

**Los procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional
en el marco del Modelo pedagógico del Instituto Tecnológico
Universitario Cordillera de Quito (Ecuador):
Una investigación evaluativa**

**Autora
Gloria Soler Burgués**

Trabajo de fin de Máster

**Tutora
Montserrat Payá**

**Máster Educación en valores y ciudadanía
Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona**

Junio de 2022

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer a toda la comunidad del ITSCO y de forma especial, a su Rector, el Dr. David Flores, a su fundador el Dr. Cristóbal Flores, a su director general, el Dr. Ernesto Flores y a su director de acreditación y calidad, el Dr. José Andrés Cortés, su inestimable apoyo y su colaboración. Del mismo modo, extendiendo mi agradecimiento a los responsables académicos y de gestión, y directores y directoras de carrera y a los y las estudiantes del ITSCO que han participado en este proceso, ya que, gracias a su buena predisposición y colaboración, esta investigación ha podido llegar a buen puerto.

Por otro lado, deseo agradecer al Dr. Josep Alsina su impulso, sus ánimos, su ayuda, su colaboración y su apoyo, que han sido esenciales en todo momento.

También quiero transmitir mi agradecimiento de forma muy particular a mi tutora en este trabajo, la Dra. Montse Payá, por construir conmigo y por estar siempre al otro lado apoyando y asesorándome en todo el proceso.

De mismo modo, doy las gracias a la Dra. Marta Sabariego y a la Dra. Xus Martín, así como al equipo docente del Máster de Educación en valores y ciudadanía y a mis compañeros y compañeras del Máster por su buena acogida.

Además, y con un carácter más personal, quiero y necesito dar las gracias de todo corazón y desde lo más profundo a Mercè y a Joaquín, por su amor, por ser mis faros, mis guías y mis puertos ayer, hoy y siempre.

Y también quiero dar las gracias a mi muy querido Xavi, por su comprensión y por su amor.

A todos y a todas, muchas gracias.

RESUMEN

Tomando como punto de referencia el debate actual sobre la necesidad de redefinir la visión sobre la educación superior y de sus instituciones hacia enfoques más humanistas, más comprometidos con el desarrollo sostenible y más orientados hacia planteamientos pedagógicos integrales y transversales, que incluyan aspectos de formación ciudadana, ética y socioemocional, se ha considerado la importancia de estudiar formas concretas de llevar todas estas cuestiones a la práctica real. A partir de aquí, se ha planteado una investigación evaluativa de los procesos y prácticas de formación integral que se están aplicando en el ITSCO, una institución universitaria de Quito, en Ecuador, que cuenta con un modelo pedagógico propio de carácter humanista y holístico. Así, desde la aplicación de una metodología mixta con técnicas cualitativas y cuantitativas, se han podido obtener resultados muy significativos que arrojan luz sobre las posibles formas de asumir los retos de la educación superior del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, Enfoque humanista de la educación, Visión integral de la educación, Formación ciudadana, Formación ética y en valores, Educación socioemocional.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Planteamiento del problema de investigación.	7
1.2. Justificación de la investigación.	10
2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	11
2.1. Retos y oportunidades de la educación superior del siglo XXI.	11
2.1.1. La educación superior ante los grandes desafíos globales del presente y de futuro.	11
2.1.2. Factores de transformación de las instituciones de educación superior.	16
2.1.3. Principios de proyección de futuro de la educación superior y de sus instituciones.	18
2.2. La visión holística, humanista y ética de la misión educativa de las universidades.	22
2.2.1. Algunos antecedentes sobre las miradas comprensivas de la educación.	22
2.2.2. La multidimensionalidad de la responsabilidad ética en la formación universitaria.	26
2.3. El compromiso del Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO) con el enfoque humanista e integral de la educación superior.	27
2.3.1. Naturaleza, conceptualización y configuración del Modelo pedagógico ITSCO	28
2.3.2. La validación del Modelo por parte de expertos.	31
2.3.3. Ámbitos de referencia de los procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional en el ITSCO.	32
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.1. Interrogantes de la investigación.	36
3.2. Finalidad de la investigación.	36
3.3. Objetivos específicos de la investigación evaluativa.	37
4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	37
4.1 Fundamentación del enfoque metodológico.	37
4.2. Aproximación al contexto de investigación.	39
4.3. Población y participantes en el proceso de investigación.	40
4.4. Técnicas de recogida de información.	42
4.5. Fases del procedimiento metodológico.	47
4.6. Técnicas de análisis de la información.	48
4.7. Criterios de rigor científico.	50
4.8. Cuestiones éticas en esta investigación.	52
5. RESULTADOS	53
6. CONCLUSIONES	68
6.1. Discusión.	69
6.1. Límites de la investigación y líneas de continuación.	69
7. REFERENCIAS	70

ANEXOS	72
Anexo 1. Cuestionario para estudiantes del ITSCO	72
Anexo 2. Valores institucionales del ITSCO	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030	13
Figura 2. Principios que orientan el futuro de la educación superior	19
Figura 3. Representación gráfica del Modelo pedagógico ITSCO	30
Figura 4. Ámbitos de formación ciudadana, ética y socioemocional en las IES	34
Figura 5. Fases del procedimiento metodológico de la investigación	47
Figura 6. Escala de valoración de necesidad de formación ciudadana y ética en educación superior	64
Figura 7. Escala de valoración de necesidad de formación socioemocional en educación superior	65
Figura 8. Valoración de la importancia de formación ciudadana y ética en educación superior	65
Figura 9. Valoración de la importancia de formación socioemocional en educación superior	65
Figura 10. Conocimiento del Modelo pedagógico ITSCO	66
Figura 11. Diagramas de barras de valoración de las condiciones para la formación integral en el ITSCO	66
Figura 12. Valoración de la educación emocional en el ITSCO	67
Figura 13. Valoración de la formación ética y en valores en el ITSCO	67
Figura 14. Valoración de la formación ciudadana en el ITSCO	67
Figura 15. Valoración de la adaptación de la formación ciudadana, ética y emocional en tiempo Covid-19	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Oferta académica del ITSCO y número de estudiantes en el curso 2021-2022	40
Tabla 2. Objetivos, técnicas de recogida de datos e informantes y fuentes de información	43
Tabla 3. Prácticas y procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional en el ITSCO	53
Tabla 4. Categorización de la información obtenida de los grupos de discusión	57
Tabla 5. Datos estadísticos de descripción de participantes en el cuestionario	63
Tabla 6. Distribución porcentual de estudiantes participantes por estudios que cursan en el ITSCO	64

