es la condición para que se produzca un ambiente coloquial propicio para hablar desde las propias perspectivas y desde lo que se sabe y se quiere saber. Para pensar y hablar desde sí mismos, es necesario superar relaciones jerárquicas autoritarias de los espacios educativos tradicionales (Nieves Loja, 2017). Los espacios educativos coloquiales son dispositivos para la interacción distendida. Estas condiciones para el diálogo reflexivo en ambientes públicos son indispensables. La horizontalidad es una de las características de los escenarios coloquiales de interacción social, lo que ha sido aprovechado bastante bien en los Cafés Filosóficos durante estos primeros 20 años.

El legado pedagógico de Sócrates es el diálogo en lugares públicos acerca de temas cotidianos. «En Sócrates la filosofía se entiende como una búsqueda colectiva y a través del diálogo, tratando de dar respuesta a uno de los problemas cruciales de aquel momento: la ética» (Gómez Santibáñez, 2017, p. 4). La reflexión filosófica en el aula o más allá de ella, en la actualidad, puede ser una estrategia potente para invitar a públicos diversos a pensar temas tan complejos como: identidades, equidad, ciudadanías, libertades, violencias y otros problemas y desafíos globales, que implican dimensiones filosóficas como la racionalidad, ética, estética, epistemología, política y la ontología misma. Según, López Morocho (2015), la educación de jóvenes y adultos, desde el contexto latinoamericano, debe considerar los saberes informales para construir aprendizajes para la vida, los Cafés Filosóficos van en esa lógica educativa.

Los Cafés Filosóficos en estos más de 20 años en Cuenca (Ecuador) han demostrado que, se puede hacer reflexión filosófica sin aula, en espacios públicos capaces de congregar públicos diversos en lo etario y sociocultural. El diálogo filosófico es ese potente dispositivo de preguntar, responder y reflexionar sobre temas tan diversos como desafiantes (Escobar Vásquez y Ramírez Gallardo, 2020). Estos espacios de diálogo filosófico han procurado tener como ethos de enunciación la condición humana, desde circunstancias y problemas de la cotidianidad de la época (Revista de filosofía, 2016).

Sacar la filosofía a la calle sigue siendo disruptivo. No es común que Gagin, un profesor de la Universidad del Valle saliera en 2018, con un megáfono en mano, a dar una clase de filosofía en una plaza municipal en Cali, «ante estudiantes y transeúntes que se acercan a escucharlo y a participar, ha sentado el precedente de que la filosofía y el pensamiento pueden darse en las calles, en el retorno al ágora, piedra fundante de Atenas» (Aguilar, 2018, p. 4). Sánchez Millán se refiere a un Café filosófico desarrollado en Vélez-Málaga, en 2014, como un lugar para pasar el rato dialogando en búsqueda del entendimiento a

consciencia. Los Cafés Filosóficos han sido el resultado pragmático del interés de hablar de filosofía más allá de la educación formal, y simbolizan la necesidad de una renovación radical de pensar lo pedagógico y estético de los procesos cognitivo-reflexivos en la filosofía.

Continuar hablando de filosofía más allá del aula, en bares, patios, auditorios y otros espacios provistos de café, etc., fue el propósito inicial. Es difícil evaluar resultados precisos de este tipo de actividades no formales. Sin embargo, su vigencia durante más de 20 años es muy elocuente de su incidencia en los intereses de quienes han participado, muchos de forma continua. Desde la perspectiva de la pedagogía hermenéutica, la factibilidad de emergencia y continuidad de estos espacios formativos supone «la formación como autocultivo, autoformación y autoeducación» (Vergara Henríquez, 2022, p. 184).

La motivación por aprender es el gran desafío en el campo de la filosofía. Por ello, son particularmente valiosas concepciones pedagógico didácticas orientadas a comprometer a la gente a pensar filosóficamente, como muestran algunos estudios que tienen algún símil con la experiencia de este trabajo (Cerić y Cerić, 2022; Jaramillo Valencia y Betancur Buitrago, 2019). Estos encuentros basados en la automotivación han dado lugar a una práctica recurrente y vigente, pese a las dificultades y lógicas de lo no formal en educación.

3. La mediación del aprendizaje en estos escenarios, procesos cognitivos implicados

El Café Filosófico es un espacio-tiempo de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Según Porta y Flores, citado en Nava-Preciado (2022), la filosofía es una experiencia que debe vivirse. Ferry (2007) dice que, «Se trata más bien de hacer posible un descubrimiento espontáneo de las ideas filosóficas» (p. 16). Según Prada Dussan (2023), la enseñanza y aprendizaje de la filosofía es una cuestión filosófica más que pedagógico-didáctico. Según Charabati, «el café es un lugar privilegiado para el debate filosófico pues crea un paréntesis en el espacio y en el tiempo para que los participantes puedan ocuparse de temas que probablemente han ido postergando» (2020, p. 75). Dónde y cuándo aprender y enseñar a reflexionar son elementos educativos sustanciales. Los Cafés Filosóficos se han convertido en ese espacio-tiempo disruptivo con respecto a la tradición académica cuencana.

En el Café Filosófico, el educador es un mediador que cuestiona, y la pregunta es su estrategia fundamental. Según Nava-Preciado, «preguntar en la filosofía es una tarea que se extiende hasta los límites del propio agente» (2022, p. 229). Por otro lado, Nava-Preciado citando a Cerletti sostiene que, «el interrogar filosófico no satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el repreguntar» (2022, p. 24). Por ello, en el Café Filosófico el mediador crea puentes –chakanas–, que nos llevan hacia el otro, porque tanto el educador-mediador como el participante tienen la misma condición de ser aprendices. Con el Café Filosófico, «la filosofía vuelve a las calles para actualizar la práctica de hacer preguntas, para restaurar el debate y el diálogo cotidianos» (Charabati, 2020, p.75). Este sentido del preguntar filosófico supone lo que Deleuze, en Castell Castro (2021), llama la creación del problema; quien filosofa, al ser interpelado por el problema lo crea desde una situación específica de problematización. Los aprendizajes ocurren como resultado del desafío de la pregunta de quienes asumen el rol de educadores no convencionales, en una lógica de genuina mayéutica.

La pregunta mayéutica es el potente dispositivo de la reflexión con una mediación difuminada entre quienes se congregan para reflexionar y tal vez aprender con otros. Se desdibuja el rol del profesor-mediador y el aprendiente, pues aprenden juntos en una concomitancia de roles. La dependencia cognitiva, tan instalada en los escenarios formales de enseñanza de la filosofía, va en contrasentido de lo mayéutico como dispositivo de reflexión (Martínez-Cruz *et al.*, 2022). Los Cafés Filosóficos han sido escenarios de procesos cognitivos que implican, la automotivación, la genuina búsqueda del saber y el disfrute de la discusión sobre temas filosóficos. Gutiérrez-Pozo (2023) habla de la necesidad de una pedagogía que genere la necesidad de aprender. La motivación propia es esencial para lograr aprendizajes tan desafiantes como los relacionados con la filosofía (Nava-Preciado, 2022). El debate es posible porque hay una mediación, «los cafés han sido tradicionalmente lugares de intercambio de palabras, donde los pensamientos pueden ser expresados con toda libertad e invitan al otro a intervenir» (Charabati, 2020, p. 73). En el Café Filosófico la mediación está presente, pero con roles y escenarios no convencionales para la enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto vista pedagógico y didáctico, el Café Filosófico puede llevar a una experiencia de aprendizaje mediado. Los aprendizajes suponen «una cualidad de la interacción ser humano-entorno que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, organiza y planifica los estímulos» (Tebar Belmonte, 2003, p. 38). Las temáticas planteadas en el Café Filosófico son los estímulos que provocan el diálogo, el debate y la reflexión. El Café Filosófico es «un espacio alternativo de discusión y reflexión en el que no se busca la verdad, sino descubrir la complejidad de las cuestiones que se plantean y que, por serias o triviales que parezcan, son sometidas a las exigencias del razonamiento filosófico» (Charabati, 2020, p. 76). Entonces, en el Café Filosófico la mediación es pedagógica y didáctica, «porque recurre simultáneamente a las dimensiones psicopedagógicas (la relación con quienes aprenden) y a las dimensiones didácticas (la relación con el saber o los saberes)» (Gómez Mendoza *et al.*, 2005, p. 87).

El Café Filosófico tiende puentes con la didáctica de la filosofía. Según Gómez Mendoza, «ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarles sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía» (2003, p. 18-19). Precisamente, estos aspectos son el presupuesto teórico didáctico del Café Filosófico, pues, «busca crear un ambiente en que se pueda conversar y debatir con cierto rigor cuestiones que atañen a los seres humanos» (Charabati, 2020, p. 77). Los procesos cognitivos tienen como elementos pedagógicos y didácticos medulares el qué, cómo, dónde, con qué y con quiénes se enseña y aprende.

El Café Filosófico es un dispositivo pedagógico y didáctico en el que «las sesiones suelen iniciar con una provocación, y a lo largo de la discusión se reformula constantemente la problemática. Hay un ir y venir del argumento a la experiencia» (Charabati, 2020, p. 77). La mediación ocurre a través de la intervención de los participantes que provocan y promueven el debate. La participación en el debate es el dispositivo de la reflexión como proceso y fin del aprendizaje de los filosóficos.

Los Cafés Filosóficos entran en la lógica de un cambio pedagógico sustancial. «El giro copernicano en la educación se manifiesta de forma imperiosa en la necesidad del cambio de pregunta; preguntar cómo enseñar es la pregunta subsiguiente, porque lo principal y apremiante para concebir cómo enseñar, es saber cómo aprenden los estudiantes» (Portilla Faicán y Laurencio Leyva, 2018, p. 74). Los Cafés Filosóficos son muy desafiantes para la concepción y gestión didáctica de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la filosofía.

4. Los participantes y sus perspectivas, la dimensión histórica

Para presentar las perspectivas de lo que han sido los Cafés Filosóficos en estos más de 20 años, se hace una periodización que tiene por fin una perspectiva panorámica de los espacios y tiempos en los que ocurrieron. Se distinguen cuatro etapas que muestran la dimensión histórica de este relato. Los Cafés Filosóficos han tenido lugares itinerantes, desde bares hasta auditorios; siempre han sido espacios de acceso abierto y extra-áulicos. Periodizar ha servido para distinguir los cambios que ha habido para mantener este espacio de deliberación filosófica. Se distingue, a grandes rasgos, cuatro etapas que ilustran la dimensión histórica de un evento que se ha convertido en una significativa expresión de la búsqueda de formas alternativas de reflexión filosófica.

En la primera etapa, de 2003 a 2005, los Cafés Filosóficos se hicieron en bares de la ciudad. Una experiencia de café, libro y rock de un grupo de estudiantes, motivó a la búsqueda de alternativas en la vida intelectual de quienes eran cercanos a la filosofía en la ciudad de Cuenca (Ecuador). Se vio en los Cafés Filosóficos la posibilidad de sacar la filosofía de las aulas. Se quiso desacralizar la filosofía académica y llevarla a públicos más amplios.

El Primer Café Filosófico se realizó el sábado 25 de enero de 2003, en un Café-bar de moda en la ciudad. Esta primera experiencia congregó a un significativo número de asistentes, entre los que estaban el reducido número de estudiantes en la carrera de filosofía y gente que se interesó por ser algo novedoso. Por alrededor de dos horas, entre café y otras bebidas de bar se abordaron temas como: la necesidad de transformar la educación, la influencia que los medios de comunicación, la filosofía como una alternativa de vida y la Pachasofía del pueblo Saraguro. La participación fue entusiasta provocando largas y entretenidas discusiones. El segundo Café Filosófico cambió la metodología de la presentación de ponencias a ver y analizar una película, la adaptación de la novela de Jostein Gaarder, *El mundo de Sofía*. Los comentarios, críticas y preguntas sobre la película fueron variadas y numerosas. Los Cafés Filosóficos se fueron consolidando.

La segunda etapa tuvo lugar de 2005 a 2009. Este Café Filosófico discurrió sobre la Teoría crítica de la sociedad. Se mantuvo la metodología de presentar ponencias y se implementó un expositor experto en las temáticas. La discusión de una variedad de temas relacionados con la Teoría crítica abrió un amplio debate, pero aún no provocaría controversias como las siguientes, tales como el fascismo y el nazismo

A esas alturas, el Café Filosófico se había consolidado como un espacio alternativo de reflexión en la ciudad. Pero, también iban apareciendo sus detractores, unos, desde la academia, veían la propuesta como poco seria, sin fundamentos teóricos suficientes y sin la venia de los intelectuales del momento, «propietarios» de la cultura en la ciudad. Otros aseguraban que el Café Filosófico era una cuestión de novelería que buscaba posicionar a sus miembros dentro de los círculos culturales. No se reconocía el valor real de la propuesta, que era y sigue siendo, invitar a filosofar a la ciudadanía en general.

La tercera etapa de los Cafés Filosóficos tuvo lugar entre 2009 y 2013. Con el mismo espíritu polémico de la segunda etapa, se discutieron temas como el papel de las mujeres en la filosofía o si Ecuador es un país libre de filosofía (parafraseando a Benjamín Carrión y la idea de que en Ecuador carece de filósofos). La regularidad de los Cafés Filosóficos pasó de un café cada tres meses a un café cada mes. En esta etapa el proyecto tomó el nombre de Café Filosófico de QenK (onomatopeya de Cuenca). Los diseños de los afiches mejoraron y hubo un tiraje impreso mayor. El espacio creado en 2003 tenía fama y público cautivo que se había integrado como un grupo regular que seguía cada Café Filosófico y esperaba el siguiente.

La cuarta etapa va de 2013 hasta la actualidad. El Café Filosófico fue organizando como una edición en el Ciclo Cine Café, sobre las relaciones entre cine y filosofía. Las temáticas volvieron a ser variadas y en sintonía con las problemáticas del momento que conectaban con cuestiones filosóficas. La pandemia no detuvo esta iniciativa, se mantuvo la regularidad de tres cafés por año. El Covid puso en jaque a los sistemas formales de educación (Suárez Lantarón *et al.*, 2021). Los Cafés Filosóficos se vieron menos afectados porque se desarrollaban en espacios abiertos y en mejores condiciones sanitarias.

Estos más de 20 años del Café filosófico, cuyo relato se ha intentado a través de una periodización a grandes rasgos, han dejado valiosas lecciones. Una de las primeras es que, la idea de sacar la filosofía de las aulas es posible. Y la más valiosa, que la reflexión filosófica necesita de la libertad que ofrecen los cafés o bares. Sacar la filosofía a la calle es volver a lugares como bares, cafés y otras formas de ágora contemporánea.

5. Sentidos y relevancia de la reflexión en los Cafés Filosóficos

Los Cafés Filosóficos, en lo esencial, han promovido el pensamiento crítico mediante el diálogo. Han tenido varios sentidos, que van desde la necesidad de hablar de filosofía más allá del aula hasta abordar temas de interés puntual. La relevancia de los Cafés Filosóficos en la panorámica social de Cuenca (Ecuador) radica en haber creado espacios destinados al encuentro de personas interesadas en la exploración y discusión sobre temas vinculados con la filosofía. Hay que tener en cuenta que estos espacios no son solo una reunión de amigos, pues se definen como «un espacio alternativo de discusión y reflexión en el que no se busca la verdad, sino descubrir la complejidad de las cuestiones que se plantean y que, por serias o triviales que parezcan, son sometidas a las exigencias del razonamiento filosófico» (Charabati, 2020, p. 76).

