



## Editorial

# Demandas educativas contemporáneas sobre la calidad en la educación

## Contemporary educational demands regarding quality in education

DOI: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.16.2.2025.7052>

**Antonio Rodríguez Fuentes**   
Universidad de Granada. Granada (España)  
arfuentes@ugr.es 

Cómo citar este artículo:

Rodríguez-Fuentes, A. (2025). Demandas educativas contemporáneas sobre la calidad en la educación. *Cultura Educación y Sociedad*, 16(2), e7052. <http://doi.org/10.17981/cultedusoc.16.2.2025.7052>

Nos encontramos a un quinquenio de la fecha de culminación estipulada para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 aceptada mundialmente en el memorándum de la Declaración de Incheon de la UNESCO (2015), después de conferencias y reuniones previas (UNESCO, 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2014). Uno de sus ODS, el número 4, fue formulado como “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Quizá sea momento de plantearse su nivel de logro. A día de hoy, lo que sí parece conseguido es el empleo de unas expresiones y un lenguaje adecuado con el que comunicarse entre profesionales, que impregnan, además, una manera de remar y obrar en la dirección del ODS nº 4.

Mi opinión al respecto es que legislaciones en mano, programas formativos a examen y, por supuesto, literatura especializada publicada cumplen con la desiderata del ODS nº 4. Otra cosa son las prácticas educativas, último eslabón de la cadena y sobre el que se debiera juzgar como reflejo y concreción todo lo anterior. Se antoja muy desarrollado en la teoría y la investigación, sin refrendo en la praxis educativa.

En un intento de comprender pormenorizadamente el ODS nº 4, observamos que refiere a la “educación”, como uno de los focos mundiales dentro de los 17 ODS contemplados. Es el pilar fundamental del ODS y uno de los de la propia sociedad. Y, actualmente, la Educación se encuentra bien desarrollada como disciplina científica madura. Eso sí, con grandes retos que asumir de frente, sin ponerse de lado ante ellos.

En efecto, en los últimos tiempos, además de la impactante emergencia de recursos tecnológicos avanzados, plataformas virtuales e, incluso, la inteligencia artificial, situaría como uno de los avances más prometedores para la Educación la aportación de las Neurociencias y la Psicología del Aprendizaje. Aportación que ha tomado la



denominación de Neuroeducación. Se concibe como el enriquecimiento de la Educación con las anteriores (Neurociencias y Psicología, al menos), un nuevo paradigma que no está llamado a contravenir la Educación tradicional sino a alimentarla de un nuevo conocimiento, como es el del cerebro del aprendiente (desarrollo, aprendizaje y ejecución).

Por ello, más que nunca, se debe reclamar, hoy, una acción/educación basada en la Ciencia, en la Ciencia de la Educación. El peligro que amenaza lo anterior no proviene solo del desconocimiento sino también del contra-conocimiento, que ha sido advertido por parte de la OCDE (2002; 2007) como mitos y neuromitos educativos (Rodríguez, 2024). Este riesgo no reduce otros riesgos como el de la supremacía de la Inteligencia Artificial frente a la Inteligencia Humana y Emocional o de la tecnologización de las aulas frente al humanismo de las relaciones dentro de ella y la participación activa de todo el alumnado.

En la formulación del ODS 4 sigue al sustantivo de “educación” el de “inclusiva”. Para los que venimos dedicando toda una vida profesional a este modelo educativo, desde su génesis en la Declaración de Salamanca (1994), también de manos de la UNESCO, como también la propia agenda 2030 que inicia este discurso, es todo un reconocimiento a la mejor filosofía y sistema escolar posible y, a su vez, el mayor de los retos jamás planteado a las instituciones educativas.

Porque, como se adelantaba en la valoración general inicial, es un modelo escolar y educativo logrado sobre los textos escritos, como legislaciones, tratados, memorándums y monográficos, que dista mucho de ser una realidad en aulas y centros de muy diferentes contextos y panoramas. Que se ha avanzado, ¡y mucho!, es cierto, que queda, al menos, lo mismo, ¡o más!, por hacer no lo es menos. Que se consiga en el quinquenio restante hasta el 2030 justifica su propuesta como reto mayúsculo.

Debe rescatarse, para la valoración de la inclusión, la propuesta fácil de comprender, pero difícil de conseguir, de las “3 P”: “presencia”, “participación” y “progreso” de Booth & Ainscow (2002, 2011), precisamente a propósito de la evaluación de la inclusión en centros (“Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools”). Se trata de diseñar unos contextos y unos currículos lo suficientemente flexibles y comprensivos como para atender a las “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) surgidas en el marco del Informe Warnock en 1978, que abrió el camino hacia las “adaptaciones o adecuaciones curriculares”.