1. INTRODUCCIÓN

Como se pone de manifiesto en las dos conferencias mundiales sobre educación superior celebradas bajo los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en París, en 1998 y en 2009 respectivamente, y de acuerdo con los trabajos preparatorios y los documentos finales de la tercera conferencia mundial realizada en Barcelona (España) en mayo de 2022, la comunidad internacional lleva más de dos décadas analizando y reflexionando sobre los retos y las oportunidades del sistema universitario y sobre las funciones y responsabilidades de la educación superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998, 2009, 2021, 2022).

Tras más de veinte años de un amplio y prolífico diálogo internacional que ha dado como resultado la publicación de numerosos informes de investigación¹ y la adopción de acuerdos y declaraciones² sobre diversos aspectos relativos al rol, a la calidad y al valor añadido de la educación superior, se puede confirmar que, aunque en estos años los contextos han cambiado extraordinariamente, las funciones primordiales de la universidad, a saber; la enseñanza y la formación, la investigación con la generación y difusión del conocimiento, así como la proyección social desde principios y acciones de responsabilidad social universitaria, se mantienen estables y son, en esencia, las grandes misiones y la razón de ser de toda institución de educación superior.

Si bien existe cierto consenso en la identificación de las mencionadas grandes funciones de la universidad, los cambios que han caracterizado el siglo XXI, generados por la globalización económica, la transformación social, política y cultural y los avances científicos y tecnológicos, conllevan un replanteamiento profundo del rol de transformación y mejora social que deben asumir las instituciones de educación superior en todo el mundo.

Ante lo expuesto, parece que el gran reto para la educación superior no está tanto en saber cuáles son las misiones de sus instituciones, sino más bien en saber cómo desarrollar sus

¹ Destacan los 7 informes publicados por el *Global University Network for Innovation (GUNI)* red internacional creada en 1999 por parte de UNESCO, la Universidad de Naciones Unidas y la Universidad Politécnica de Cataluña, tras el Congreso Mundial de Educación Superior de la UNESCO de 1998, para dar continuidad y facilitar la implementación de las principales decisiones adoptadas durante el evento.

² Por su representatividad, significatividad y alcance, hay que mencionar la 1ª Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: *Visión y Acción* de 1998, adoptada en la I Conferencia mundial de educación superior de la UNESCO. Asimismo, destaca el Comunicado de la II Conferencia Mundial de educación Superior de la UNESCO de 2009 con el título: *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Por último, se destaca el mapa de ruta *Más allá de los límites. Nuevos caminos para reinventar la educación superior*, propuesto por la III Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en 2022 bajo los auspicios de la UNESCO.

responsabilidades y funciones ante escenarios cuya complejidad se ha visto extraordinariamente intensificada por la crisis sanitaria mundial de la pandemia de la Covid-19, por las persistentes amenazas a la paz internacional y al equilibrio medioambiental del planeta, así como por los imparables avances científicos y tecnológicos en un contexto que la propia UNESCO ya ha calificado como “nueva era de la educación superior” (UNESCO, 2021; 2022).

1.1. Planteamiento del problema de investigación

De acuerdo con lo expuesto, y como se pone de manifiesto en el informe global de la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada bajo los auspicios de la UNESCO en mayo de 2022, la educación superior tiene un rol esencial en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas³ (Parr et al. 2022) y, por consiguiente, sus instituciones deberían asumir el compromiso de repensar y reconfigurar la forma de llevar a cabo sus misiones clave en los contextos de cambio y transformación de las sociedades del siglo XXI.

De este modo, considerando que la investigación que se desarrolla en este trabajo pone el foco de análisis en la misión educativa de las universidades del siglo XXI, conviene explorar las propuestas entorno a la redefinición de las finalidades y expectativas de la función pedagógica de las instituciones de educación superior.

En este sentido, destacan las aportaciones del informe de propuestas del mapa de ruta de la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior. Siguiendo estas aportaciones, las instituciones de educación superior deben orientarse a educar “profesionales completos que sean también ciudadanos plenos que aborden de forma cooperativa cuestiones complejas” y, por lo tanto, capaces de afrontar de la mejor forma posible desafíos contemporáneos, como la desigualdad y la sostenibilidad (UNESCO, 2022, p.20).

Con todo, se evidencia la necesidad de replantear la función educativa universitaria desde un enfoque más holístico que, además de preparar científica y técnicamente a futuros profesionales, ponga en el mismo orden de prioridad su desarrollo humano, ético y ciudadano.

³ El 25 de septiembre de 2015 fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, referida a las tres dimensiones del desarrollo sostenible (económica, social y ambiental) mediante un sistema de 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para abordar los grandes retos globales, desde la lucha contra la pobreza o el cambio climático hasta la educación, salud, la igualdad de género, la paz o las ciudades sostenibles.