Estos encuentros han permitido estimular el pensamiento crítico a través de temas que ponen en cuestión formas de pensar y hacer en los planos de lo individual y social, «se requiere de un esfuerzo en el que el diálogo es la base para que se dé la reflexión crítica, de tal forma que los participantes puedan ofrecer argumentos que respondan al tema o inquietud del momento» (Lozano Bravo, 2023, p.4). Estudiantes, académicos y otros públicos han encontrado en estos eventos la oportunidad de cuestionar suposiciones, examinar creencias arraigadas y pensar rigurosa y analíticamente. Se puede decir que, se ha provocado la reflexión filosófica orientada a fomentar la capacidad de análisis y evaluación de argumentos.

A diferencia de la educación formal basada en el obligatorio cumplimiento, los Cafés Filosóficos son una «invitación a pasar largos periodos de tiempo acompañados de una taza de café que permite que las conversaciones cambien y se alarguen a placer, concediendo la posibilidad de pasar de un intercambio de opiniones a uno de reflexiones filosóficas» (Villaseñor Moreno, 2023, p.3). Estos espacios intelectuales han permitido reflexionar sobre la acción humana y sus consecuencias fomentando el derecho a una educación para interpretar y actuar en el mundo (Ruiz, 2021). Los participantes han podido encontrarse con diversas visiones del mundo, ampliando sus horizontes intelectuales. Esto coincide con la función de la práctica filosófica, que, según Samper, es la de «facilitar aquella situación que, individual o colectivamente, permite el diálogo necesario para clarificar las cosas, es decir, poderlas ver a aquella distancia en que muestran su naturaleza y alcance» (2014, p. 28).

Los diversos temas planteados en los Cafés Filosóficos han fomentado el diálogo e intercambio de ideas entre personas con diferencias etarias, de formación académica, socioculturales, entre otras. Para el quehacer filosófico, es fundamental el diálogo, puesto que «este diálogo permite compartir las impresiones e ideas que se tiene acerca de la realidad, intercambiando y generando nuevos saberes gracias a un ejercicio crítico filosófico que seguirá enriqueciéndose a medida que el sujeto sea capaz de conocer nuevas perspectivas» (Madera, 2012, p.172).

Los Cafés Filosóficos han promovido una comunidad filosófica conformada por personas interesadas en el diálogo y el pensamiento crítico, convirtiéndose en un espacio en el que las personas pueden integrarse, compartir su amor por la filosofía, encontrar inspiración intelectual y participar del diálogo sosegado y franco. La reflexión en este entorno comunitario fortalece los lazos entre los participantes y promueve la difusión de la filosofía en la sociedad como una actividad humana abierta para todas y todos creando las condiciones para la participación democrática. Se practica la democracia que se predica.

Los participantes han encontrado en los Cafés Filosóficos un lugar donde sentirse escuchados y comprendidos. Los Cafés Filosóficos son una práctica filosófica que educa, pues, «la filosofía enseña a conducirse en la vida y por eso no puede dejarse para cuando la vida ya ha pasado» (Gutiérrez-Pozo, 2023, p. 154). El papel de los Cafés Filosóficos en la difusión y desarrollo del pensamiento filosófico han fomentado la práctica y la enseñanza de la filosofía como ejercicio de la subjetividad vinculada a la existencia humana (Díaz Bernal y Pulido Cortés, 2011; Brenifier, 2011). Han sido los espacios donde encontrar estímulo intelectual y emocional, que muchas veces no hay en las aulas u otros espacios académicos formales.

Los Cafés Filosóficos se han convertido en espacios accesibles para aquellos que deseen explorar la filosofía sin tener una determinada formación académica formal. El sentido y la relevancia de los Cafés Filosóficos radica en su contribución a ampliar el alcance del pensamiento filosófico más allá de los círculos académicos fomentando la participación de un público diverso.

Tabla 1.

Contraste entre escenarios de educación formal y el Café filosófico

Educación en filosofía	
Formal universitaria	No formal
Clases en aulas	Cafés Filosóficos en bares, patios, etc. provistos de café
Abordaje académico formal con horarios por asignaturas y de obligatorio cumplimiento	Deliberación filosófica en espacios-tiempo educativos no formales, se pasa el rato dialogando sobre filosofía
Escenarios formalizados académicamente, prevalecen los aprendizajes con fines curriculares	Escenarios educativos disruptivos distendidos, orientados a la reflexión y al disfrute de lo filosófico
Disciplina imperativa	Autodisciplina
Predominio de la motivación extrínseca	Aprendizajes intrínsecamente motivados por la búsqueda del saber y el disfrute de temas filosóficos
Predominio de la lectura y la escucha silenciosa, repetición de teorías filosóficas, en la lógica de pedagógicas conductistas	Prevalece la oralidad interactiva, el debate coloquial, argumentativo y crítico, en una lógica de renovación del pensamiento pedagógico y estético de los procesos y escenarios de reflexión filosófica
Lógicas de poder propias de las aulas en la tradición de la educación formal	Espacios horizontales que escapan a los escenarios educativos jerárquico-formales
Espacios institucionalizados, cerrados	Espacios abiertos, alternativos y novedosos para el debate filosófico
Control del cuerpo, lo propio es estar sentados erguidos y alerta para la escucha	Espacio de libertad y espontaneidad para conversar desde el relax del discurso y la corporalidad
Grupos homogéneos de estudiantes por matrícula	Públicos diversos en lo etario y sociocultural
Dependencia cognitiva predominante en los escenarios formales de enseñanza de la filosofía	Mediador y participante son aprendices no convencionales, en una lógica de genuina mayéutica
Dentro del aula: prácticas educativas caracterizadas por la hegemonía del saber y la jerarquía de micropoderes	Más allá del aula: reflexión filosófica para públicos amplios y diversos en relación de horizontalidad, todas las opiniones son válidas y refutables
Evaluación de los aprendizajes	No hay evaluación de los aprendizajes, se tiene percepciones de la asistencia y participación

Nota. Con el contraste se pretende una semblanza ilustrativa, no caricaturesca del aula tradicional formal, en el campo de la filosofía, con el fin de relieves las diferencias en clave comparada.

El aula tiene sus lógicas, tradiciones y necesidades propias de la educación formal. En este estudio, se ha relevado aquello que contrasta con la educación no formal, sin aula, esto no significa que no se reconozcan las importantes e históricas bondades que han hecho posible mantener el estudio de la filosofía como carreras universitarias. Se destacan las oportunidades de la educación sin aula para ilustrar las potencialidades de propuestas novedosas como los Cafés Filosóficos motivo de este estudio, que podrían ser complementarias de la educación formal. Educación formal y no formal no son excluyentes, pueden enriquecerse mutuamente, como ha sucedido en esta experiencia educativa mantenida por más de 20 años.

6. Conclusiones

Los Cafés Filosóficos se han convertido en escenarios disruptivos para la reflexión filosófica en Cuenca (Ecuador). Se han caracterizado por ser dispositivos de reflexión filosófica. Desde las perspectivas pedagógica y didáctica, es muy relevante el sentido de los procesos cognitivos que conducen a valorar su función educativa.

La no formalidad y la autodisciplina, rasgo esencial de la motivación intrínseca, han sido dos dimensiones clave para hacer reflexión filosófica sin aula. Dónde y cuándo aprender y enseñar a reflexionar son elementos educativos sustanciales, que muestran las diferencias sustanciales entre los formatos y escenarios educativos formales y no formales.

Los Cafés Filosóficos han constituido una experiencia educativa de tipo no formal creada y aprovechada por quienes quieren formarse en filosofía en espacios alternativos. Los escenarios no formales alternativos para la reflexión filosófica se caracterizan por concitar el interés para hablar de cuestiones filosóficas en ambientes distendidos, en climas de horizontalidad, diversidad y, en consecuencia, alteridad. Se experimentó con una estrategia didáctica novedosa para el contexto y se convirtió en una práctica recurrente y de mucha significación para organizadores y participantes.

Estos encuentros han sido una oportunidad para explorar aspectos relevantes de la condición humana y cuestionar algunas creencias arraigadas y descubrir nuevas perspectivas en ambientes educativos acogedores y coloquiales, que están más allá del aula tradicional, con gran potencial de ser una alternativa complementaria. Estos espacios de encuentro intelectual se han convertido en un espacio importante para quienes buscan ampliar perspectivas y adentrarse en el mundo de la Filosofía. El aniversario 20 muestra la vigencia y sentido de los Cafés Filosóficos como un espacio intelectual, participativo e igualitario de gran valor cultural. La educación de jóvenes y adultos, desde el contexto latinoamericano, debe considerar el potencial de los saberes informales para construir aprendizajes para la vida.

7. Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 2(2), 73-83.
- Aguilar, J. (2018). Public affairs in antique. A return to the agora. *Guillermo de Ockham*, 16(2), 3-4. Doi:<https://doi.org/10.21500/22563202.3993>
- Alonso del Casar, J. (2025). Pedagogías salvajes: nuevas concepciones para una ontología relacional en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 45-63. <https://doi.org/10.14201/teri.31881>
- Braicovich, R. (2021). Proyecciones didácticas de la teoría argumentativa de la razón. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 30, 203-223. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.07>
- Brenifier, Ó. (2011). Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica. G. Arnaiz (Ed.). Diálogo.
- Cerić, H. y Cerić, E. (2022). A comicsophy approach to teaching philosophy. *Childhood & Philosophy*, 18, 01-22. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.64892>

- Castell Castro, A. (2021). Gilles Deleuze. El caso de la enseñanza de la filosofía. *Discusiones Filosóficas*, 22(39), 157–172. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.9>
- Charabati, E. (2020). La filosofía de café: el primer café filosófico en México. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (11), 63–91. doi:<https://doi.org/10.12795/HASER/2020.i11.0>
- Cuevas Salvador, J., Olguín Guzmán, E. y Retama Guzmán, C. (2024). Postmodernidad educativa: análisis comparado sobre la conexión con el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado universitario de México y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 212–230. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41779>
- Díaz Bernal, J.G. y Pulido Cortés, Ó. (2011). Current challenges in the teaching of Philosophy. *Cuestiones de Filosofía*, 24, 11–18. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9750>
- Escobar, A. y Ramírez, C. (2020). El diálogo filosófico como aventura y experiencia que cura. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 29, pp. 261–285. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.09>
- Ferry, L. (2007). *Aprender a vivir*. Taurus.
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 41–80. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7593>
- García Ruiz, M. J., Espejo Villar, B., & Lázaro Herrero, L. (2024). Editorial: Miradas epistemológicas y metodológicas comparadas en tiempos de postmodernidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 11–19. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.43598>
- Gómez Santibáñez, G. (2017). *Socrates and the philosophical attitude*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gómez Rodríguez, J. L. (2011). *Sócrates en el umbral entre el mito y la razón*. Silva.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*. Editorial Papiro.
- Gómez Mendoza, M. Á., Alzate Piedrahíta, M. V., Arbeláez Gómez, M. C., Romero Loaiza, F. y Gallón, H. (2005). Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 83–102. bit.ly/43m7vVK
- Gutiérrez-Pozo, A. (2023). Aproximación Filosófica a la pedagogía paidocéntrica. *Sophia*, 34, 159–179. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.05>
- Hardy, P. (2011). Have you said ‘Café Filosófico’? El Búho: *Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 1–6. <https://elbuhorevistasaaafi.es/buhoy/hardy.pdf>

- Herradas Martin, S. (2021). Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 238–253. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.27388>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Jaramillo Valencia, B. y Betancur Buitrago, B. (2019). Dimensión estética en la enseñanza de la filosofía: posibilidades de sensibilización frente a la diversidad ideológica en el posconflicto colombiano. *Perseitas*, 7(1), 18–39. <https://doi.org/10.21501/23461780.3155>
- Lázaro Lorente, L. M. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 271–280. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33879>
- López Morocho, L. R. (2015). Reflexión sobre el enfoque teórico metodológico de la educación para jóvenes y adultos, una visión desde América Latina. *Sophia*, 19, 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.06>
- Lozano Bravo, S. I. (2023). Los cafés filosóficos en PILARES Paulo Freire: Filosofar en la ciudad. Normas y Prácticas Situadas. *Ciencia y Filosofía*. 10(11), 45-56. DOI:<https://doi.org/10.38128/cienciayfilosofa.v10i11.71>
- Madera, S. (2012). El pensamiento filosófico: clave del desarrollo social y urbano. *Sophia*, 12, 170-179. <https://doi.org/10.17163/soph.n12.2012.10>
- Manchini, N. (2020). Cuerpo, presencia y distancia en la enseñanza de la filosofía. Exploración educativa durante el distanciamiento social. *Childhood & Philosophy*, 16(36), 01–25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.50438>
- Martínez-Cruz, J., Ruiz-Flores, L. y Feo, R. (2022). Modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística. *Educación y Humanismo*, 24, 43, 67-86. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5433>
- Nava-Preciado, J. M. (2022). Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 225-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.08>
- Nieves Loja, G. M. (2017). Hannah Arendt y el problema de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 219-235. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.08>
- Obiols, G. y Cerletti, A. (2000). Modalidades y contenidos de la enseñanza filosófica. En G. Obiols y E. Rabossi (Comp.), *La Enseñanza de la filosofía en debate: coloquio Internacional sobre la enseñanza de la filosofía*. Novedades Educativas.

- Ospina-Carmona, J. F., Tobón-Vásquez, G., Montoya-Londoño, D. M. y Taborda Chaurra, J. (2022). Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en Psicología de la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.01>
- Palmese, C. y Carles Arribas, J. L. (2017). Evolución de la experiencia plurisensorial: Entre arte y vida cotidiana. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 14, 95-101. <https://doi.org/10.15366/bp2017.14.006>
- Platón. (s.f.). *Fedro o sobre la belleza*. Escuela de Filosofía Universidad. ARCIS.
- Portilla Faicán, G. I. y Laurencio Leyva, A. (2018) La innovación de la práctica docente, desde la perspectiva relacional ciencia, tecnología y sociedad. *Alternativas* (18), 71-78. <https://dx.doi.org/10.23878/alternativas.v18i1.255>
- Prada-Dussán, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177-198. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- Ruiz, G. R. (2021). El derecho a la educación: definiciones constitucionales comparadas en América del Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 61-80. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29247>
- Reyes, D. (2007). Educational policies in philosophical reflection. *Sofía*, 3, 13-32. <https://doi.org/10.17163/soph.n3.2007.01>
- Revista de filosofía. (2016). Expediente sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía. *Revista de filosofía*, 72, 203-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602016000100013>
- Samper, J. L. (2014). Apuntes sobre los supuestos de las práctica filosófica. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada Hacer*, 5, 15-31.
- Sánchez Millán, A. (2014). Ejemplo de un Café filosófico sobre la aceptación social. Búho: Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía, 19, 250-264.
- Santiago Muñoz, Ana. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-436020170001000317>
- Savater, F. (2016). La aventura de pensar. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Sautet, M. (2012). *Um café para Sócrates. Como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje*. José Olympio.
- Solé-Blanch, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 139-155. <https://doi.org/10.14201/teri.31537>
- Suárez Lantarón, B., García-Perales, N. y Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>

- Tebar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI y Santillana.
- Tourn Travers, J. (2020). Los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 95-115. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a5>
- Vergara Henríquez, F. J. (2022). Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacion. *Sophia*, 33, 171-198. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.06>
- Villaseñor Moreno, A. M. (2023). Los terceros espacios en la filosofía cotidiana. *Ciencia y Filosofía*, 10(11), 69-77. <https://doi.org/10.38128/cienciayfilosofa.v10i11.69>

12



La escuela rural en España: un estudio comparado intranacional sobre su conceptualización, organización y evolución

The rural school in Spain: an intranational comparative study of its conceptualisation, organisation, and evolution

**Esther Díaz Romanillos*;
Bianca Thoilliez****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44926

Recibido: **18 de marzo 2025**
Aceptado: **18 de julio de 2025**

*ESTHER DÍAZ ROMANILLOS: Universidad Autónoma de Madrid. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7824-1029>. **Datos de contacto:** esther.diaz@uam.es

BIANCA THOILLIEZ: Universidad Autónoma de Madrid. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2911-5947>. **Datos de contacto: bianca.thoilliez@uam.es

Resumen

Este estudio comparativo intranacional analiza la escuela rural en España a través de dos dimensiones fundamentales. Por un lado, se examinan las características normativas y organizativas (incluyendo definiciones, modelos de concentración escolar y enfoques alternativos) que han configurado la conceptualización de la escuela rural en las distintas comunidades autónomas. Por otro, se evalúa la evolución de la oferta educativa rural mediante indicadores clave (centros, localidades, unidades escolares y alumnado) en el periodo 2011–2023. Los resultados evidencian una notable diversidad en las trayectorias, derivada tanto de las realidades demográficas como de los criterios administrativos y metodológicos aplicados en cada territorio. Asimismo, se observa cómo, en ciertos casos, la optimización de recursos y la racionalización de la oferta han conducido a una reducción de la cobertura territorial, lo que plantea desafíos en términos de equidad en el derecho a la educación. Este análisis ofrece una base para identificar buenas prácticas y para orientar futuras políticas que promuevan la cohesión y la innovación pedagógica en el medio rural.