La amenaza que acecha, en este caso, es que el propio término de NEE y su manera de cubrirlas, adaptaciones curriculares, no se conviertan, en sí mismas, en nuevas formas de etiquetado, clasificación y segregación del alumnado dentro del aula y/o centro. Por otro lado, la crítica proviene de tratarse de un enfoque reactivo, al implementarse las medidas tras la aparición e, incluso, consolidación de las dificultades para el aprendizaje.

Acompañado al adjetivo “inclusiva”, aparece otro en el ODS 4: el de “equitativa”, referido también a la “educación”. Constata que no se trata, desde esta perspectiva, de ofrecer a todo el alumnado lo mismo, en cuanto a recursos, acciones, contenidos, etc., sino a cada cual aquello que necesita. Postula, por tanto, la necesidad de ofrecer una igualdad no de tratamiento e intervención educativa, sino de oportunidades.

En este punto, ya la inclusión de todo el alumnado se ha convertido en una cuestión de derecho y se advierte de las denominadas “Barreras para el Aprendizaje y la

Participación” (BAP) por Barton (2006), que hay que eliminar para eliminar así la discapacidad del alumnado, o, al menos, no aumentarla. De ahí, la famosa expresión de autores del enfoque socio-crítico de que la discapacidad es un constructo social.

Y, para lo anterior, surgen los “Ajustes razonables” con los que prevenir situaciones de vulnerabilidad, discriminación y segregación. Como el caso de las NEE hay diversos tipos de BAP, pero, en su diferenciación, no se encuentran intrínsecamente en el alumnado sino en el contexto; en todo caso, en la interacción del alumnado con el contexto, que no es apropiado ¡el contexto! (no el alumnado): desde el clima o las relaciones hasta los espacios y su accesibilidad. Y otra gran diferencia es su enfoque preventivo, pues trata de prevenir la aparición de dificultades mediante la erradicación de las BAP. Aunque no todas se pueden eliminar, y mucho menos prevenir; de ahí, la dificultad; de ahí, el reto.

Por último, no en importancia (a mi juicio), aparece el sintagma “de calidad” acompañando de nuevo al término “educación”. Y no me parece menos importante, advertía, porque su conjugación como “educación de calidad” engloba a los anteriores aspectos descritos: “educación inclusiva” y “educación equitativa”, y algunas contemplaciones más. Esto es, cruzando el horizonte de 2030, si consiguiéramos la inclusión y la equidad, ya debiera de hablarse de esta educación de calidad y no de las demás, o, en todo caso, solo en perspectiva histórica. Es decir, la inclusión y la equidad en la educación deben conseguirse, supuestamente para el 2030, pero la educación de calidad deberá seguir persiguiéndose como horizonte, como meta, aunque no como utopía ni quimera.

Para responder a esta exigencia necesaria de la educación de calidad, hay que acudir a la realidad de las aulas, a la diversidad del alumnado, como consecuencia de todas sus vivencias y experiencias personales, por tanto, singulares e irrepetibles. Y, en consecuencia, a su neurodiversidad, axioma de la Neurociencia, en virtud de la neuroplasticidad absolutamente probada desde los tiempos del premio Nobel Santiago Ramón y Cajal. De este concepto, se ha distinguido el de neurodivergente, más vinculado con alumnado cuyo funcionamiento cognitivo-emocional se distancia mucho de los demás, que son denominados normotípicos.

Con fundamento en lo anterior, y añadiendo que aprender es una construcción personal, aunque pueda y deba ser mediado por docentes o educadores, cabe proponer no solo las demandadas metodologías activas (tradicionales, como eg.: aprendizaje basado en proyectos, o alternativas, como eg.: aprendizaje basado en cuentos), sino la transmetodología a aplicar, con las metodologías anteriores, del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se contempla el DUA como vía para integrar y educar a todo el alumnado, atendiendo a las tres “P” referidas, tanto los que presentan NEE como los que se ven afectados por las BAP, así como cualquier otro alumnado, incluso neurodivergente.

Y el DUA, curiosamente, se articula también en tres principios rectores, referidos al “diseño de múltiples medidas de implicación, percepción y acción y expresión” (CAST, 2024). Hunde sus raíces en el prometedor paradigma de la Neuroeducación. Luego se presenta como complemento de las medidas anteriores de Adaptaciones curriculares y Ajustes razonables, solo que no es reactivo como aquel ni preventivo como este, sino que es proactivo, lo que significa que diseña una educación directamente para todos. Curiosamente, también, así termina la formulación del ODS “para todos”.