Siguiendo esta línea, como confirman los acuerdos y propuestas surgidos de las mencionadas conferencias mundiales de educación superior (UNESCO, 1998, 2009, 2022), así como las aportaciones desde otros espacios internacionales de carácter regional, como el Espacio Europeo de Educación Superior o el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, parece que la formación universitaria no puede quedar circunscrita a la enseñanza de saberes específicos con el desarrollo de competencias científicas y técnicas propias de cada especialidad o disciplina. Esto no es suficiente y, por lo tanto, es necesario plantear una visión integral de la educación superior orientada al desarrollo pleno del alumnado tanto en su dimensión académica, como en su dimensión personal, ética y social. En este sentido, como ya se señaló en el cuarto punto del Comunicado de la II Conferencia Mundial de Educación Superior convocada por la UNESCO en 2009:

La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (UNESCO, 2009, p. 2)

En este orden de ideas, y ampliando la mirada más allá de la etapa educativa de educación superior, es muy recomendable recordar los planteamientos del célebre Informe *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996), que aporta los fundamentos de esta visión integral de la formación con los denominados “cuatro pilares de la educación”: *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos*, que configuran los aprendizajes que forman para la vida y que son requeridos para afrontar los retos del siglo XXI.

El referente del Informe Delors continúa siendo de actualidad, aunque cabe matizar que desde que se publicó en 1996, ha experimentado actualizaciones con algunas redefiniciones y ampliaciones para adaptarlo al siglo XXI. En esta línea, es preciso hacer alusión a los aportes del otro gran Informe de la UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común global?* (UNESCO, 2015). En esta publicación se especifica que “esos cuatro pilares siguen siendo importantes para un planteamiento integrado de la educación, y su carácter genérico deja margen para la interpretación del tipo de aprendizaje integrado requerido según los distintos contextos y momentos” (UNESCO, 2015, p. 40). Asimismo, se insiste en la necesidad de actualizar y extender sus planteamientos, de forma en especial, en todo lo que respecta a los pilares de *Aprender a ser y Aprender a vivir juntos*, para fortalecer “los principios y valores éticos en el proceso de aprendizaje” reforzando los pilares y la perspectiva más humanista de la educación (UNESCO, 2015, p. 40).

En todo caso, los cuatro pilares del Informe Delors siguen estando en plena vigencia superando las divisiones entre la dimensión cognitiva, emocional y ética del aprendizaje,

reflejando la necesidad de un planteamiento integrado, holístico y humanista de la formación que se puede hacer extensible a la educación superior.

A partir de aquí, y como señala Martínez (2006), toda institución de educación superior es un “óptimo espacio de aprendizaje, no sólo de carácter profesional y cultural en su sentido más amplio, sino también de carácter humano y, por ende, ético y moral” (p.87). Por lo tanto, se coincide con Martínez (2006), en la necesidad de aprovechar y de potenciar la fuerza de la institución educativa para mejorar la formación personal, ética y ciudadana del alumnado universitario.

Claro está, como asevera Martínez (2006), que las instituciones de educación superior tienen la misión fundamental de garantizar que el alumnado que finaliza sus estudios dispone de un dominio adecuado de las “últimas técnicas y avances en su profesión” (p. 88). Pero el dominio científico y tecnológico no es suficiente. Es también cometido fundamental de la institución de educación superior contribuir a la “formación de una sociedad más culta y digna” (p.88), y ello requiere que la formación humana, ética y ciudadana, en sentido amplio, cuente con los espacios y los tiempos de aprendizaje que merece.

En la misma línea, autoras como Martino y Naval (2013) confirman que “la universidad tiene un papel decisivo en la formación de profesionales en el pleno sentido del término, también en su dimensión ética y de responsabilidad social” (p.162). Con esta afirmación, se aprecia la importancia de apostar por una educación superior de carácter integral que otorgue la máxima relevancia a la formación personal, ética y cívica de los y las estudiantes.

En definitiva, se trata de sacar el máximo partido de la capacidad pedagógica de las instituciones de educación superior para que fomenten y se ocupen de que sus estudiantes cuenten con una formación deontológica, una formación ciudadana y una formación humana, personal y social (UNESCO, 1998; UNESCO 2022; Martínez, 2006; Martino y Naval, 2013).

Con todo lo expuesto, parece claro que las instituciones de educación superior en todo el mundo se encuentran ante un gran desafío en el desarrollo de su rol formativo y educativo que no pueden desvincular de su compromiso ético con la sociedad. Por este motivo, poder contar con ejemplos de aplicación práctica sobre propuestas comprometidas con la formación integral en educación superior, como la que se propone investigar en este trabajo, puede aportar información relevante para orientar a las instituciones de educación superior en la adopción y desarrollo de una perspectiva integral y humanística de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

1.2. Justificación de la investigación

A partir de aquí, esta investigación se centra en el estudio y la evaluación de la implementación del modelo pedagógico de una institución universitaria de Quito en Ecuador, el Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO), que se ha propuesto ir más allá de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la excelencia académica, y se ha comprometido con la formación ciudadana, ética y socioemocional del alumnado y, por lo tanto, con su desarrollo integral como profesionales, personas y ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables.

Desde el ITSCO parece que se ha cumplido el llamamiento de Mayor Zaragoza (2019) cuando señala que las instituciones de educación superior deben trascender del “Sapere aude” o “atrévete a saber” de Horacio, para “saber atreverse” a replantear su misión pedagógica y su compromiso con la sociedad.