Palabras clave: escuela rural; Colegio Rural Agrupado; escuela unitaria; política educativa; educación comparada; despoblación; equidad educativa; innovación educativa.

Abstract

This intranational comparative study examines the rural school in Spain through two main dimensions. On one hand, it analyses the normative and organizational characteristics (including definitions, concentration models, and alternative approaches) that have shaped the conceptualization of the rural school across the autonomous communities. On the other hand, it evaluates the evolution of the rural educational offer using key indicators (centers, localities, school units, and student enrollment) over the period 2011–2023. The findings reveal significant heterogeneity in trajectories, stemming from both demographic realities and the administrative and methodological criteria applied in each territory. Furthermore, the study shows that, in some cases, the optimization of resources and the rationalization of the educational offer have led to a reduction in territorial coverage, posing challenges in terms of equity and spatial justice in the right to education. This analysis provides a basis for identifying best practices and for guiding future policies that promote social cohesion and pedagogical innovation in rural areas.

Keywords: rural schools; rural education; one teacher school; educational policy; comparative education; rural environment; educational equity; educational innovation.

1. Introducción

La escuela rural en España constituye un componente esencial para garantizar el derecho a la educación en territorios de baja densidad poblacional y para fomentar la cohesión social y el desarrollo local (Abós Olivares et al., 2021; Álvarez Álvarez et al., 2020; Benito Lucas, 2013; Cerdá Mondéjar, 2020). Sin embargo, a lo largo de su historia, la escuela rural ha enfrentado limitaciones estructurales en su desarrollo, derivadas de una menor visibilidad y reconocimiento dentro de las políticas educativas generales (Corchón Álvarez et al., 2013; Lorenzo Lacruz et al., 2020). Desde la Ley Moyano (1857) hasta la actual LOMLOE (2020), la legislación educativa ha condicionado su desarrollo, con modelos que oscilan entre la concentración escolar y la descentralización de la oferta educativa (Lorenzo Lacruz et al., 2021; Santamaría Luna, 2014).

Los debates sobre la escuela rural en España reflejan tensiones mundiales más amplias entre equidad y eficiencia en estos contextos. En Europa, las políticas oscilan desde el sistema centralizado de Suecia, donde el cierre de escuelas ha contribuido al vaciamiento de determinadas regiones (Isaksson, 2023) y la apuesta por las "*scuole piccole*" (escuelas pequeñas) de Italia, donde se combinan TIC y pedagogías multigrado para responder al aislamiento geográfico (European Schoolnet, 2023). En Grecia, los centros rurales sufren problemas estructurales como la escasez docente y la falta de financiación (OECD, 2020), mientras que en Inglaterra su relevancia comunitaria no siempre se traduce en apoyo institucional (Hillyard, 2020). En América Latina, las políticas hacia la escuela rural oscilan entre enfoques tecnocráticos y apuestas por la justicia territorial. En México, la estrategia de «consolidación de servicios educativos» ha promovido el cierre de pequeñas escuelas comunitarias para concentrar al alumnado en centros urbanos, priorizando la eficiencia sobre el arraigo local (Galván Mora, 2020). En cambio, Colombia ha impulsado modelos como la Escuela Nueva, que fortalecen el vínculo escuela-comunidad mediante enseñanza multigrado y participación del alumnado. En este panorama, el caso español se sitúa en una posición intermedia: la descentralización permite cierta adaptación territorial, pero la ausencia de una estrategia estatal coherente genera fuertes desigualdades entre comunidades autónomas en la organización y sostenibilidad de la escuela rural.

En la actualidad, la expansión de los Colegios Rurales Agrupados (CRA) ha redefinido el mapa educativo rural, aunque su impacto varía entre comunidades autónomas (Abós Olivares et al., 2021; Domingo Peñafiel, 2020). El tratamiento de la escuela rural en las políticas educativas ha variado a lo largo del tiempo, condicionado por criterios como la equidad territorial, la sostenibilidad de la oferta educativa y la optimización de recursos (Cerdá Mondéjar, 2020). Esta diversidad de enfoques normativos y organizativos pone de manifiesto la necesidad de un análisis comparado que permita comprender las dinámicas actuales de la educación rural en España. Pese a su relevancia, la escuela rural continúa siendo un ámbito de estudio poco sistematizado dentro de la investigación educativa española, especialmente en lo que respecta a su conceptualización normativa y a la evolución de su oferta en un contexto descentralizado. En este marco, se plantean interrogantes como: ¿cómo se define y organiza la escuela rural en las distintas comunidades autónomas?, ¿qué trayectorias ha seguido su desarrollo en la última década?, ¿qué factores permiten comprender las similitudes y divergencias entre territorios?

Para responder a estas cuestiones, se adopta un enfoque comparado centrado en dos dimensiones fundamentales. En la primera examina el contexto administrativo y

normativo atendiendo a la existencia de definiciones explícitas, modelos organizativos predominantes (como los Colegios Públicos Rurales, CRAs o equivalentes) y medidas legislativas vinculadas a la escuela rural. La segunda dimensión se centra en la evolución de la oferta educativa en el ámbito rural entre los cursos escolares 2010/2011 y 2022/2023, a partir de indicadores como el número de centros, las localidades atendidas, las unidades escolares y el alumnado matriculado. Esta doble perspectiva permite identificar las transformaciones que han experimentado en los últimos años y poner en diálogo las políticas autonómicas con los cambios registrados en el territorio.

Desde este marco, el artículo pretende contribuir a una comprensión más profunda y matizada de la escuela rural en España, reconociendo tanto su diversidad organizativa y sus particularidades, así como los desafíos que enfrenta.

2. Metodología

Este estudio parte de la hipótesis de que las diferencias en el desarrollo normativo y en la evolución cuantitativa de la escuela rural entre comunidades autónomas (CCAA) reflejan formas diferenciadas hacia su conceptualización y sostenibilidad. Tales diferencias no solo responden a factores demográficos o administrativos sino que también tienen que ver con decisiones político-educativas que configuran las posibilidades de continuidad o transformación de la oferta educativa en el medio rural.

Con base en esta hipótesis, el artículo persigue una doble finalidad: por un lado, comparar las características y rasgos que definen la conceptualización de la escuela rural en cada una de las CCAA, así como las medidas específicas implementadas a través de las políticas autonómicas; y, por otro lado, analizar la evolución de la oferta educativa de la escuela rural (centros, unidades escolares y alumnado matriculado) a lo largo del tiempo. El objetivo general es comprender en qué medida las políticas autonómicas configuran trayectorias divergentes en la organización y sostenibilidad de la escuela rural.

Para alcanzar estos fines se ha adoptado el método comparado como el enfoque más adecuado en el ámbito de la investigación educativa. Se toma como referencia el enfoque actualizado propuesto por Caballero Cortés et al. (2016), que se articula en dos momentos principales:

- 1º. Identificación del problema y planteamiento de hipótesis, junto con la determinación de la unidad de análisis.
- 2º. Desarrollo de la investigación, a través de cinco etapas: descriptiva, interpretativa, yuxtaposición, comparativa y, finalmente, prospectiva.

2.1. Delimitación de las unidades de análisis

Las unidades de análisis están compuestas por el ámbito de comparación, la temporalización y el objeto de estudio. A continuación, se describen estos elementos:

2.1.1. Ámbito y temporalización del estudio

El trabajo adopta un enfoque comparativo intranacional, abarcando las 17 CCAA españolas. Para garantizar un análisis coherente y bien fundamentado, el estudio se organiza en dos partes diferenciadas. En la primera parte, dedicada a la conceptualización de la escuela rural, se examina la legislación vigente en el curso 2024/2025, lo que implica una temporalidad estática, ya que se centra en un momento específico. En la segunda

parte, centrada en la evolución de la escuela rural, se estudia la evolución de los centros, unidades y alumnado matriculado durante el periodo 2011-2023. Esta parte presenta una temporalidad dinámica, ya que evalúa los cambios y tendencias a lo largo del tiempo.

2.1.2. Objeto de estudio

El objeto de estudio es la escuela rural, entendida como aquella institución educativa ubicada en un entorno rural que responde a necesidades organizativas, demográficas y pedagógicas propias de estos territorios. Según Lorenzo Lacruz *et al.* (2020), la escuela rural se caracteriza por presentar estructuras organizativas específicas (incluyendo modelos multigrado), fuerte conexión con su entorno sociocultural local y un enfoque adaptado a las particularidades del territorio, en contraposición al modelo urbano.

Para su análisis se han definido dos dimensiones de observación, cada una organizada en torno a un árbol de dimensiones, parámetros e indicadores:

- I. La dimensión organizativo-administrativa se centra en el estudio del marco normativo autonómico vigente y en las políticas específicas dirigidas a la escuela rural. Se consideran aspectos como la existencia de definiciones específicas en la normativa vigente, el rango normativo (ley, decreto, orden...), el tipo de modelo escolar reconocido, así como medidas concretas en relación con la ratio, transporte escolar, financiación o recursos docentes.
- II. La dimensión evolutiva analiza cómo ha cambiado la red de escuelas rurales (especialmente los CRA) durante el periodo 2011-2023, atendiendo a la variación del número de centros, unidades y alumnado matriculado. Este análisis permite identificar patrones de consolidación, reducción o reconfiguración de la oferta educativa rural y contrastarlos con el marco normativo de cada comunidad.

Ambas dimensiones están interrelacionadas: el marco normativo condiciona la organización del sistema y las posibilidades de sostenibilidad de las escuelas rurales, mientras que la evaluación cuantitativa permite evaluar los efectos de esas políticas sobre el territorio. Para ello, se ha diseñado un esquema metodológico que combina parámetros e indicadores, organizados en dos árboles de dimensiones (normativo-administrativo y evolutivo), cuyo desarrollo puede consultarse en los Anexos (Tabla 1 y 2, respectivamente).

2.2. Estrategias de recogida y análisis de información

La investigación se basa en una revisión documental que combina el análisis de fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias incluyen normativas autonómicas, documentos oficiales y planes estratégicos elaborados por las administraciones autonómicas y estatales. Para la segunda dimensión del estudio, centrada en la evolución cuantitativa, se han utilizado los informes sobre el estado del sistema educativo, publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) desde el informe de 2012 (datos del curso 2010/2011) hasta el último disponible en 2024 (curso 2022/2023). A partir de estos documentos se han recopilado datos administrativos sobre el número de centros, localidades, unidades y alumnado matriculado en los CRA, permitiendo establecer una visión comparada sobre su evolución en cada CCAA.

Las fuentes secundarias incluyen estudios previos sobre la educación rural, así como información disponible en los portales web de las consejerías de educación autonómicas (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias, s.f.; EHIGE, 2019; Euskadiko Eskola Txikiak, s.f.). Estas fuentes contribuyen a contextualizar las dinámicas educativas en el medio rural y a complementar el análisis de los documentos oficiales.

El análisis se articula mediante un enfoque descriptivo-interpretativo con técnicas comparativas. A partir de la información recopilada, se ha elaborado una sistematización de dimensiones, parámetros e indicadores que ha permitido organizar el estudio de manera estructurada (Tabla 1 y 2.). Este proceso ha permitido identificar similitudes y divergencias entre CCAA, así como establecer relaciones entre los marcos normativos vigentes y las transformaciones registradas en la oferta educativa rural durante la última década. Se busca, así, ofrecer una visión articulada que permita comprender las particularidades territoriales y las lógicas político-educativas que configuran la realidad actual de la escuela rural en España.

3. Resultados del análisis comparativo

3.1. Contexto administrativo y normativo de la escuela rural en España

La descentralización de las competencias educativas en España ha permitido a las CCAA desarrollar y adaptar estrategias que responden a las necesidades y particularidades de sus contextos territoriales. Este fenómeno se refleja de forma especialmente marcada en el ámbito rural, donde la organización, definición y funcionamiento de su escuela adoptan configuraciones diversas según cada región. En el presente apartado se exponen los resultados del análisis comparativo correspondiente al Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (I) para el contexto administrativo y normativo de la escuela rural en España, que se estructura en dos dimensiones (véase Anexos: Tabla 3): (D1) el desarrollo normativo y la organización administrativa, y (D2) la normativa específica dirigida hacia la escuela rural.

3.1.1. Desarrollo normativo y organización administrativa: modelos de escuela rural en España

La primera dimensión (D1) se centra en el marco legislativo y administrativo que respalda la organización de la escuela rural.

A) Modelos de concentración escolar en España: Colegios Rurales Agrupados y similares

En varias CCAA se observa la adopción de modelos de concentración escolar, cuyo objetivo es agrupar unidades o centros dispersos bajo una sola dirección para optimizar recursos y asegurar la continuidad educativa en zonas de baja densidad poblacional. Así, el modelo organizativo de CRA es el más extendido en España, y se encuentra implantado en Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Madrid y Murcia. Sin embargo, cada CCAA ha adaptado sus estructuras y definiciones para atender las necesidades específicas de sus zonas rurales, lo que da lugar a un panorama diverso y heterogéneo. Andalucía opta por los Colegios Públicos Rurales (CPR), mientras que la Comunidad Valenciana por Centros Educativos Rurales (CER).

Estas diferencias reflejan no solo ajustes organizativos, sino también formas distintas de concebir la escuela rural. Así, en Andalucía se define la escuela rural como una «escuela única en su localidad, con más de un nivel educativo por profesor y aula», abarcando tanto escuelas unitarias como pequeñas graduadas incompletas. En Asturias la normativa delimita la noción de escuela rural a partir de criterios poblacionales (municipios con menos de 5.000 habitantes) y de matrícula (menos de 10 estudiantes por cohorte en el último sexenio), permitiendo la organización en distintos formatos, como escuelas unitarias, CRA, Zona Escolar Rural (ZER) o Centros Públicos de Educación Básica (CPEB). Por su parte, Cataluña y La Rioja disponen de definiciones normativas aunque centradas más en la cooperación intercentros o en la organización zonificada.