En un intento de contribuir a esta “educación de calidad para todos”, supone un inmenso placer presentar esta edición, por la calidad del mismo y su contribución a esa calidad educativa, así como el respeto y admiración hacia los editores y auspiciadores de la revista “Cultura Educación y Sociedad”.

La audiencia lectora podrá alimentarse de experiencias locales cercanas a la revista, con tres artículos del contexto de Barranquilla (Colombia). Uno de ellos aborda la necesaria formación superior y comprensión de conceptos matemáticos, en varias universidades de Barranquilla, lo cual, en palabras de sus autores, Jonathan Cervantes, Wendy de León y Laurenth Hernández, “contribuye al desarrollo de competencias profesionales esenciales” (p. 18), según los datos aportados por los estudiantes, que es lo que se precisa en y para una educación de calidad.

También desde varias Universidades de Barranquilla, Laura I. Rambal, José H. Ávila, David J. Fortich y Leonardo Vargas Delgado, validan una escala de actitudes hacia tecnologías para la enseñanza de las matemáticas, lo cual contribuye a la didáctica y pedagogía, así como sirve para la tan importante tarea de “investigación sobre las actitudes hacia el uso de la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas” (p. 1).

En la misma línea interinstitucional del contexto de Barranquilla, se presenta otro artículo en forma de revisión bibliométrica sobre la administración y gestión en universidades enfocadas en la revolución industrial, de manos de los autores Jesús E. García, Carlos A. Montero, Ana M<sup>a</sup> Pizarro y Sonia E. Durán. Fortalecer esta administración y gestión universitaria contribuye al mejoramiento de la calidad en este caso institucional y su repercusión en sus quehaceres docentes. Se refleja el interés por el uso de las tecnologías y, nuevamente, según palabras de sus autores, en la “formación de competencias técnicas y blandas de sus estudiantes, docente y administrativos, como una forma de adaptarse a las exigencias de la cuarta revolución industrial” (p. 17).

Además, este número de la revista Cultura Educación y Sociedad contiene entradas de investigación sobre otros contextos colombianos distintos al de Barranquilla. Es el caso de la investigación titulada “Desarrollo del lenguaje y exposición a las TIC en la primera infancia: scoping review de investigaciones posteriores al confinamiento por COVID-19”, llevada a cabo en la ciudad de Cali por Leidy L. Salcedo, Miguel A. Afanador y Angélica V. López. Una nueva revisión sistemática sobre el tan importante tópico del lenguaje en un contexto muy particular como lo fue la situación del asilamiento en los hogares por causa de la amenaza de la COVID-19.

Otro artículo colombiano también contiene una interesante revisión de la literatura científica especializada en el “estado del pensamiento computacional en la educación básica de Colombia”, desarrollado desde diversas instituciones universitarias y contextos geográficos del país, en este caso, por Ernesto A. Moreno y Gerzon Y. Calle. Ponen de manifiesto tanto el avance acaecido en el pensamiento computacional como los retos que quedan por alcanzar, reduciendo brechas entre alumnos por su lugar de procedencia.

Igualmente, aparecen experiencias de contextos foráneos, pero cercanos al colombiano, como un manuscrito mediante la técnica FODA para valorar el estado de la importancia de “el síndrome del impostor: un desafío para la formación de estudiantes de medicina veterinaria”, que tiene impacto negativo en la estabilidad emocional y el desempeño estudiantil, de ahí la necesidad de atender al alumnado que lo presente, mediante

apoyo especializado y tutoría sistemática para “reforzar la autovaloración y mitigar consecuencias adversas en la formación profesional” (p. 1). Se trata de un trabajo desarrollado en el escenario venezolano por parte de las investigadoras M<sup>a</sup> E. Becerra y Eglee C. Durán, en concreto, en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

A este número asoman, también, miradas internacionales. Unos de ellas del contexto hermano de continente europeo: España. Dos contribuciones en forma de artículos de investigación introducen temáticas importantes para el logro de la educación de calidad. En uno de ellos, de alta afinidad con la enseñanza de las matemáticas (como los artículos arriba descritos), Celia Gallardo presenta una aproximación a las “Herramientas digitales y apoyos visuales en educación matemática: prácticas pedagógicas en perspectiva internacional”. Concluyó con mejoras para la enseñanza de esta materia, que contribuyan a la calidad educativa demandada.