De este modo, ya desde su fundación en 1993 y hasta la actualidad, el ITSCO ha optado por un planteamiento educativo de carácter integral. En este sentido destaca muy especialmente que, en 2019, tras veintiséis años de trayectoria desde su creación, el ITSCO llevó a cabo todo un proceso de fundamentación científica de su propio modelo pedagógico. Desde entonces y hasta el momento presente, esta institución de educación superior lo ha ido implementado en todas y cada una de sus áreas educativas y en medio de la complejidad y la incertidumbre intensificadas en todo el mundo por la pandemia de la Covid-19. Así, con su modelo pedagógico, definido como un modelo de formación integral, el ITSCO se propone ofrecer respuestas de aplicación práctica y desde su contexto específico, para la consecución del desarrollo profesional, personal, ético y ciudadano de sus estudiantes.

Parece por lo tanto que analizar un modelo que integra la educación emocional y la formación ética y ciudadana en educación superior y evaluar su implementación, puede aportar información clave sobre buenas prácticas educativas que constituyan referentes para otras instituciones de educación superior que estén comprometidas con el enfoque humanista e integral de la formación universitaria.

Así, el modelo pedagógico objeto de investigación constituye un caso observable sobre la forma de trabajar el rol formativo de la educación superior considerando el desarrollo integral del alumnado y muy especialmente su formación socioemocional, ética y ciudadana.

Por lo tanto, desde la perspectiva metodológica que se detallará más adelante, se opta por estudiar el modelo y obtener la percepción y valoración de los agentes implicados sobre su proceso de implementación para poder contar con información que permita a la institución tomar decisiones de mantenimiento, modificación o mejora. A su vez, también se valorará la potencialidad de transferencia de las bases del modelo a otras instituciones de educación superior que sintonicen con la idea de incorporar la formación personal, social y ciudadana a sus objetivos pedagógicos, contribuyendo a su vez, a la mejora de la responsabilidad social de las universidades.

2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

2.1. Retos y oportunidades de la educación superior del siglo XXI

Considerando las aportaciones de la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en la ciudad de Barcelona (España) durante los días 18, 19 y 20 de mayo de 2022 bajo los auspicios de la UNESCO, con el lema *Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible*, se puede contar con visión suficientemente amplia, diversificada y representativa de la educación superior en el mundo actual y con proyección de futuro.

En la preparación y desarrollo de esta conferencia se ha contado con la participación de más de dos mil grupos de interés y representantes de los sistemas universitarios a escala internacional que han elaborado un amplio análisis global, reflexivo, crítico y prospectivo para, entre otros, preparar un mapa de ruta recogido en el informe de trabajo final para la que ya se ha denominado “nueva era de la educación superior” (UNESCO, 2022).

A partir de aquí, conviene explorar los documentos resultantes de la III Conferencia Mundial de Educación Superior de 2022 (CMES2022) y, de forma especial, las aportaciones del documento de trabajo que propone una hoja de ruta abierta y flexible para la educación superior del siglo XXI, ya que además de ofrecer una cartografía de los retos y las oportunidades de la educación superior y sus instituciones, incluye un análisis prospectivo de las posibles tendencias de futuro de los sistemas universitarios.

2.1.1. La educación superior ante los grandes desafíos globales del presente y de futuro

De acuerdo con el análisis realizado en el mapa de ruta de la CMES2022, en el siglo XXI la humanidad se enfrenta a grandes desafíos globales cuyos impactos nocivos a escala

mundial en términos de inseguridad, desigualdad y pobreza, son cada vez mayores y más preocupantes.

Destacan especialmente cuatro grandes amenazas globales, a saber; la emergencia climática y la pérdida de biodiversidad con sus nefastos efectos en los ecosistemas naturales, en la salud humana y en las estructuras sociales; la persistencia de los conflictos armados y las amenazas a la paz y la seguridad local e internacional con el aumento de todas las formas de violencia; la desigualdad económica y el incremento y extensión de la pobreza y; el declive general de la democracia en todo el mundo, con datos tan alarmantes como el que arroja el *Índice de democracia* calculado por el observatorio internacional *Economist Intelligence Unit*⁴, en el que se indica que si en 2010 el 12,3% de población mundial vivía en democracias plenas, en 2021 este porcentaje se ha reducido al 6,4%, constatando el progresivo deterioro de la salud democrática a escala internacional (UNESCO, 2022, p.14).

Ante cada una de estas grandes amenazas la educación superior y sus instituciones tienen un papel decisivo y muy relevante dado que, en los cuatro desafíos señalados, la acción humana tiene un peso determinante. Si la conducta humana es clave, no cabe duda del peso fundamental que tiene la educación y, naturalmente, la educación superior. Tal y como afirma Stefania Giannini, subdirectora general de Educación de la UNESCO, “la educación superior tiene que desempeñar un rol estratégico e irremplazable en la construcción de sociedades más sostenibles, resilientes y pacíficas” (UNESCO, 2022, p.3). Por lo tanto, los sistemas e instituciones de educación superior tienen una responsabilidad esencial en la construcción, la transformación y la mejora de las sociedades contemporáneas y del futuro.