En contraste, otras CCAA, como Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Madrid y Murcia, no ofrecen una definición pormenorizada de escuela rural. En ellas, la referencia se articula a través del modelo de concentración escolar, en el que se entiende como la agrupación de centros dispersos para asegurar la continuidad de la oferta educativa. Este enfoque resulta eficaz para responder a las limitaciones impuestas por la baja densidad poblacional, aunque en estos casos la falta de una definición detallada implica que la noción de «escuela rural» se traduce en la práctica en términos de mantenimiento y optimización de recursos.

Asimismo, en algunas legislaciones se incluyen referencias a distintos modelos escolares rurales. En Andalucía se hace alusión a «escuelas unitarias o pequeñas graduadas incompletas»; en Aragón, a los «centros incompletos»; en Asturias, a las «escuelas unitarias, colegios públicos de una única unidad y CPEB»; y en Castilla-La Mancha, se mencionan las «Escuelas Infantiles Rurales Agrupadas (EIRA)» y los «centros incompletos».

B) Más allá de los CRA: modelos alternativos de escuela rural

Las CCAA que no han adoptado modelos de concentración escolar (CRA o similar) presentan una notable diversidad en la organización y conceptualización de la escuela rural que responde a particularidades culturales, lingüísticas o geográficas propias de sus territorios:

- Cataluña trabaja mediante las Zonas Escolares Rurales (ZER), que representan un ejemplo destacado de flexibilidad organizativa. Estas agrupaciones que, si bien comparten rasgos con los modelos de concentración, se organizan en función de áreas con población dispersa y establecen un centro cabecera que facilita la cooperación pedagógica.
- En Canarias, los Colectivos de Escuelas Rurales (CER) operan como unidades independientes en localidades dispersas, aunque algunos centros comparten recursos para afrontar desafíos logísticos derivados de la insularidad y la dispersión poblacional.
- La escuela rural de Navarra se organiza a partir de escuelas unitarias zonificadas: un docente imparte clase a alumnado de distintos cursos, permitiendo una gestión adecuada de entornos multigrado y optimizando el acompañamiento pedagógico en contextos de baja matrícula.
- El País Vasco impulsa el modelo de la Red "Eskola Txikiak". Estos centros de pequeño tamaño y con un marcado componente cultural y lingüístico, se distinguen por impartir enseñanza en euskera y por su rol en la cohesión social y cultural de las zonas rurales, siendo la opción educativa predominante en localidades donde la oferta es escasa.
- En el caso de Islas Baleares, encontramos las "Escoles petites", pequeñas unidades escolares diseñadas para garantizar la proximidad educativa en municipios con baja densidad poblacional sin recurrir a un modelo formal de concentración escolar.

Estos modelos alternativos ponen de manifiesto la capacidad de adaptación de cada territorio a sus condiciones específicas. Aunque las denominaciones y modelos varían, subyace una preocupación común por garantizar el acceso equitativo a la educación en entornos rurales y mantener la identidad y autonomía de su escuela, entendida como un espacio fundamental de cohesión e inclusión en el entorno local.

La diversidad normativa y organizativa observada no deber ser únicamente entendida como una respuesta a las condiciones geográficas o demográficas de cada territorio, sino como el resultado de decisiones político-educativas que configuran el lugar que ocupa la escuela rural dentro del sistema. Allí donde existe una definición normativa específica, se tiende a reconocer las particularidades pedagógicas, sociales y comunitarias de la escuela rural. Por el contrario, en los territorios donde la referencia es indirecta o ausente, la escuela rural queda reducida a una variable logística o técnica.

Estas diferencias no son solo formales, sino que condicionan el modo en el que se concibe la escuela rural. Así, en algunos casos, se le reconoce un papel activo en la vertebración territorial y la cohesión comunitaria; en otros, se la entiende principalmente como un recurso a optimizar ante la baja densidad poblacional. En ambos enfoques, lo organizativo no es neutro, sino que orienta las posibilidades de continuidad, transformación o debilitamiento de la oferta educativa en el medio rural.

3.1.2. Normativa específica sobre y hacia la escuela rural

La comparación de las políticas dirigidas a la escuela rural en España revela una complejidad que va más allá de la simple implementación de normativas. La diversidad de enfoques adoptados por las distintas CCAA se traduce en respuestas específicas, que se configuran en función de las realidades demográficas, geográficas y culturales de cada territorio. A continuación, se analizan los parámetros e indicadores de la segunda dimensión (D2- Normativa específica sobre y hacia la escuela rural), haciendo referencia a los ámbitos de actuación y a los objetivos de las políticas.

A) Ratios mínimas de escolarización y sostenibilidad de los centros

El establecimiento de umbrales mínimos de matrícula para la continuidad de las unidades escolares es un aspecto crucial de la normativa (véase Anexos: Tabla 4. Ámbitos de actuación). En Castilla y León, la regulación establece escalas que varían según el tamaño de la localidad. Por ejemplo, en entornos urbanos con más de 5.000 habitantes se exige un mínimo de 3 alumnos en el primer ciclo de Educación Infantil, mientras que en localidades más pequeñas esta cifra se reduce de forma progresiva.

En Aragón, la posibilidad de que un centro opere con apenas 4 plazas, junto con excepciones basadas en el contexto territorial, refuerza una política de flexibilidad normativa orientada a evitar el colapso de la red educativa rural. Tal como se recoge en la Tabla 4, esta flexibilidad también aparece en otras CCAA, como Castilla-La Mancha o Extremadura, que contemplan cifras mínimas (4-5 alumnos) e incluso excepciones según la proyección demográfica. El objetivo de fomentar la sostenibilidad de los centros (véase Anexos: Tabla 5) se ve reflejado en estas medidas, puesto que evitan el cierre automático de escuelas con muy poca matrícula y garantizan la continuidad educativa en zonas que sufren procesos de despoblación.

B) Transporte escolar y servicios complementarios

En el ámbito del transporte escolar y los servicios complementarios, las CCAA han implementado sistemas de transporte gratuito o subvencionado para paliar las dificultades de acceso en zonas dispersas (véase Anexos: Tabla 4). Como se observa en la Comunidad Valenciana y Extremadura, estas disposiciones no solo responden a la dispersión geográfica del alumnado, sino que se integran en un entramado de medidas que incluye modalidades flexibles como rutas contratadas, reserva de plazas en líneas regulares o ayudas individuales. Andalucía, por ejemplo, presta el transporte escolar de manera gratuita

en centros sostenidos con fondos públicos, lo que contribuye al objetivo de garantizar el acceso e igualdad de oportunidades (véase Anexos: Tabla 5) al no convertir la lejanía en un factor de exclusión. Tal como se aprecia en los anexos, muchas CCAA contemplan también servicios de comedor o de aulas matutinas (como en el caso de Extremadura), medidas que inciden en la inclusión de colectivos vulnerables.

C) Formación y estabilidad del profesorado

La formación y la estabilidad del profesorado constituyen otro pilar fundamental para la viabilidad de la escuela rural (según Anexos: Tabla 4). En Navarra, la precisión en los ratios de escolarización refleja la necesidad de contar con docentes preparados para atender unidades con características específicas. Mientras, en comunidades como Aragón y la Comunidad Valenciana se han implementado incentivos destinados a favorecer la permanencia del personal en zonas rurales. Este enfoque se alinea con el objetivo de asegurar la estabilidad de las plantillas docentes y, en algunos casos, proporcionar formación especializada al personal docente (Anexos: Tabla 5). Dichas medidas incluyen complementos salariales, programas de formación específica (en metodologías multigrado, uso de recursos locales, atención a la diversidad, etc.) y reconocimiento de la complejidad de ejercer en contextos con poca matrícula y niveles agrupados.

Este doble enfoque (capacitación e incentivos) transforma el rol del docente, elevándolo a agente de cambio en entornos donde la innovación pedagógica y la vinculación con la comunidad resultan esenciales para responder a los retos demográficos.

D) Recursos, infraestructuras y apoyo institucional

La inversión en recursos, infraestructuras y apoyo institucional (véase Anexos: Tabla 4) apunta a cerrar la brecha entre la oferta educativa de las zonas rurales y la de los entornos urbanos. Aunque no todas las CCAA cuentan con partidas presupuestarias específicas para la escuela rural, se observa una tendencia a canalizar fondos adicionales hacia la mejora de infraestructuras y la digitalización. Por ejemplo, Castilla-La Mancha contempla ayudas para programas de intercambio y formación (tales como Erasmus Rural), lo que se orienta a explorar nuevas iniciativas y ofrecer oportunidades formativas a jóvenes que deciden permanecer en el medio rural, complementando así las estrategias de innovación (véase Anexos: Tabla 5). Otros proyectos, como «Escuelas Conectadas» en Extremadura, dotan a los centros de infraestructuras digitales, lo que facilita el uso de herramientas tecnológicas en contextos con limitaciones estructurales. Asimismo, en la Comunidad Valenciana y La Rioja se destacan medidas que, a través de la provisión de recursos humanos adicionales, contribuyen a la atención de estudiantes con necesidades específicas (NEE) y a la inclusión de colectivos vulnerables.

E) Participación y vinculación con la comunidad

La dimensión participativa y la conexión con el entorno local cobran especial relevancia en algunas CCAA (véase Anexos: Tabla 4). En Aragón, la creación de espacios como el Observatorio de la Escuela Rural y los seminarios provinciales promueve la implicación de todos los actores (familias, autoridades, profesionales) en la toma de decisiones. En la Comunidad Valenciana, se ha desarrollado una red de CRAs que facilita la colaboración interinstitucional y la integración de actividades extracurriculares, reforzando el vínculo entre la escuela y su entorno. Este planteamiento contribuye a impulsar la participación escolar (véase Anexos: Tabla 5, donde se recoge también el acceso a la cultura y las iniciativas emergentes), y favorece la inclusión de colectivos minoritarios o en riesgo de exclusión.

En Cantabria, aunque la estrategia está aún en fase declaratoria, se pretende revitalizar las zonas rurales cultural y socialmente, reconociendo la importancia de la escuela como eje vertebrador del territorio. La Rioja, por su parte, introduce apoyos especializados y metodologías colaborativas que involucran a las familias, fomentando la participación y la innovación pedagógica en contextos multigrado.

El análisis de la normativa específica revela cómo las políticas educativas no solo responden a criterios organizativos o de funcionamiento, sino que configuran una serie de marcos de sentido sobre el lugar y el valor de la escuela rural. A través de las medidas adoptadas (ratios mínimas, incentivos al profesorado, servicios complementarios, recursos o participación comunitaria), las administraciones autonómicas proyectan distintas formas de entender qué debe ser, sostener y ofrecer la escuela rural. En este sentido, cada CCAA diseña, explícita o implícitamente una gramática de «lo posible»: qué centros se consideran viables, qué servicios son prioritarios, qué actores participan en su sostenibilidad y qué lugar ocupa la escuela en la vida de los pueblos. Así, mientras regiones como Madrid o Castilla y León aplican criterios centrados en la eficiencia organizativa, otras como Aragón, Navarra o la Comunidad Valenciana despliegan políticas más integrales, donde se combinan flexibilidad normativa, formación docente, participación e innovación.

Se pueden distinguir, al menos, dos enfoques: por un lado, una lógica de gestión en la que la sostenibilidad se define por términos de matrícula y eficiencia, como ocurre en Castilla-La Mancha o Extremadura. Por otro lado, una lógica de arraigo territorial, que vincula la escuela al fortalecimiento del tejido comunitario y la equidad, como se observa en Navarra, Cataluña o en La Rioja. No obstante, estas apuestas más integradoras suelen depender de recursos extraordinarios, iniciativas específicas o ventanas de oportunidad coyunturales, lo que limita su consolidación como políticas estructurales de largo recorrido. La política educativa, en este caso, actúa como fuerza configuradora de realidades materiales y simbólicas, afectando directamente a la continuidad, reconfiguración o debilitamiento de la escuela rural.

En este sentido, el análisis normativo no debe desvincularse de las dinámicas territoriales que inciden en la evolución del mapa escolar, como se analiza en el siguiente apartado. Comprender cómo las decisiones políticas moldean (más allá de lo demográfico) la estructura y distribución real de la oferta educativa rural resulta clave para interpretar sus trayectorias diferenciales y desigualdades emergentes.

3.2. Evolución de las escuelas rurales (CRAs) (2011-2023)

El análisis de la evolución de las escuelas rurales se ha centrado en cuatro dimensiones: evolución de los centros, evolución de las localidades, evolución de las unidades y evolución del alumnado. Cada dimensión se ha abordado mediante parámetros específicos e indicadores cuantitativos, tal como se refleja en el Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (II) para la evolución de las escuelas rurales (véase Anexos: Tabla 2). A continuación, se presentan los hallazgos resultantes del análisis comparativo a raíz de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso escolar 2010/2011 hasta el curso 2022/2023 en cada una de las dimensiones propuestas.

3.2.1. Evolución de los centros

El análisis de la evolución del número total de centros rurales en el periodo estudiado refleja un panorama heterogéneo dentro de las distintas realidades de cada CCAA. Los datos absolutos (disponibles en Anexos: Tabla 6) permiten observar la progresión anual

en cada región, mientras que la Figura 1 sintetiza el porcentaje de cambio acumulado por cada región.

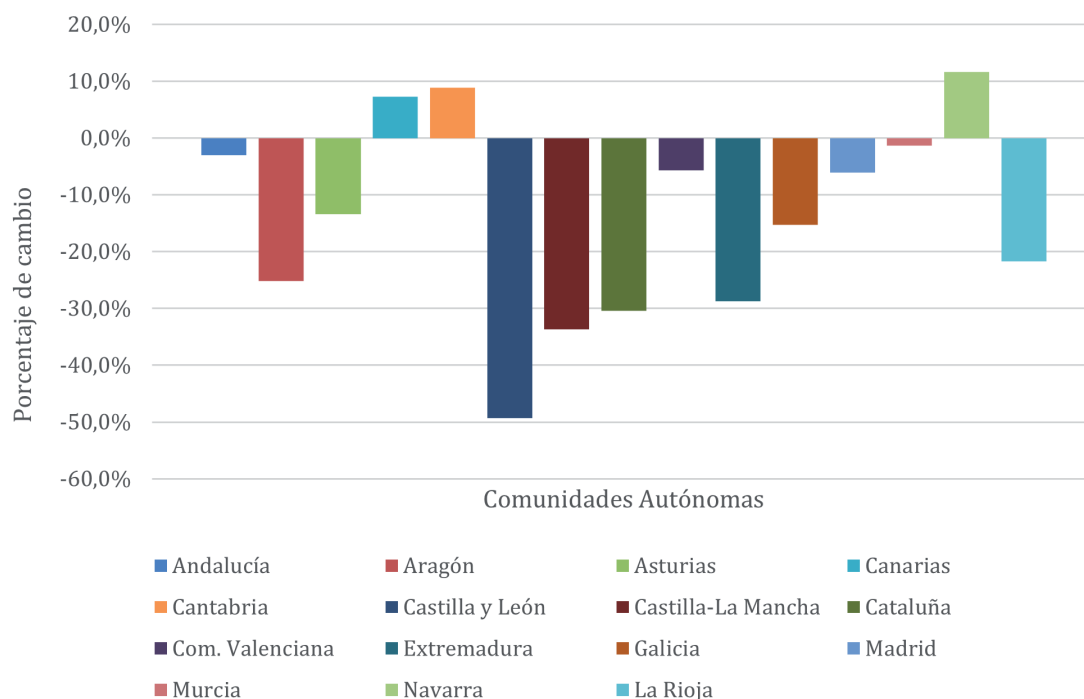


Figura 1. Variación porcentual en el número de centros rurales por CCAA (2010/2011-2022/2023). Fuente: elaboración propia. Nota: Islas Baleares y País Vasco tienen un porcentaje de cambio del 0 %, por lo que no se representan en el gráfico.