Otro debate español interesante en torno a la calidad, y con ella al resto de expresiones, conceptos y planteamientos del ODS n° 4 es el del liderazgo educativo. Para aportar a la calidad educativa, se presenta en este artículo la comparativa entre los roles de liderazgo entre España y Finlandia, siendo el sistema educativo de este último contexto uno de los reconocidos mundialmente como de indiscutiblemente excelsa calidad. A través de un análisis documental de tipo normativo y político, el investigador, José A. Sotelo, resalta el “liderazgo pedagógico sostenible y legitimado” del sistema educativo finlandés, así como la necesidad de consolidar este modelo de liderazgo inclusivo en el contexto de procedencia de la investigación. La calidad no puede venir impuesta desde arriba, por normativa, por imperativo legal, es el líder educativo de cada departamento, área, etapa o institución educativa el que ha de inocular en sus colegas la calidad educativa reflejada en la legislación con los mecanismos establecidos para ello.

Por último, no en importancia sino por lejanía respecto de la Universidad de la Costa en Barranquilla, Colombia, sede de esta revista, se presentan dos trabajos más provenientes del continente asiático. Uno de ellos, otro artículo de educación comparada, en este caso entre sistemas educativos de Kirguistán y Singapur, desarrollado como los anteriores entre varias instituciones de educación superior de la capital de Kirguistán, Bishkek, de manos de Yavuz E. Gül y Ramazan T. Keser, mediante análisis documental. Se toman notas importantes en pro de la búsqueda de la calidad del avanzado sistema educativo de Singapur, sobre todo en políticas de recursos humanos y reconocimiento del colectivo docentes.

De otra parte, desde el contexto de Azerbaiyán, Maryam Ahmadova y Oluwaseyi Olubunmi presentan un estudio mixto sobre la “Evaluación del impacto de las rúbricas en las expectativas y el rendimiento académico de los estudiantes”, donde se plasma cómo las rúbricas mejoran el desempeño del estudiantado que ve clarificada su demanda y regula su trabajo y autoevaluación del mismo, además de las ventajas en el desarrollo de habilidades lingüísticas y su redacción de trabajos. Es decir, contribuyen a ese loable propósito de la calidad educativa.

En conclusión, el lector tiene por delante, entonces, un conjunto selecto de contribuciones, en total diez experiencias internacionales sobre diversas temáticas, enfoques, diseños, contextos y especialidades, pero con el denominador común del deseo de mejorar la educación, para hacerla más inclusiva, más equitativa, pero sobre todo

de mayor calidad. Que sea leído y estudiado con tal propósito es el deseo, seguramente, de sus autores y solicitado por los editores de esta revista, quienes han hecho el arduo esfuerzo de su edición. Y por supuesto de quien les escribe esta nota introductoria que queda a disposición de la calidad educativa y de todos/as ustedes. Felicitaciones a unos y a otros: a los autores por sus trabajos y su transferencia en la reconocida Revista Cultura Educación y Sociedad, y a los editores y gestores de la misma por su contribución al corpus de la Ciencia, en primera instancia, y a la esencia de las praxis educativas en segunda instancia, como necesidad imperativa para el logro del ODS n° 4 de la agenda 2030.

### REFERENCIAS

- Barton, L. (2006). *Overcoming Disabling Barriers*. London: Routledge
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd edition). Bristol: CSIE.
- CAST (2008). *Universal Design for Learning Guidelines*. Versión 1.0. MA: Author. <https://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.0. MA: Autor. <https://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2014). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.1. MA: Autor. <https://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.2. MA: Autor. <https://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 3.0. MA: Autor. <https://udlguidelines.cast.org>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas.
- Rodríguez, A. (2024). *¿Ciencia o ficción en la Neuroeducación?* Pirámide
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO (2008a). *Conferencia Internacional de educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO.
- UNESCO (2008b). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/C](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C).
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2010). *Fomento de una educación moderna, de calidad e inclusiva*. UNESCO.
- UNESCO (2014). *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines*. UNESCO.

UNESCO (2015). Declaración de Incheon. *Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <file:///Users/liana/Downloads/233137spa.pdf>

Warnock, M.(1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office

**Dr. Antonio Rodríguez-Fuentes**

Profesor Titular de la Universidad de Granada, acreditado como Catedrático, y secretario académico del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Director del grupo de Investigación en Comunicación Educativa (ICE), y presidente de la red iberoamericana de investigadores sobre Neuroeducación y Diseño Universal para el aprendizaje, auspiciada por la AUIP. Editor jefe de varias revistas científicas, como RETOS XXI en Europa, o AJEMR en Asia. Ponente visitante en universidades extranjeras con nombramiento oficial como profesor invitado e, incluso, como doctor Honoris Causa. Autor de una centena y media de artículos científicos de revista, una centena de capítulos de libro y media centena de libros. <https://orcid.org/0000-0002-8036-9902>