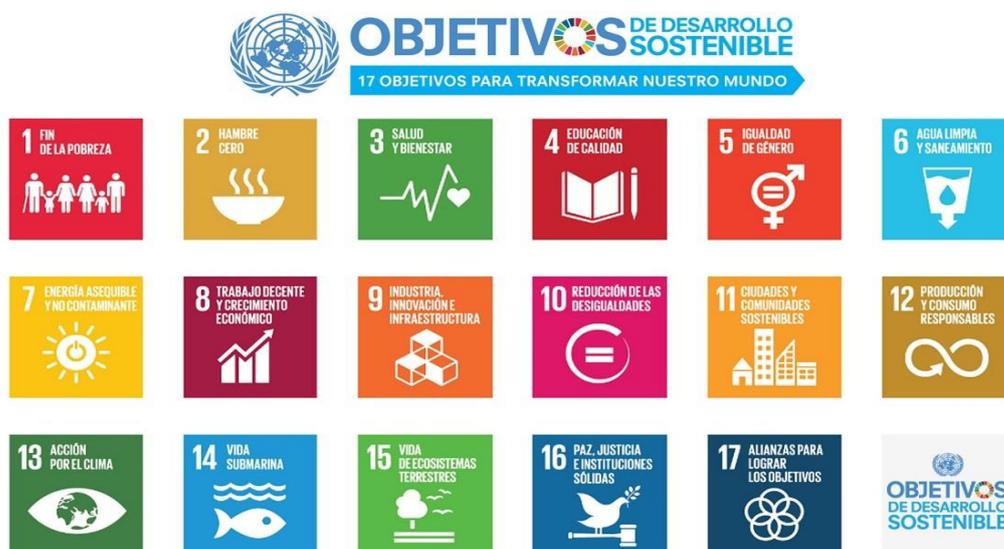
En este sentido, desde el informe del mapa de ruta de la CMES2022 se propone que una de las vías fundamentales para fortalecer la acción de las instituciones de educación en la mejora y la transformación medioambiental, social, política y económica, se centra en reforzar su compromiso efectivo con la consecución de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que en 2015 fueron aprobados por 193 países en el marco de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Estos ODS, que se ilustran en la Figura 1, requieren entre otros, sensibilización, compromiso, implicación, esfuerzo y acción común de todos los agentes políticos, económicos y sociales y de la sociedad civil en todo el mundo.

⁴ *Economist Intelligence Unit* es la división de investigación y análisis de el periódico *The Economist*. Creado en 1946, cuenta con más de 70 años de experiencia en ayudar a empresas, firmas financieras y gobiernos a navegar por el panorama global en constante cambio.

Figura 1

Objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030.



Nota: En 2015 en el marco de la ONU se adoptaron los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Adaptado de Objetivos de desarrollo sostenible, 2015, ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Ante lo expuesto, se aprecia que la educación superior puede desempeñar un papel esencial en concienciar y saber apreciar los valores y generar las voluntades y las oportunidades que pueden hacer posible el desarrollo sostenible.

Como señalan Hessen y Schmelkes (2022), la Agenda 2030 de Desarrollo sostenible requiere la implicación de todos los sectores de la sociedad en todo el mundo, incluyendo gobiernos, organizaciones, instituciones, personas y sociedad civil en general. Este llamamiento general se dirige también y de forma muy especial, a las instituciones de educación superior (IES), a las que se les atribuye un papel preponderante en “en las transformaciones sociales necesarias para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)” (p.3).

Siguiendo el informe del Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030, titulado *Acciones impulsadas por el conocimiento: Transformación de la educación superior para la sostenibilidad mundial*, las universidades “están llamadas a afrontar el reto de aprovechar el conocimiento que producen y la educación de las futuras generaciones que llevan a cabo, para contribuir a la solución de algunos de los mayores problemas del mundo” (Hessen y Schmelkes, 2022, p.3). Por lo tanto, se aboga por un compromiso pleno de las IES con la Agenda 2030 que ponga a los ODS como aspecto prioritario para todos los miembros de la comunidad universitaria y que vincule a los y las estudiantes con los desafíos del mundo real y con

su compromiso ético y ciudadano con la mejora y la transformación social (Hessen y Schmelkes, 2022).

De acuerdo con lo señalado, las IES “como instituciones plurales, han creado una reserva de conocimientos sobre cada uno de los ODS que sustentan tanto teórica como técnicamente las propuestas para el avance de cada uno de los objetivos” (Hessen y Schmelkes, 2022, p.9). Y más allá, las IES se constituyen en escenarios idóneos para el diálogo y la reflexión que permitan definir nuevas vías de construcción del futuro de acuerdo con los planteamientos del desarrollo humano sostenible. Esta responsabilidad requiere ampliar la mirada de la educación superior hacia planteamientos multi, inter y transdisciplinarios tanto en la generación de conocimiento e investigación como en los procesos educativos que llevan a cabo las IES, así como una apertura a la participación activa de y con la comunidad (Hessen y Schmelkes, 2022).

Si como afirman Hessen y Schmelkes (2022) “la Agenda 2030 habla de no dejar a nadie atrás, el papel de las IES es clave en la propuesta y experimentación de políticas sociales y estrategias de inclusión en todos los ámbitos” (p.10). Con todo, se confirma la necesidad de comprometer a las IES con el desarrollo sostenible y con las sociedades más justas, inclusivas y equitativas.

En definitiva, se considera que es de vital importancia que, desde la educación, la investigación y la responsabilidad con la economía y la sociedad, las universidades de todo el mundo se comprometan de forma explícita con unos ODS que se orientan a alcanzar un desarrollo humano sostenible, más equitativo, justo y global para afrontar los grandes desafíos de nuestras sociedades y las del futuro (UNESCO, 2022, p.14).

Del mismo modo, y conectado con lo que se acaba de exponer, se plantea la necesidad de comprometer a las instituciones de educación superior en reforzar y dar la prioridad que merece a una formación en una cultura de y por la paz, con una educación en valores compartidos de paz, tolerancia y conveniencia para prevenir o reducir en el futuro los enfrentamientos armados, la violencia y la vulneración de los derechos humanos (UNESCO, 2022, p.15).