En comunidades como Andalucía, los primeros datos disponibles se sitúan en 2013/2014 y muestran un descenso global del 6,6 %, aunque la cifra de centros se ha mantenido relativamente estable (entre 105 y 113). Aragón, con cifras que rondan los 74 a 76 centros, experimenta un ligero ajuste a la baja, lo que apunta a un proceso de optimización de recursos en zonas de baja densidad poblacional. Un caso más pronunciado es el de Asturias, donde se pasa de 29 centros a 22 en el transcurso de la serie, reflejando un descenso del 31,8 % que podría asociarse a la concentración de escuelas unitarias o la clausura de centros con matrículas muy reducidas. Mientras, Cantabria, con cifras muy reducidas (entre 4 y 5 centros), experimenta una disminución que se traduce en un 25 % menos de oferta.

Castilla y León presenta los valores absolutos más altos, cercanos a (180-190 centros), aunque en el cómputo total sufre un recorte cercano al 10,7 %. Castilla-La Mancha, en contraste, presenta un ligero aumento global, lo que se interpreta como una política de mantenimiento e incluso expansión de la red rural. Resulta llamativo el caso de Cataluña, que registra un repunte máximo en 2013/2014 (301 centros) y luego una drástica caída a valores en torno a 85-89, probablemente derivada de la inclusión o exclusión de ZER en las estadísticas. En otras regiones, como la Comunidad Valenciana, la evolución se mantiene en un rango estable de 44 a 47 centros, con un leve incremento, mientras que Extremadura pasa de 37 a 40, subrayando un crecimiento del 7,5 % que sugiere la apertura de nuevas sedes o la transformación de unidades en CRAs. Galicia, con un ligero descenso del 3,8 %, y Madrid, que conserva invariablemente 8 centros, ejemplifican la

continuidad de redes rurales consolidadas, cada una con sus particularidades. Murcia registra una aparición de 9 centros en 2013/2014, reducidos a 8 en el último curso, y Navarra se mantiene invariable con un único centro a lo largo de todo el periodo. Por último, Islas Baleares y País Vasco no muestran datos de centros rurales en la tabla, lo que podría interpretarse como la ausencia de una red categorizada bajo estos parámetros o la falta de información oficial pública.

Estas variaciones reflejan, en muchos casos, decisiones estratégicas que revelan cómo cada CCAA gestiona la tensión entre sostenibilidad y equidad territorial. Mientras algunas comunidades mantienen su red de centros rurales incluso con matrículas reducidas, otras optan por estrategias de racionalización que, al aplicar criterios más estrictos de viabilidad, conducen al cierre o fusión de escuelas.

3.2.2. Evolución de las localidades

La cobertura educativa territorial, medida en número de localidades atendidas por las escuelas rurales evidencia transformaciones entre 2010/2011 y 2022/2023. Como muestran los datos absolutos (véase Anexos: Tabla 7) y el siguiente histograma, la evolución varía notablemente según la CCAA:

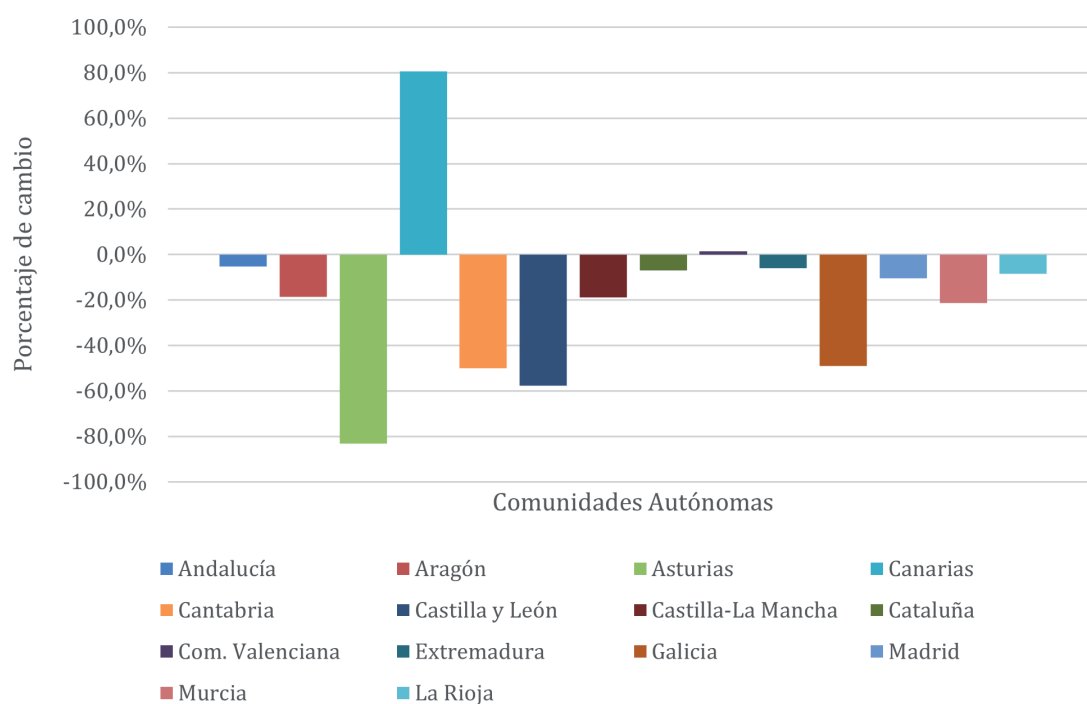


Figura 2. Variación porcentual en el número de localidades con alguna modalidad de ER por CCAA (2010/2011-2022/2023). *Fuente:* elaboración propia. *Nota:* Islas Baleares, Navarra y País Vasco tienen un porcentaje de cambio del 0 %, por lo que no se representan en el gráfico.

En algunas regiones, los datos aparecen inicialmente como valor nulo o muy reducido, para luego estabilizarse o presentar un incremento significativo. En Andalucía, por ejemplo, pasa de 242 localidades en 2018/2019 a 230 en 2022/2023 (-5,2 %). Por otro lado, en Aragón, se pasa de 356 localidades a 300 (-18,7 %), en un proceso que puede asociarse al cierre de centros debido a la optimización de la oferta en zonas con población dispersa. Un proceso más acentuado se observa en Asturias, con una caída del 83,1 %

(de 130 a 71 localidades), lo que evidencia un fuerte proceso de concentración o cierre de sedes que antes atendían distintos municipios.

En contraste, Canarias, registra un aumento del 80,6 % que podría estar relacionado con la consolidación de la red de Colectivos de Escuelas Rurales (CER). Por su parte, Castilla y León mantiene uno de los valores más elevados de la serie, con más de 600 localidades atendidas en los primeros años, si bien desciende a 510 en el último curso, reflejando una reducción del 57,6 % que confirma la progresiva concentración de la oferta educativa.

En Cataluña se constata una bajada del 6,9 % tras el máximo de 279 localidades en 2013/2014, posiblemente relacionado con la redefinición de las ZER. Otras regiones, como Galicia, pierden cerca de la mitad de sus localidades atendidas (−48,9 %), en consonancia con la reducción de centros y la reorganización de unidades en zonas con menos alumnado. En Madrid, la disminución del 10,3 % (de 32 a 29 localidades) refleja una ligera contracción de la cobertura, mientras que Murcia pasa de no presentar datos en los primeros cursos a 28 localidades en 2022/2023, indicando un desarrollo relativamente reciente de la red rural, si bien con un descenso del 21,4 % desde el momento en que se iniciaron los registros.

Así, podemos ver que la reducción del número de localidades atendidas por la escuela rural no siempre implica un descenso proporcional del número de centros, pero sí evidencia una contracción territorial de la oferta educativa. Esta tendencia refleja decisiones administrativas que priorizan la concentración de recursos en detrimento del mantenimiento de redes más extensas, lo que limita la proximidad escolar en muchos municipios. Algunas comunidades, como Castilla-La Mancha, han optado por preservar esa distribución territorial (aunque sea en formatos flexibles), mientras que otras, como Castilla y León se han replegado hacia núcleos más poblados, bajo criterios de eficiencia. Estas diferencias reflejan orientaciones políticas divergentes en cuanto al papel de la escuela en el territorio y las condiciones de acceso que se consideran aceptables.

3.2.3. Evolución de las unidades

El recuento de unidades escolares en las escuelas rurales durante el periodo 2010/2011-2022/2023 pone de manifiesto, una vez más, la diversidad de situaciones y la evolución desigual entre CCAA. La siguiente figura (que representa datos de Anexos: Tabla 8) muestra la variación porcentual por CCAA.

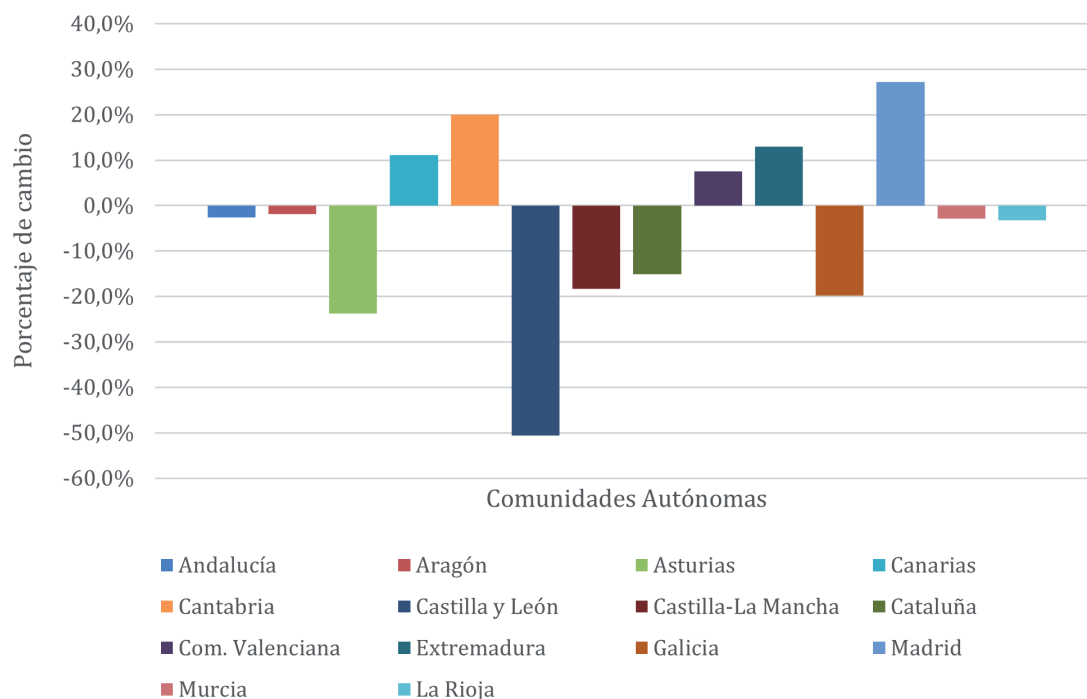


Figura 3. Variación porcentual en las unidades escolares por CCAA (2010/2011-2022/2023). *Fuente:* elaboración propia. *Nota:* Islas Baleares, Navarra y País Vasco tienen un porcentaje de cambio del 0 %, por lo que no se representan en el gráfico.

En Andalucía los registros se sitúan en torno a 1.100 unidades, con una disminución leve del 2,6 % a lo largo del periodo. Este comportamiento sugiere un posible cambio en la metodología de registro o en la forma de agrupar las aulas de los CPR. Aragón mantiene valores entre 700 y 900 unidades experimentando una ligera contracción (−1,8 %), mientras que Asturias sufre una reducción más acusada (−23,8 %) al pasar de 208 a 168 unidades, un indicio de la consolidación de centros y la clausura de grupos con escasa matrícula.

En comunidades como Canarias, el recuento de unidades empieza a aparecer en 2014/2015, rondando las 180-190 aulas, y se incrementa hasta 216 en 2022/2023 (+11,1 %). Este crecimiento puede asociarse a la progresiva estructuración de los CER o a la incorporación de nuevas sedes en islas más alejadas. Cantabria, con valores muy reducidos, pasa de 20 a 25 unidades, experimentando un incremento del 20 % que, aun siendo numéricamente modesto, resulta significativo en términos relativos. En Castilla y León, el descenso es notable (−50,6 %), lo que sugiere una reducción de la oferta educativa en zonas de baja densidad poblacional, pese a seguir siendo una de las comunidades con mayor número absoluto de CRAs.

La Comunidad Valenciana, en cambio, muestra un leve aumento del 7,6 %, pasando de 512 a 554, lo que indica una consolidación de las aulas multigrado o de los CRAs. Extremadura registra también un incremento (+13,0 %), lo que podría vincularse a la creación de nuevas unidades en áreas donde antes se habían suprimido o a la demanda de entornos rurales en proceso de estabilización. Galicia presenta una bajada del 19,8 % y Madrid, al contrario, aumenta un 27,2 %, alcanzando 125 unidades al final de la serie. Este último caso resulta llamativo, puesto que la Comunidad de Madrid no suele asociarse a la dispersión rural, pero mantiene una pequeña red de centros que parece haber reforzado su número de grupos. Murcia, tras no presentar datos en los primeros años, registra

105 unidades en 2022/2023, con un descenso marginal ($-2,9\%$) desde el momento en que empezó a contabilizarse. Por su parte, Navarra se mantiene prácticamente invariable en torno a 4-5 unidades.

La evolución de las unidades escolares rurales permite captar transformaciones menos visibles que las asociadas al cierre de centros o a la reducción de localidades. Este indicador revela cómo se reorganiza internamente la oferta educativa: cuántos grupos permanecen abiertos, cuántos niveles se agrupan y qué estrategias se despliegan para sostener la actividad docente en contextos de baja matrícula. En comunidades como la Comunidad Valenciana o Extremadura, el mantenimiento o ligero aumento del número de unidades sugiere un compromiso con el equilibrio pedagógico, evitando la sobreconcentración de niveles en un solo aula y facilitando una atención más ajustada al alumnado. Frente a ello, regiones como Castilla y León o Galicia muestran un retroceso más acusado, que puede responder a políticas de racionalización o a la falta de apoyos específicos para preservar agrupamientos o escuelas pequeñas.

Estas diferencias influyen en la experiencia escolar de maneras diversas: pueden incidir en el trabajo docente, en las posibilidades de diferenciación pedagógica y en la configuración de los vínculos educativos. En algunos contextos, el sostenimiento de un número estable o creciente de unidades podría reflejar una estrategia para mantener condiciones pedagógicas adecuadas, incluso en escenarios de matrícula reducida. En otros casos, la disminución del número de unidades podría anticipar procesos más amplios de reorganización, aunque también puede responder a cambios en la forma de registro o a ajustes administrativos puntuales.

3.2.4. Evolución del alumnado

La evolución del alumnado matriculado en escuelas rurales durante el periodo estudiado refleja, al igual que en las dimensiones anteriores, tendencias variadas entre las CCAA. La Figura 4 (que representa los datos de Anexos: Tabla 9), que se muestra a continuación, ilustra la variación porcentual por CCAA.