En el mismo orden de ideas, es muy conveniente recordar las palabras del filósofo y ensayista Julien Benda, citadas en el prefacio de la novela *Vientos de guerra* de Herman Wouk de 1971, donde expone: “Si alguna vez llega a existir, la paz no estará basada en el temor a la guerra, sino en el amor a la paz. No consistirá en la abstención de un acto, sino en el advenimiento de una actitud mental”. Con esta cita se sintetiza la necesidad de desarrollar una educación que promueva una cultura de paz y no violencia para poder

construir esa “actitud mental” a la que se refería Julien Benda. Con este cometido, las IES tienen una responsabilidad educativa y social y un largo camino por recorrer.

Siguiendo con las responsabilidades de mejora y transformación social que se atribuyen a la educación superior desde el informe final de la CMES2022, también destaca el papel de las IES en su capacidad de generar más y nuevas oportunidades de desarrollo económico más equitativo y sostenible. En este sentido, son medidas fundamentales, trabajar por un acceso equitativo e inclusivo a los sistemas universitarios y desarrollar una formación integral y completa tal y como se propone desde la 7ª meta del cuarto ODS de la Agenda 2030:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Desde estos planteamientos, las IES se convierten en generadoras de igualdad de oportunidades y pueden liderar los procesos de transformación y mejora social y económica desde el imprescindible enfoque de la sostenibilidad y de la justicia social.

En sintonía con lo planteado hasta ahora, las IES deben también reforzar su compromiso con formación ciudadana basada en valores democráticos. Cabe aquí recordar a Hannah Arendt cuando en su *Diario filosófico* (1950-1973) afirmaba que “la democracia solo funciona para un pueblo educado para la democracia. Y solo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia” (como se citó en Bolívar, 2016, p. 74). Se aprecia que la construcción y desarrollo de las democracias no surgen por generación espontánea y requieren una voluntad y una acción educativa comprometida con una serie de valores democráticos que constituyen la esencia y razón de ser de todo proceso de formación ciudadana.

En este campo las IES tienen mucho que aportar y desde la libertad académica, el fomento del pensamiento crítico y la creación de condiciones dentro y fuera de las aulas que irradian en todo lo que tenga relación con la vida universitaria, la educación superior se puede convertir en un aliado fundamental en el desarrollo de una formación ciudadana que, como señala Martínez (2010), incida en “aprender a estimar los valores de la democracia en sociedades globalizadas” (p.64), otorgando a las IES el papel preponderante que deberían tener en materia de formación en valores para una ciudadanía democrática.

El papel de las IES ante estos desafíos globales debe completarse con los propios factores de cambio que las universidades han vivido en las últimas décadas y siguen experimentado en la actualidad.

2.1.2. Factores de transformación de las instituciones de educación superior

Como se ha señalado, a los desafíos globales que se acaban de exponer hay que añadir una serie de factores que están teniendo gran incidencia en la transformación de las IES.

El informe final de la CMES2022 destaca, en primer lugar, la rápida expansión de la educación superior en todo el mundo en las últimas décadas. En la actualidad, se calcula que la educación superior en todo el mundo cuenta con la extraordinaria cifra de 235 millones de estudiantes. No obstante, “a pesar de la espectacular expansión que se ha producido en muchas partes del planeta en las últimas décadas, persisten disparidades severas la educación superior, especialmente en el Sur global” (UNESCO, 2022, p.16). Estas disparidades en grupos subrepresentados también se aprecian en las notables diferencias entre las instituciones de educación superior con políticas de acceso muy dispares. Hoy las estadísticas muestran que el status socioeconómico sigue siendo una variable que determina el acceso y finalización de estudios de educación superior (UNESCO, 2022, p.16).

Por otro lado, en segundo lugar, destaca la internacionalización de la educación superior como otro factor significativo de cambio de la educación superior. La movilidad internacional de estudiantes ha aumentado y sigue incrementándose a un ritmo sin precedentes. Así, como se indica en el informe final de la CMES2022 “si en 2017, más 5,4 millones de alumnos estudiaron en el extranjero, se prevé que la cifra aumente a 8 millones en 2025” (UNESCO, 2022, p.16). Esta movilidad creciente implica cambios profundos y cooperación internacional interuniversitaria en materia de reconocimiento y en modalidades de enseñanza como la virtual.

En este sentido, hay que señalar la Convención Global sobre el Reconocimiento de Cualificaciones de 2019 en relación con Educación Superior, que se acordó para “ayudar a que el reconocimiento, la movilidad y la cooperación interuniversitaria sean una realidad para millones, incluidos los estudiantes de educación a distancia y los refugiados” (p. 16). A su vez, también parece necesario asegurar que las nuevas modalidades virtuales de enseñanza-aprendizaje que pueden favorecer la internacionalización de la educación superior se desarrollan desde criterios de calidad formativa y pedagógica (UNESCO, 2022).

El tercer factor clave de cambio de la educación superior se centra en el avance de las tecnologías y sus impactos en el mundo y en la educación superior. Como señala en el informe final de la CMES2022:

Las tecnologías juegan un papel cada vez más central en la educación superior. Avances tecnológicos, incluidos los rápidos desarrollos del poder de la computadora y el alcance de Internet, el progreso impulsado por la inteligencia artificial (IA), Internet de las cosas (IoT) y la automatización, han facilitado que las redes dentro y entre naciones formen conexiones que ayuden colaboración entre grupos de estudiantes, instructores, investigadores y comunidades de aprendizaje. Estas redes pueden aunar recursos y experiencia para actividades conjuntas de docencia e investigación. (p.16)

Estos avances tecnológicos representan transformaciones sustanciales vinculadas a la ciencia abierta y la educación abierta, que si bien pueden apoyar la democratización y expansión del conocimiento y posibles mejoras en la viabilidad de modelos educativos centrados en los y las estudiantes, también, a su vez, suponen un notable desafío para las funciones de gestión académica, gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje o evaluación del alumnado, y para la superación de las brechas digitales en sentido amplio, que se evidenciaron durante la pandemia de la Covid-19 (UNESCO, 2022).