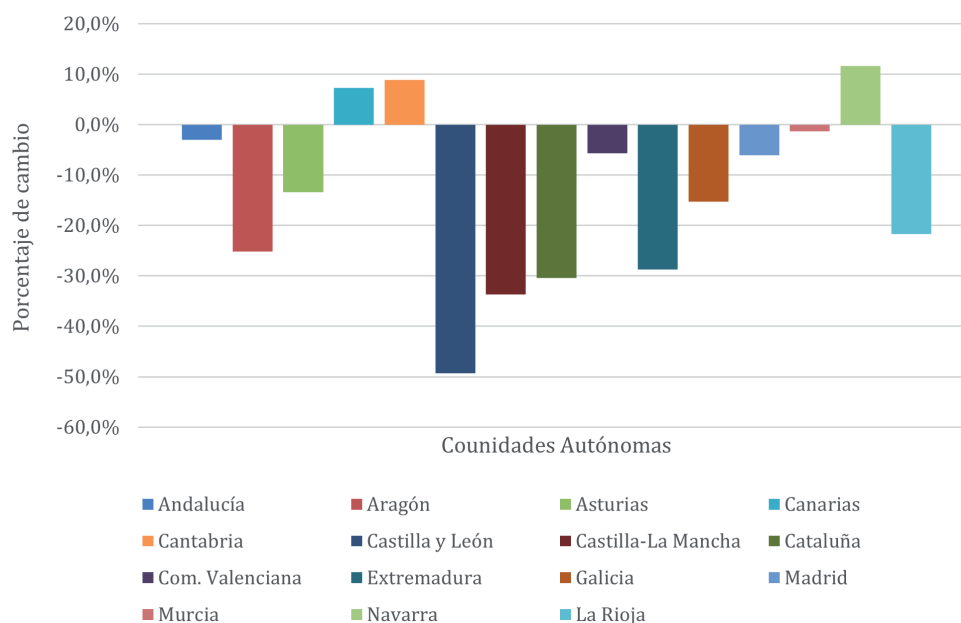


Figura 4. Variación porcentual en el alumnado matriculado en alguna modalidad de ER por CCAA (2010/2011-2022/2023). *Fuente:* elaboración propia. *Nota:* Islas Baleares y País Vasco tienen un porcentaje de cambio del 0 %, por lo que no se representan en el gráfico.

En Andalucía, la matrícula se sitúa en 2014/2015 en torno a 11.700 estudiantes, para luego situarse sobre los 11.400 en 2022/2023 (-3,1 %), lo que sugiere relativa estabilidad. Por el contrario, Aragón muestra una reducción más marcada, al pasar de casi 10.000 a alrededor de 7.900 alumnos (-25,1 %), mientras que Asturias registra un descenso más moderado (-13,4 %), evidenciando la continuidad de una red rural que, no obstante, se ve obligada a agrupar o cerrar grupos con escasa densidad.

En otras regiones, la evolución del alumnado rural arranca en cursos posteriores, como ocurre en Canarias, con unos 2.200 matriculados y alcanzan cerca de 2.400 en el último curso disponible (+7,3 %). Cantabria, aun con cifras modestas, incrementa su alumnado de 248 a 272 (+8,8 %), mientras que Castilla y León, con el mayor número absoluto de estudiantes al inicio de la serie (más de 21.000), sufre un retroceso del 49,3 %, quedando en unos 14.300, lo que confirma la incidencia de la despoblación y la reorganización de los centros en esta comunidad extensa y dispersa. Castilla-La Mancha también evidencia un descenso (-33,6 %), aunque se mantiene por encima de los 7.000 alumnos, lo que resalta la importancia de la red rural en su territorio. Cataluña, tras partir de 13.035 estudiantes en 2013/2014, se reduce a poco menos de 10.000 (-30,4 %), reflejando posibles reestructuraciones vinculadas a las Zonas Escolares Rurales (ZER). La Comunidad Valenciana registra un leve descenso (-5,6 %) desde el momento en que comienzan los datos (2013/2014), mientras que Extremadura (-28,7 %) y Galicia (-15,3 %) también retroceden.

El análisis de la evolución del alumnado matriculado en escuelas rurales permite observar cómo las CCAA adoptan estrategias diferenciadas frente a la reducción de la demanda educativa en zonas de baja densidad. En algunos casos, se observa una tendencia hacia la concentración progresiva, mediante la reorganización de grupos y la reducción de unidades activas, lo que puede responder tanto a limitaciones estructurales como a decisiones orientadas a la eficiencia organizativa. En otros, se advierte una cierta apuesta por la equidad territorial, manteniendo o incluso reforzando la red rural a pesar del descenso de matrícula, como parte de una estrategia de sostenibilidad educativa en el medio rural. Estas variaciones sugieren que la evolución del alumnado no puede ser comprendida exclusivamente desde un enfoque demográfico, sino que debe situarse en relación con los marcos normativos, las decisiones de planificación y el modelo de atención territorial adoptado en cada comunidad.

4. Conclusiones

Este estudio comparativo revela que la escuela rural en España constituye un entramado diverso y cambiante, profundamente condicionado por los marcos político-educativos y las dinámicas territoriales de cada CCAA. Al integrar el análisis normativo con el seguimiento longitudinal de la oferta educativa (centros, localidades, unidades y alumnado), se hace visible cómo las políticas públicas configuran trayectorias divergentes, a menudo marcadas por tensiones entre criterios de sostenibilidad, cobertura y equidad.

En el plano normativo, algunas CCAA como Andalucía, Asturias, Cataluña, Navarra, País Vasco y La Rioja, han impulsado marcos que reconocen explícitamente el valor pedagógico, social y territorial de su escuela rural, reconociéndola como un elemento central en la organización educativa y en la cohesión del territorio. Estos territorios han establecido criterios claros y han implementado modelos específicos (como, por ejemplo, los Colegios Públicos Rurales o la red de Eskola Txikiak) reflejando un compromiso con el derecho a la educación y con la equidad territorial. Otras comunidades, en cambio, la

ausencia de definiciones específicas o su abordaje desde enfoques generalistas, contribuye a una mayor fragilidad institucional de la escuela rural.

Desde la evolución de la oferta educativa, el análisis comparativo permite identificar tres tendencias principalmente: (I) estabilización parcial en territorios con políticas activas de mantenimiento (como Comunidad Valenciana o Castilla-La Mancha), (II) expansión moderada en algunas regiones con nuevas estrategias de cohesión territorial (como Extremadura o Madrid); y (III) reducción significativa en comunidades afectadas por la despoblación o por decisiones orientadas a la concentración escolar (como Castilla y León o Asturias). En este escenario, resulta particularmente llamativo el caso de Cantabria ilustra una tensión entre cobertura territorial y eficiencia organizativa: a pesar del incremento del alumnado, disminuyen las localidades atendidas mientras aumentan las unidades, lo que sugiere un modelo basado en la centralización de recursos.

Un hallazgo especialmente significativo es que en algunas comunidades se aprecian cambios que no avanzan todos en la misma dirección. En lugares como Extremadura o Castilla-La Mancha, se han dado pasos para sostener la red de escuelas rurales (abriendo nuevas unidades o manteniendo centros), aunque al mismo tiempo se reduce el número de localidades atendidas o baja la matrícula. Esto sugiere que, aunque hay una voluntad de mantener la escuela presente de forma equitativa en el territorio, no siempre se logra revertir las dinámicas de pérdida de población. De esta manera, el fenómeno de la despoblación ayuda a entender parte de lo que sucede con la escuela rural, pero no lo explica todo. Hay comunidades donde, a pesar de la pérdida de población, las escuelas ejerciendo un papel fundamental como espacios de arraigo, cuidado y vida comunitaria. Por ello, entendida como un servicio público esencial, la escuela rural debe ser concebida y gestionada no solo desde una perspectiva de eficiencia administrativa, sino también desde el compromiso con la equidad territorial y la justicia espacial, garantizando que el derecho a la educación se materialice de manera justa en todos los territorios (Abós Olivares et al., 2021).

En este sentido, los estudios comparados intranacionales resultan particularmente relevantes, ya que permiten identificar las prácticas y políticas que han contribuido a sostener y transformar la escuela rural en contextos diversos. Este trabajo ofrece un diagnóstico detallado que puede contribuir a mejorar la coordinación interadministrativa entre las CCAA, facilitando la identificación de buenas prácticas y la detección de áreas de mejora en la gestión de la escuela rural.

Desde una perspectiva metodológica, uno de los principales límites del estudio ha sido la falta de disponibilidad de datos sobre las escuelas rurales unitarias en los informes oficiales, centrados principalmente en los CRA. Esto dificulta la posibilidad de un análisis más amplio de la educación rural en España. Esta ausencia de registros impide evaluar con precisión su evolución y su contribución a la escolarización en entornos rurales, y pone de manifiesto una invisibilidad institucional hacia modelos escolares que, aunque minoritarios, siguen desempeñando un papel crucial en el medio rural.

A partir de estos resultados, emergen nuevas preguntas y líneas de investigación orientadas a comprender el impacto de las políticas de financiamiento, así como en la eficacia de los incentivos para la formación especializada y la retención del profesorado de la escuela rural. Del mismo modo, sería pertinente explorar con mayor profundidad el papel que juegan las redes de colaboración, las innovaciones pedagógicas y los vínculos con el tejido comunitario en la capacidad de estos centros para sostenerse en el tiempo. Para poder avanzar en estas direcciones es necesario fortalecer la coordinación

interadministrativa en la recolección y homogeneización de datos. La escasa información sobre escuelas unitarias y otros modelos alternativos limita la posibilidad de realizar diagnósticos más precisos y de diseñar políticas ajustadas a la diversidad real del medio rural. Esta carencia estadística, unida a una mirada excesivamente centrada en los indicadores demográficos, tiende a invisibilizar el potencial educativo, social y territorial de muchas escuelas que, (con más razón) en contextos de declive poblacional, siguen siendo espacios relevantes de cuidado, aprendizaje y vida comunitaria.

Por último, este estudio subraya la importancia de revalorizar la escuela rural como motor de cohesión social y territorial. Su continuidad y transformación no deben entenderse únicamente en función de su rendimiento o eficiencia, sino a partir de su papel como espacio de vida, de oportunidad educativa y de garantía del derecho a la educación en todos los rincones del país.

5. Referencias bibliográficas

- Abós Olivares, P., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J., y Rubio Terrado, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Álvarez Álvarez, C., García-Prieto, F. J., y Pozuelos-Estrada, F. J. (2020). Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y sur de España (Huelva). *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.4564>
- Benito Lucas, D. B. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: Condenados a encontrarse. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, 56-69.
- Caballero Cortés, Á., Manso Ayuso, J., Matarranz, M., y Valle López, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.
- Cerdá Mondéjar, C. M. (2020). La Escuela en el Medio Rural: Aproximación al Caso de Estudio de los Martínez del Puerto en la Provincia de Murcia (1960-2013). *La Razón Histórica*, 45, 175-219.
- Corchón Álvarez, E. C., Raso Sánchez, F., e Hinojo Lucena, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31, 147-179.
- Domingo Peñafiel, L. (2020). Escola rural i territori: Una simbiosi clau. *Temps d'Educació*, 59, 7-9. <https://doi.org/10.1344/te2020.59.1>
- European Schoolnet. (2023). *Research Report. Playing their part: Small and rural schools. A European comparative analysis based on 11 countries by the European Schoolnet Special Interest Group "Small and Rural Schools"*. <http://www.eun.org/resources/detail?publicationID=2322>
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2). <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

- Hillyard, S. (2020). The enduring insignificance of a school for its village: An English case study. *Journal of Rural Studies*, 80, 618-625. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.006>
- Isaksson, Z. (2023). The political effects of rural school closures – Evidence from Sweden. *Journal of Rural Studies*, 100, 103009. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.103009>
- Lorenzo Lacruz, J., Pericacho Gómez, J., Hontañón González, B., y Martínez-Pérez, A. (2021). Legislación y organización de la escuela rural en el debate en torno a la España vaciada. En *Investigación en el ámbito escolar: Variables psicológicas y educativas* (p. 669). Dykinson.
- Lorenzo Lacruz, J., Rubio Terrado, P., y Abós Olivares, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: Un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, 59, 27-46. <http://dx.doi.org/10.1344/TE2020.59.3>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Santamaría Luna, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión* 21, 33, 1-26.
- Villa, M., Solstad, K. J., & Andrews, T. (2021). Rural schools and rural communities in times of centralization and rural–urban migration. *Journal of Rural Studies*, 88, 441-445. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.005>

Referencias legislativas

- Acuerdo de 12 de febrero de 2009, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen las retribuciones de los puestos de director de centros docentes. (2009). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 27 de febrero de 2009.
- Acuerdo de 21 de diciembre de 2020, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Innovación Educativa 2021–2027. (2020). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 250 de 30 de diciembre de 2020.
- Acuerdo de 21 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen las retribuciones de determinados puestos de trabajo del equipo directivo de centros docentes de la Comunidad de Madrid. (2010). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 12 de febrero de 2010.
- Agenda Rural de Cataluña. (2020). Comisión Interdepartamental sobre Despoblamiento Rural.
- Decreto 109/1999, 25 mayo, por el que se regula el régimen de creación y funcionamiento de los Colectivos de Escuelas Rurales (1999). *Boletín Oficial de Canarias*, 79 de 18 de junio de 1999.
- Decreto Foral 58/2024, de 29 de mayo, por el que se regulan los comedores escolares de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra. (2024). *Boletín Oficial de Navarra*, 116 de 6 de junio de 2024.

- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2009). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 254 de 3 de noviembre de 2009.
- Decreto n.º 36/2022, de 31 de marzo, por el que se establecen las normas especiales reguladoras de la concesión directa de subvenciones a centros educativos privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para la realización de actividades dentro del Programa de Cooperación Territorial para la orientación, el avance y el enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+ 21–23). (2022). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 76 de 1 de abril de 2022.
- Decreto 114/2022, de 27 de julio, del Gobierno de Aragón, por el que se autoriza la delegación de competencias en materia de transporte escolar de la Comunidad Autónoma de Aragón a las Comarcas de Sobrarbe, La Ribagorza, La Jacetania, Alto Gállego, Cuencas Mineras, Maestrazgo y al municipio de Barbastro para el curso 2022/2023. (2022). *Boletín Oficial de Aragón*, 151 de 4 de agosto de 2022.
- Decreto 118/1995, 11 mayo, por el que se crean los Colectivos de Escuelas Rurales (1995). *Boletín Oficial de Canarias*, 76 de 19 de junio de 1995.
- Decreto 119/2012, de 26 de julio de 2012, por el que se regula la organización y funcionamiento del servicio de transporte escolar financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en los centros docentes públicos dependientes de esta. (2012). *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 147 de 21 de julio de 2012.
- Decreto 161/1996, de 14 de mayo, por el cual se regula el servicio escolar de transporte para facilitar el desplazamiento del alumnado en la educación obligatoria. (1996). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2208 de 20 de mayo de 1996.
- Decreto 164/2023, de 31 de octubre, sobre el transporte escolar del alumnado de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco, financiado por el departamento competente en materia educativa. (2023). *Boletín Oficial del País Vasco*, 218 de 15 de noviembre de 2023.
- Decreto 195/1988. (1988). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* [número y fecha]. Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. (2009). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4522, de 16 de julio de 2009.
- Decreto 21/2009, de 3 de febrero, por el que se establecen los criterios de ordenación y planificación de la red de centros docentes de enseñanza no universitaria en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2009). *Boletín Oficial del País Vasco*, 30 de 12 de febrero de 2009.
- Decreto 29/1988, de 10 de febrero. (1988). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 19 de 4 de marzo de 1988.
- Decreto 49/2008, de 31 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria (2008). *Boletín Oficial de La Rioja*, 106 de 8 de agosto de 2008.

- Decreto 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana. (2023). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*.
- Decreto 77/1984, de 30 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre regulación de transporte escolar. (1984). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 186 de 23 de agosto de 1984.
- Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón. (2018). *Boletín Oficial de Aragón*, 94 de 17 de mayo de 2018.
- Domingo Peñafiel, L. (2020). Escola rural i territori: Una simbiosi clau. *Temps d'Educació*, 59, 7-9. <https://doi.org/10.1344/te2020.59.1>
- Educatur: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias [Sitio web]. (s.f.). Recuperado de <https://www.educatur.es/>.
- Estrategia frente a la Despoblación en Castilla-La Mancha 2021–2031. (2021). https://www.castillalamancha.es/sites/default/files/documentos/pdf/20220329/dossier_erg.pdf
- Informe de Evaluación 15. La escuela rural: una apuesta por la equidad. (2018). *Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias*.
- Instrucción conxunta 1/2024, da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional e da Dirección Xeral de Mobilidade da Consellería de Presidencia, Xustiza e Deportes, sobre a xestión do servizo de transporte de escolares. (2024).
- Ley 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana (2023). *Boletín Oficial del Estado*, 105 de 3 de mayo de 2023.
- Ley del Principado de Asturias 2/2024, de 30 de abril, de Impulso Demográfico. (2024). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 134 de 3 de junio de 2024.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo. (2022). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 76 de 1 de abril de 2022.
- Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de les Illes Balears. (2022). *Diari Oficial de les Illes Balears*, 136 de 8 de junio de 2022.
- Ley 13/2023, de 30 de marzo, de dinamización del medio rural de Aragón. (2023). *Boletín Oficial de Aragón*, 72 de 17 de abril de 2023.
- Ley 2/2021, de 7 de mayo, de Medidas Económicas, Sociales y Tributarias frente a la Despoblación y para el Desarrollo del Medio Rural en Castilla-La Mancha. (2021). *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 165 de 12 de julio de 2021.
- Ley 3/2022, de 17 de marzo, de medidas ante el reto demográfico y territorial de Extremadura. (2022). *Boletín Oficial de Extremadura*, 55 de 21 de marzo de 2022.
- Decreto 203/2008, de 26 de septiembre, por el que se regula el servicio de transporte escolar a centros públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. (2008). *Boletín Oficial de Extremadura*, 192 de 3 de octubre de 2008.

- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (2011). *Boletín Oficial de Extremadura*, 47 de 9 de marzo de 2011.
- Ley 5/2021, de 2 de febrero, de impulso demográfico de Galicia. (2021). *Diario Oficial de Galicia*, 26, de 9 de febrero de 2021.
- Ley 6/2014, de 25 de julio, de Educación no Universitaria Canaria. (2014). *Boletín Oficial de Canarias*, 152, de 7 de agosto de 2014.
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (2010). *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 144 de 28 de julio de 2010.
- Ley 7/2022, de 30 de junio, de Desarrollo Rural. (2022). *Boletín Oficial del País Vasco*, 137 de 15 de julio de 2022.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo: curso 2010/2011*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2012.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo: curso 2011/2012*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16100>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo: curso 2012/2013*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20132>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo: curso 2013/2014*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2015.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo: curso 2014/2015*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2016.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo: curso 2015/2016*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2017.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo: curso 2016/2017*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo: curso 2017/2018*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2020). *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo: curso 2018/2019*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2020.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2021). *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo: curso 2019/2020*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2021.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2022). *Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo: curso 2020/2021*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2022.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2023). *Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo: curso 2021/2022*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2023.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2024). *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo: curso 2022/2023*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html>
- Orden de 15 de mayo de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria en la Comunitat Valenciana. (1997). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 3028 de 4 de julio de 1997.
- Orden de 16 de junio de 2014. (2014). *Boletín Oficial de Aragón*, 119 de 20 de junio de 2014.
- Orden de 16 de junio de 2014. (2014). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* [número y fecha].
- Orden de 3 de diciembre de 2010, por la que se regula la organización y gestión del servicio de transporte público regular de uso especial de escolares por carretera y las ayudas individualizadas reguladas en el Decreto 287/2009, de 30 de junio. (2010). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7 de enero de 2011.
- Orden de la consellera d'Educació i Cultura, de 24 d'agost de 2009, per la qual es modifica l'Ordre de 21 de juliol de 2005, que regula el transport escolar en els centres docents públics de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. (2009). *Boletín Oficial de les Illes Balears*, 128 de 1 de septiembre de 2009.
- Orden EDU/43/2022, de 24 de enero, por la que se da publicidad al “Acuerdo de 24 de enero de 2022, de mejoras en las condiciones laborales del personal docente de centros públicos de enseñanzas escolares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León”. (2022). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 18 de 27 de enero de 2022.

- Orden EDU/67/2020, de 26 de mayo, del procedimiento de implantación de las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil en las escuelas rurales. (2020). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8144 de 29 de mayo de 2020.
- Orden EDU/926/2004, de 9 de junio, por la que se regula el servicio de transporte escolar en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación. (2004). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 117 de 21 de junio de 2004.
- Orden EFT/46/2020, de 4 de diciembre, por la que se clasifican como de especial dificultad los centros educativos rurales ubicados en zonas en peligro de despoblamiento, con el fin de reconocer la especial trascendencia de los mismos en la revitalización social, económica y cultural de estas zonas que presentan especial desventaja socioeducativa. (2020). *Boletín Oficial de Cantabria*, 250 de 30 de diciembre de 2020.
- Orden Foral 35/2022, de 11 de mayo, del consejero de Educación, por la que se regula la organización y el funcionamiento del transporte escolar y las ayudas individualizadas de comedor en la Comunidad Foral de Navarra. (2022). *Boletín Oficial de Navarra*, 110 de 3 de junio de 2022.
- Orden Foral 86/2018, de 14 de septiembre, de la Consejera de Educación, por la que se ordena la publicación en el Boletín Oficial de Navarra del documento denominado “Pacto para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Pública en Navarra”. (2018). *Boletín Oficial de Navarra*, 186 de 25 de septiembre de 2018.
- Orden 1/2016, de 29 de febrero de 2016, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan las bases de las ayudas individualizadas de transporte escolar. (2016). *Boletín Oficial de La Rioja*, 26 de 4 de marzo de 2016
- Orden 3793/2005, de 21 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se regula el servicio de transporte escolar en los centros docentes públicos de la Consejería de Educación. (2005). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 3 de agosto de 2005.
- Página web de EHIGE [Sitio web]. (2019). Recuperado de <https://www.ehige.eus/es/>
- Página web de Euskadiko Eskola Txikiak [Sitio web]. (s.f.). Recuperado de <https://sites.google.com/berritzegunenagusia.eus/euskadiko-eskola-txikiak/orri-nagusia>
- Resolución de 20 de junio de 2022, de la Dirección General de Centros e Infraestructuras, por la que se determina la ratio mínima de alumnado por unidad escolar en los centros de titularidad pública de entidades locales y otras corporaciones públicas y centros de titularidad privada adheridos a la oferta gratuita de plazas en el tercer curso del primer ciclo de educación infantil, para el curso escolar 2022–2023 en la Comunidad de Castilla y León. (2022). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 125 de 20 de junio de 2022.
- Resolución de 5 de marzo de 2024, por la que se hace pública la selección de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria considerados de especial dificultad a participar en el Programa Cine Educativo a través de Plataforma Digital. (2024). Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y Ordenación Académica, de 5 de marzo de 2024.

Resolución 329/2019, de 7 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las bases para la creación de la Red de Escuelas Rurales de la Comunidad Foral de Navarra. (2019). *Boletín Oficial de Navarra*, 146 de 29 de julio de 2019.

Resolución 37/2023, de 14 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, por la que se aprueban las Instrucciones para aplicar la dotación de Recursos Humanos para los Colegios Rurales Agrupados situados en la Comunidad Autónoma de La Rioja para el curso académico 2023–2024. (2023). *Boletín Oficial de La Rioja*, 52 de 15 de marzo de 2023.

Resolución 63/2024, de 20 de septiembre, de la Dirección General de Innovación y Ordenación Educativa, por la que se regula la convocatoria de los Colegios Rurales Agrupados para el desarrollo del Programa de Cooperación Territorial de Educación Inclusiva, Fondo Social Europeo +, en la Comunidad Autónoma de La Rioja para el curso 2024–2025. (2024). *Boletín Oficial de La Rioja*, 186 de 24 de septiembre de 2024.

ANEXOS

Tabla 1.
Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (I) para el contexto administrativo y normativo de la escuela rural en España

Dimensiones	Parámetros	Indicadores
Desarrollo normativo y organización administrativa	Marco legislativo y modelos de escuela rural	Existencia de definiciones específicas en leyes y normas
		Rango normativo (ley, decreto, orden, etc.)
		Conceptualización oficial de la escuela rural en cada CCAA
		Tipos de modelos de organización escolares predominantes (CRA, multigrado, etc.)
Normativa específica escuela rural	Normativa vigente	Existencia de normativa vigente sobre y hacia la escuela rural
		Leyes, decretos, órdenes, resoluciones aplicables u otros
	Ámbitos de actuación	Ratio mínima de alumnado
		Transporte escolar y servicios complementarios.
		Financiación específica
		Regulación de infraestructuras y recursos.
	Objetivos de las políticas	Garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad territorial en el acceso a la educación
		Promover un sistema educativo sostenible y adaptado a las necesidades locales
		Proporcionar formación especializada al personal docente para atender las particularidades del entorno rural
		Fomentar la interacción entre la escuela y la comunidad local
		Asegurar recursos y apoyos adecuados para los estudiantes con necesidades educativas especiales
		Potenciar la inclusión educativa de colectivos en riesgo de exclusión social o pertenecientes a minorías

Fuente: elaboración propia

Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (II) para la evolución de las escuelas rurales (CRAs) (2011-2023)

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.
 Marco legislativo y modelos de Escuela rural en cada CCAA. Árbol I, Dimensión 1, Parámetro 1. (A1, D1, P1)

CCAA	Indicadores				Normativa específica ER
	Definición explícita	Rango normativo	Modelo de predominante	Conceptualización oficial de la escuela rural en cada CCAA	
Andalucía	Sí	Decreto 29/1988, de 10 de febrero	CPR (Colegio Público Rural)	Escuela única en su localidad, caracterizada por la presencia de más de un nivel educativo por profesor y aula. Dentro de esta definición se incluyen las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, generalmente con una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población. Además, se entiende a los Colegios Públicos Rurales como agrupaciones de diversas unidades escolares distribuidas en una o varias localidades con autonomía de funcionamiento la organización.	X
Aragón	No	(1) Orden de 16 de junio de 2014. (2) Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón.	CRA	No hay una definición explícita. Se menciona la denominación de Colegios Rurales Agrupados (CRA) y centros incompletos. El límite poblacional para las zonas rurales se establece en localidades de menos de 5.000 habitantes, con subcategorías de menos de 2.000 habitantes y 2.001 o más habitantes.	X
Asturias, Principado de	Sí	(1) Educatur: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. (2) Informe de Evaluación 15. La escuela rural: una apuesta por la equidad.	CRA	Se definen los centros rurales como aquellos que cumplen las siguientes condiciones: (1) orgánicamente se estructuran como escuelas unitarias, colegios públicos de una única unidad, Colegios Rurales Agrupados (CRA) o Centros Públicos de Educación Básica (CPBE); (2) están ubicados en municipios con menos de 5000 habitantes; (3) son centros muy pequeños, que escolarizan a menos de 10 estudiantes por cohorte en el último sexenio.	X
Canarias	No	Decreto 118/1995. Decreto 109/1999. Orden de 22 de agosto de 2024	CER (Colectivos de Escuelas Rurales)	No hay una definición explícita. Los CER se basan en los colectivos de escuelas unitarias y centros incompletos, los cuales se consideran los ejes fundamentales de la organización escolar en el ámbito rural. Respetan la autonomía administrativa de cada centro.	X
Cantabria	No	Orden EFT/46/2020, de 4 de diciembre.	CRA	No se ha encontrado una definición explícita, pero la legislación orienta hacia la escuela rural como servicio público esencial para zonas en riesgo de despoblación. Su objetivo es revertir la desventaja socioeducativa, promover la cohesión territorial, la igualdad de oportunidades y facilitar el arraigo juvenil, combatiendo el despoblamiento progresivo.	X
Castilla y León	No	Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo	CRA	No se ha encontrado una definición explícita, pero la normativa resalta su adaptación al medio rural. Los CRAs desempeñan un papel clave en la prestación educativa zonificada de los servicios educativos de Educación Infantil y Primaria.	X

(Continua)

CCAA	Indicadores				Normativa específica ER
	Definición explícita	Rango normativo	Modelo de predominante	Conceptualización oficial de la escuela rural en cada CCAA	
Castilla-La Mancha	No	Ley 7/2010, de 20 de julio	CRA	No se ha encontrado una definición explícita, aunque se describe como “una escuela con identidad propia” (p.6), diseñada para responder a las necesidades y particularidades del medio rural.	X
Cataluña	Sí	(1) Orden de 16 de junio de 2014 (2) Decreto 195/1988	Zonas de Escolarización Rural (ZER)	Se menciona la denominación de Colegios Rurales Agrupados (CRA) y centros incompletos. El límite poblacional para las zonas rurales se establece en localidades de menos de 5.000 habitantes, con subcategorías de menos de 2.000 habitantes y 2.001 o más habitantes.	X
Comunidad Valenciana	No	Orden de 15 de mayo de 1997 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana.	CRA	No se ha encontrado una definición explícita. La CCAA regula los Colegios Rurales Agrupados (CRA) a través de la ORDEN de 15 de mayo de 1997, que establece la constitución de estos centros para impartir Educación Infantil y Primaria en entornos rurales.	X
Extremadura	No	Ley 4/2011, de 7 de marzo.	CRA	No se ha encontrado una definición explícita. Sin embargo, se reconoce “su singularidad” (art. 2) y su “identidad propia” en Extremadura (art. 14). Además, el art. 139 subraya la necesidad de una planificación educativa adaptada a la dispersión de la población rural, con centros y recursos adecuados a este contexto.	X
Galicia	No	Sin normativa específica	CRA	No se ha encontrado una definición específica en su legislación. Estructura basada en CRAs y escuelas unitarias con aulas multigrado.	X
Islas Baleares	No	Sin normativa específica	“Escoles petites”	No existe definición oficial. Sin embargo, en el contexto balear, las escuelas rurales suelen ser pequeñas unidades escolares ubicadas en municipios de baja densidad de población. No se han desarrollado estructuras de concentración escolar similares. En su lugar, la planificación educativa busca garantizar la equidad territorial, asegurando la permanencia de escuelas en entornos rurales dispersos mediante ajustes organizativos y recursos adaptados.	X
Madrid, Comunidad de	No	Real Decreto 82/1996, de 26 de enero	CRA	No se ha encontrado una definición explícita. Se reconoce la figura de CRAs para atender zonas con baja densidad de población.	X

(Continúa)