En cuarto lugar, el informe final de la CMES2022, señala la falta de recursos y sobre todo de recursos públicos destinados a la educación superior como un problema que afecta a un sinnúmero de universidades en todo el mundo. Pese a la existencia de algunas iniciativas encomiables tales como la gratuidad de la matrícula en países como Chile, Filipinas o Sudáfrica, lo cierto es que, en muchos países, en lugar de aumentar la financiación pública de las universidades “la tendencia es aumentar las tasas de matrícula y otros costos indirectos. Esto plantea un problema sustancial de carga financiera sobre los estudiantes, que afecta tanto el acceso como la finalización, en particular para los estudiantes de bajos ingresos” (UNESCO, 2022, p.17).

El quinto factor de cambio que destaca el informe de la CMES2022 tiene relación con los esquemas de rendición de cuentas que siguen las IES cuya diversidad y complejidad va en aumento. Así, la concepción de calidad que manejan las universidades está en proceso de cambio. Si bien algunas IES están apostando por alejarse de planteamientos de gestión por procesos para acercarse a enfoques más centrados en resultados de aprendizaje, equidad e inclusión, en muchos casos, la rendición de cuentas se sigue planteando de acuerdo con sistemas de gestión de calidad propios de organizaciones económicas. Estas diferencias de planteamiento suponen un reto institucional que también puede tener impactos en la colaboración internacional de las IES (UNESCO, 2022, p.17).

En última instancia, aunque no por ello menos importante, es necesario hacer una especial referencia al impacto de la Covid-19 en la educación superior. Aunque muchas IES se pudieron adaptar a la educación virtual y trataron de dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en muchos otros casos la brecha digital tanto en accesos a la red, como en competencia digital de profesorado y estudiantes, supuso un obstáculo que aumentó las disparidades educativas y el malestar de docentes y alumnado, especialmente los más vulnerables.

No obstante, si bien la pandemia ha producido impactos negativos en la educación superior que todavía hoy son difíciles de evaluar, también ha abierto nuevas oportunidades y ha generado nuevos aprendizajes para las IES que, en todo caso, muestran la necesidad de plantear cambios estructurales orientados a ganar sostenibilidad y a crear instituciones más resilientes e inclusivas.

2.1.3. Principios de proyección de futuro de la educación superior y de sus instituciones

Considerando las aportaciones de la CMES2022 y en sintonía con todo lo que se acaba de exponer, la educación superior y sus instituciones están en proceso de realización de un ejercicio de reflexión profunda y de proyección de su propio futuro para redefinir y renovar sus responsabilidades y misiones en escenarios inciertos e imprevisibles, caracterizados por la complejidad y el cambio continuo. Desde este punto de partida, en el informe final de la CMES2022 se constata que, en el futuro, “la educación superior no solo tiene que lograr los más altos estándares académicos también tiene que ser inclusiva y colaborativa, intercultural e interdisciplinaria, y plenamente comprometida con la sostenibilidad medioambiental y el progreso social” (UNESCO, 2022, p.23).

Para que esta visión de futuro de la educación superior se pueda convertir en una realidad, las IES “deberían proporcionar espacios seguros para fomentar la empatía, la tolerancia, los comportamientos éticos, el pensamiento crítico y la creatividad” (UNESCO, 2022, p.23). Por lo tanto, las universidades tendrían que poder realizar una autoevaluación y una heteroevaluación de su situación actual para identificar los caminos a seguir en la consecución de estas mejoras de futuro (UNESCO, 2022).

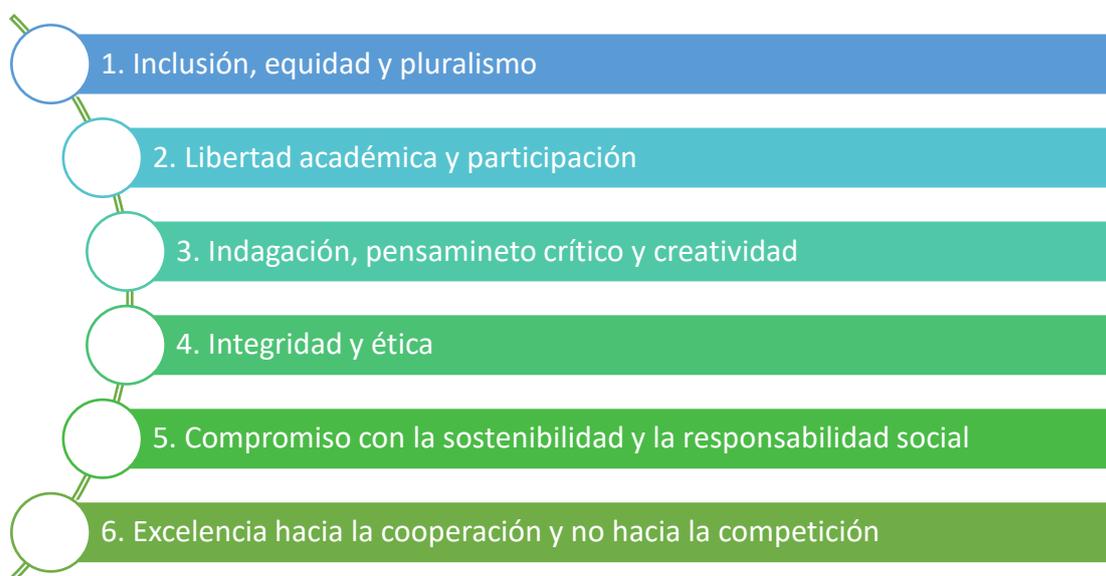
En este orden de ideas, cabe señalar que el mapa de ruta elaborado desde la CMES2022 aporta un análisis global de la educación superior actual y de futuro considerando las tres misiones de las instituciones de educación superior con nuevas y renovadas miradas. En este sentido, la producción del conocimiento mediante la investigación y la innovación debería adoptar enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios. Por otro lado, habría que educar profesionales completos que a su vez sean ciudadanos y ciudadanas con

preparación plena para gestionar de forma cooperativa los complejos desafíos que van a tener que afrontar y gestionar y, en última instancia, aunque no por ello menos importante, las instituciones de educación superior deberían actuar con sentido de responsabilidad social a escala local y global (UNESCO, 2022).