CCAA	Indicadores				Normativa específica ER
	Definición explícita	Rango normativo	Modelo de predominante	Conceptualización oficial de la escuela rural en cada CCAA	
Murcia, Región de	No	Sin normativa específica	CRA	No se ha encontrado una normativa específica detallada. La Región de Murcia adopta la figura de los Colegios Rurales Agrupados (CRA) para la organización de la educación en áreas rurales.	X
Navarra, Comunidad Foral de	Sí	Resolución 329/2019, de 7 de junio.	Escuelas unitarias zonificadas	Se consideran Escuelas Rurales aquellos centros de Educación Infantil y Primaria localizados en zonas rurales, con unidades multigrado, es decir, con menos de 9 unidades, en las que una maestra o un maestro imparte docencia en más de un curso al mismo tiempo.	X
País Vasco	Sí	1) Página web de EHIG (2) Página web de Euskadiko Eskola Txikiak (3) Decreto 21/2009, de 3 de febrero	Red de Eskola Txikiak	Escuelas públicas de pequeño tamaño ubicadas en entornos rurales que imparten enseñanza en euskara. Son la única opción educativa en la localidad, con menos de seis aulas, y agrupan a niños/as de diferentes edades en un mismo espacio, favoreciendo la cooperación natural y la conexión con el entorno cultural y natural. Cuando estos centros, con hasta seis grupos, integran a alumnado de diversos niveles en un mismo grupo, se denominan “Eskola Txikiak”.	X
Rioja, La	Sí	Decreto 49/2008, de 31 de julio	CRA	La Consejería de Educación autoriza la creación de CRAs, entendidos como unión de varias escuelas en distintas localidades. Se consideran centros incompletos aquellas Escuelas Infantiles con menos de tres unidades, los Colegios de Educación Primaria con menos de seis unidades y los Colegios de Educación Infantil y Primaria con menos de nueve unidades.	X

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.
Ámbitos de actuación (AI, D2, P2)

CCAA	Ratio mínima	Transporte escolar y servicios complementarios	Financiación específica	Formación de profesorado	Acciones hacia el alumnado	Participación e innovación
Andalucía		X	X			
Aragón	X	X		X	X	X
Asturias, Principado de	X	X	X	X		
Islas Baleares		X				
Canarias		X				
Cantabria		X			X	X
Castilla y León	X	X				
Castilla-La Mancha	X	X	X			
Cataluña	X	X	X		X	
Comunidad Valenciana	X	X	X			X
Extremadura	X	X	X	X		
Galicia	X	X	X	X		
Madrid, Comunidad de	X	X				
Murcia, Región de		X	X			
Navarra, Comunidad Foral de	X	X				
País Vasco	X	X	X	X		
La Rioja, Com. Auton.	X	X		X		

Fuente: elaboración propia

Tabla 5.
Objetivos de las políticas (AI, D2, P3)

CCAA	Acceso e igualdad de oportunidades	Continuidad ER	Calidad educativa	Formación docente	Estabilización plantilla docente	Interacción ER-comunidad	Otros
Andalucía							NEE; inclusión
Aragón	X	X	X	X	X	X	NEE; inclusión
Asturias, Principado de	X	X	X	X	X		
Islas Baleares							
Canarias	X	X	X				
Cantabria	X				X		Participación; cultura
Castilla y León	X	X	X				
Castilla-La Mancha	X	X					Ed. Superior
Cataluña	X	X	X				Participación
Comunidad Valenciana	X	X				X	NEE; inclusión
Extremadura	X	X			X		NEE; inclusión
Galicia	X	X	X	X	X		NEE; inclusión
Madrid, Comunidad de	X						
Murcia, Región de		X					
Navarra, Comunidad Foral de	X	X					
País Vasco	X	X	X	X	X		Cultura; patrimonio rural; mujeres rurales
La Rioja, Com. Auton.	X	X	X	X			

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.
Evolución de los centros por curso escolar y CCAA, y porcentaje de cambio

Curso escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	% de cambio
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Andalucía	0	0	0	0	113	111	105	107	109	106	0	106	106	-6,6%
Aragón	76	75	74	74	74	74	75	75	75	74	74	74	73	-4,1%
Asturias	29	29	29	29	28	27	27	27	25	25	25	22	22	-31,8%
Islas Baleares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Canarias	0	0	0	0	24	24	23	23	22	22	22	24	24	0,0%
Cantabria	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	-25,0%
Castilla y León	197	192	192	188	188	188	188	181	179	179	177	177	178	-10,7%
Castilla-La Mancha	75	74	74	75	77	77	77	77	77	77	77	78	78	3,8%
Cataluña	0	0	0	301	278	85	85	86	86	86	86	89	89	-238,2%
Comunidad Valenciana	0	0	0	44	46	46	46	46	47	46	46	45	45	2,2%
Extremadura	37	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	7,5%
Galicia	27	27	27	27	27	27	28	28	25	26	26	26	26	-3,8%
Madrid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	0,0%
Murcia	0	0	0	9	9	9	9	0	9	9	8	8	8	-12,5%
Navarra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,0%
País Vasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
La Rioja	12	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	-9,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso 2010/2011 hasta el curso 2022/2023.

Tabla 7.
Evolución de las localidades por curso escolar y CCAA, y porcentaje de cambio

Curso escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	% de cambio
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Andalucía	0	0	0	0	0	0	0	0	242	237	0	233	230	-5,2%
Aragón	356	349	344	334	328	324	320	317	313	306	305	304	300	-18,7%
Asturias	130	117	109	104	100	94	90	83	79	78	80	72	71	-83,1%
Islas Baleares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Canarias	0	0	0	0	24	118	113	111	115	112	117	132	124	80,6%
Cantabria	12	7	9	9	8	8	8	8	8	8	8	8	8	-50,0%
Castilla y León	804	708	678	653	623	606	594	579	564	547	537	521	510	-57,6%
Castilla-La Mancha	303	307	255	244	252	273	271	262	263	258	257	255	255	-18,8%
Cataluña	0	0	0	279	276	252	253	272	269	266	264	265	261	-6,9%
Comunidad Valenciana	0	0	0	140	144	144	144	143	145	142	142	142	142	1,4%
Extremadura	139	147	146	148	144	140	139	137	135	133	131	131	131	-6,1%
Galicia	207	217	207	208	201	198	193	190	176	139	140	140	139	-48,9%
Madrid	32	32	32	31	31	31	31	30	31	31	30	30	29	-10,3%
Murcia	0	0	0	0	0	0	0	0	34	28	26	26	28	-21,4%
Navarra	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,0%
País Vasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
La Rioja	51	50	50	49	48	48	48	48	47	47	48	48	47	-8,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso 2010/2011 hasta el curso 2022/2023.

Tabla 8.

Evolución de las unidades por curso escolar y CCAA, y porcentaje de cambio

Curso escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	% de cambio
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Andalucía					1130	722	789	1.117	1.115	1.065	0	1.098	1.101	-2,6%
Aragón	936	914	708	768	757	772	804	783	762	767	798	833	919	-1,8%
Asturias	208	209	202	197	191	184	183	184	178	176	178	171	168	-23,8%
Islas Baleares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Canarias	0	0	0	0	192	189	187	175	186	180	199	226	216	11,1%
Cantabria	20	16	19	20	17	16	14	6	17	17	22	24	25	20,0%
Castilla y León	2037	1740	1535	1508	1.499	1.442	1.388	1.463	1.370	1.382	1.388	1.343	1.353	-50,6%
Castilla-La Mancha	981	950	825	764	812	827	842	838	812	589	818	817	829	-18,3%
Cataluña	0	0	0	980	851	808	807	806	810	791	774	791	851	-15,2%
Comunidad Valenciana	0	0	0	512	550	542	536	525	541	520	542	531	554	7,6%
Extremadura	355	493	168	258	443	449	442	439	435	433	428	420	408	13,0%
Galicia	218	231	219	222	211	211	205	199	188	187	187	184	182	-19,8%
Madrid	91	108	74	127	124	143	131	117	120	120	135	132	125	27,2%
Murcia	0	0	0	0	108	111	112	–	102	104	107	105	105	-2,9%
Navarra	4	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	4	0,0%
País Vasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
La Rioja	159	148	149	148	145	138	139	133	134	137	163	151	154	-3,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso 2010/2011 hasta el curso 2022/2023.

Tabla 9.

Evolución del alumnado matriculado por curso escolar y CCAA, y porcentaje de cambio

Curso escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	% de cambio
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Andalucía	0	0	0	0	11750	11453	10930	10993	11292	11261	0	11463	11402	-3,1%
Aragón	9929	9855	9658	9452	9102	8854	8679	8496	8398	8181	8236	8184	7934	-25,1%
Asturias	1907	1991	2012	1957	1926	1793	1786	1780	1717	1727	1800	1717	1682	-13,4%
Islas Baleares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Canarias	0	0	0	0	2237	2143	2087	1900	2102	2093	2298	2514	2412	7,3%
Cantabria	248	172	232	213	194	192	234	239	237	251	261	268	272	8,8%
Castilla y León	21352	17891	17147	16417	15981	15474	15575	15156	14727	14686	14743	14536	14301	-49,3%
Castilla-La Mancha	10010	9940	9376	9147	8968	8674	8399	8096	7824	7600	7627	7464	7491	-33,6%
Cataluña	0	0	0	13035	10954	10383	10297	10481	10383	10249	10170	10015	9997	-30,4%
Comunidad Valenciana	0	0	0	5555	6254	5617	5580	5494	5521	5209	5288	5009	5258	-5,6%
Extremadura	4644	4698	4525	4354	4167	4096	3910	3821	3709	3675	3652	3565	3608	-28,7%
Galicia	2505	2737	2693	2660	2548	2466	2319	2203	2086	2227	2255	2292	2173	-15,3%
Madrid	1725	1869	1960	1674	1678	1636	1615	1503	1574	1632	1683	1705	1626	-6,1%
Murcia	0	0	0	0	1268	1256	1226	0	1275	1275	1223	1230	1251	-1,4%
Navarra	38	46	50	50	58	57	54	52	54	53	50	49	43	11,6%
País Vasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
La Rioja	1897	1754	1731	1709	1636	1570	1528	1513	1528	1509	1523	1526	1559	-21,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso 2010/2011 hasta el curso 2022/2023.

RESEÑAS

Bibliographical Reviews

1



RESEÑA de: ÁLVAREZ, GUADALUPE; MORÁN, LOURDES & DIFABIO DE ANGLAT, HILDA (2025). *Inteligencia artificial. 26 preguntas y respuestas*. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo) 283 pp. ISBN: 978-950-02-1619-7

A CARGO DE:
CARLOS TOMÁS ELÍAS*

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45768

Recibido: **9 de julio de 2025**
Aceptado: **8 de noviembre de 2025**

*CARLOS TOMÁS ELÍAS: Actualmente es Profesor y Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Salta. Cuenta con una Beca Doctoral de CONICET y se está doctorando en la Universidad Nacional de Cuyo. Sus temas de interés giran en torno a la Didáctica de la Filosofía y la Historia de la Filosofía Moderna. **Datos de contacto:** E-mail: ct.elias.1h@gmail.com

Guadalupe Álvarez, Lourdes Morán e Hilda Difabio de Anglat se caracterizan por una notable trayectoria, no solo en el ámbito de la docencia, sino también en el de la investigación. Cada una de ellas tuvo logros académicos significativos y trabajó arduamente para generar aportes que ayudaran a otros, independientemente de la disciplina en la que se hayan formado, a (re)pensar la realidad educativa, junto con sus expresiones, desafíos y posibilidades.

Con *Inteligencia artificial. 26 preguntas y respuestas*, las autoras unen sus plumas con el propósito de abordar una temática de gran actualidad, sumamente controversial y en relación con la cual se construyen percepciones erradas, producto tanto del temor como del desconocimiento y la ingenuidad. En este sentido, haciendo honor al título del libro, dan lugar a una pieza en la que se condensan inquietudes y orientaciones directamente relacionadas con uno de los tópicos fundamentales en la mesa de las discusiones de la educación al día de hoy. A partir de un conjunto de interrogantes cuidadosamente estructurados, se tratan aspectos propios de una tecnología que no deja indiferente a nadie que se dedique a la docencia o se vincule con ella de alguna manera.

Por supuesto, a propósito de esto, vale la pena indicar el modo en que el texto se divide para facilitar la organización de la información. Luego de una breve introducción en la que se aclara el tipo de recorrido que se intenta trazar, se presentan tres grandes secciones: *Aproximación a la inteligencia artificial en educación*, *Prácticas para integrar la IA según nivel educativo y asignatura* y *transformaciones de los roles de estudiante y docente*. Después de ello, el lector se puede topa con los apartados correspondientes a las marcas mencionadas y a la bibliografía empleada.

Las autoras empiezan advirtiendo el modo en que la implementación de la inteligencia artificial en las aulas se manifiesta como uno de los retos que los docentes deben asumir. Por ello es que sostienen que «a través de conceptualizaciones y experiencias reales» ofrecen «una visión práctica sobre cómo integrar la IA en la formación de las futuras generaciones» (p. 7). Es así como anticipan el carácter de la escritura que se despliega poco a poco, que muestra herramientas, ofrece testimonios y no pierde de vista un ineludible componente teórico-conceptual.

En la sección inicial, compuesta por un total de nueve preguntas, se establecen «las bases necesarias para comprender el potencial de la IA en contextos educativos» (p. 9); se ejecuta una labor de clarificación conceptual básica. Así, se procede con la explicación de qué se puede entender por inteligencia artificial, mientras se recupera parte de su historia; se da cuenta del modo en que opera para proporcionar respuestas ante las solicitudes de sus usuarios; se habla de sus formas de clasificación; los modos en que se pueden (y deberían) configurar los *prompts* y el potencial de la herramienta en el espacio áulico, como elemento favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la segunda sección, recuperando los planteos tratados en un principio y yendo un paso más allá, se trata de responder a once cuestionamientos relativos a las posibilidades de aplicación efectiva de la IA en los salones de clase pertenecientes a distintos niveles educativos y con una variedad de asignaturas. En este sentido, las escritoras toman en consideración cómo se podría incorporar esta tecnología, de manera concreta, en los niveles inicial, primario, secundario y superior, mientras atienden a las particularidades de los espacios de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Idiomas Extranjeros y demás. Una tarea para la cual recuperan experiencias, proponen ideas e indican las páginas o aplicaciones a las que podría recurrir cualquier docente interesado en servirse del instrumento que se estudia.

En la sección final, se tratan seis preguntas que invitan a una reflexión tan rica como profunda. Se piensa en los modos en que la IA, en lugar de mitigar el pensamiento crítico, podría amplificarlo; cómo es que esto podría contribuir a generar nuevas dinámicas en el aula, resolviendo problemas y favoreciendo la focalización de la atención en los contenidos trabajados; de qué modo el recurso podría introducirse para un uso responsable y benéfico; y cómo es que esta invención podría impactar en el rol docente, no como un reemplazo, sino como un complemento.

En términos generales, se puede sostener que el libro es el resultado de un conjunto de notables esfuerzos destinados a contribuir al campo de la educación. En cada una de sus secciones se puede entrever un arduo trabajo indagatorio en el que se enlazan y sistematizan tanto aspectos teóricos como prácticos. Es así que quien desee empezar a conocer más sobre la inteligencia artificial y parte de su potencial en relación con el ámbito de desempeño de maestros y profesores, puede tomar este texto como una excelente alternativa. Después de todo, allí se brindan ciertas clarificaciones conceptuales, se desmitifican creencias fuertemente arraigadas y se piensan distintos escenarios sobre los cuales se podría operar de manera creativa con el fin de minimizar escollos e inconvenientes propios de las tareas diarias.