A partir de aquí, conectando las principales misiones de la educación superior con los trabajos de la Comisión Internacional independiente sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO⁵ y valorando como altamente deseable la alienación de las IES con los ODS, se perfilan hasta seis principios clave, que se esquematizan en la Figura 2, y que pueden reorientar las misiones clave de las IES desde estrategias de mejora para el futuro de la educación superior y de sus instituciones.

Figura 2

Principios que pueden reorientar el futuro de la educación superior y de sus instituciones.



Nota. Adaptado de “Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education” (p. 23), por UNESCO, 2022, Working document for the World Higher Education Conference. 18-20 May 2022.

Como se aprecia en la Figura 2, el primer principio clave se centra en la inclusión, la equidad y el pluralismo. Siguiendo el informe final de la CMES2022, el logro de una mayor inclusión y la promoción del pluralismo en la educación superior es una exigencia de justicia social y una meta propia del cuarto ODS, que aboga por más igualdad y

⁵ La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación es un ente independiente creado a iniciativa de la UNESCO que está catalizando un debate mundial sobre cómo hay que replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad.

(<https://es.unesco.org/futurosdeeducacion/comision-internacional>)

accesibilidad en la educación superior (UNESCO, 2022, p.24). Con este principio se confirma la necesidad de repensar en las IES como generadoras de más igualdad de oportunidades sociales para fomentar el desarrollo sostenible y la construcción de sociedades más justas, pacíficas y democráticas. Así, las IES deben trabajar por la eliminación de barreras en el acceso, seguimiento y finalización de los estudios y adaptar sus estructuras, tanto como sea posible, a la cada vez mayor diversidad de estudiantes (UNESCO, 2022, p.24).

El segundo principio de articulación de futuro de las IES se basa en la defensa de la autonomía universitaria y en la preservación de su libertad académica frente a las presiones e injerencias de posturas autoritarias y para luchar contra el pensamiento único. Todo ello se debe materializar desde libertad de cátedra, con la máxima autonomía en la investigación y desde la participación independiente y activa en debates sobre asuntos complejos que afectan a la sociedad. Se trata por lo tanto de proteger los fundamentos de la “Academia” desde el equilibrio entre la autonomía institucional y la responsabilidad social de las IES (UNESCO, 2022).

Vinculado con lo anterior, se propone el fomento de la indagación, el pensamiento crítico y la creatividad como tercer principio clave de futuro para la educación superior. Las IES tienen la función de desarrollar la capacidad de análisis y reflexión propias del pensamiento crítico desde todas las especialidades y en toda la comunidad académica y a su vez, de fomentar el pensamiento creativo de los y las estudiantes. Solo desde el pensamiento crítico y desde la creatividad será posible construir sociedades más sostenibles, justas y democráticas.

En este sentido, la desinformación divulgada durante la pandemia de la Covid-19, ejemplifica la imperiosa necesidad de desarrollar la capacidad de pensar y reflexionar críticamente, desde las evidencias, contrastando información, en búsqueda de la verdad y con la capacidad de emitir juicios de valor razonados y debidamente fundamentados desde lo que Facione (2007), denomina madurez cognitiva.

La universidad debe dar la oportunidad de confrontar valores, prácticas, pedagogías, programas de aprendizaje, entre otros, con la comunidad y que dicho aprendizaje se vea reflejado en todos los ámbitos de la vida (Bezanilla et al., 2018).

Pero las IES deberían ir más allá y deben preparar a los y las estudiantes para que sean capaces de “encontrar soluciones innovadoras que aborden los desafíos globales que enfrenta nuestra sociedad y el planeta. Una misión clave para los educadores es ayudar a sus alumnos a encontrar pasión y propósito” (UNESCO, 2022, p.24). Con esto las IES deberían impulsar el pensamiento divergente y sus habilidades asociadas para descubrir

y resolver problemas complejos desde nuevos prismas y nuevos enfoques. Se trata de generar una cultura de la creatividad en la educación superior que se pueda proyectar hacia la mejora y la transformación social.

En conexión con lo que se acaba de exponer, hay que agregar el cuarto principio para articular la educación superior del futuro a saber, la integridad y la ética. Como señala el informe final de la CMES2022, más allá de formar en conocimientos y habilidades técnicas y científicas, la educación superior debe dar el máximo protagonismo a la formación ética y a los valores propios de sociedades sostenibles, justas, equitativas y democráticas. En este sentido, “todos los graduados deben estar preparados para convertirse en profesionales que sean agentes de responsabilidad social, campeones de la sostenibilidad y ciudadanos anhelantes de justicia social” (UNESCO, 2022, p.24). Y esto no puede hacerse desde una acción puntual. La ética y la integridad debería impregnar a todo el sistema universitario, a todas sus funciones, a todos los agentes a y todo lo que tenga que ver con la vida académica.

Desde aquí se puede inferir la necesidad de una educación superior comprometida con la sostenibilidad y con su responsabilidad social. Y este es precisamente el quinto principio que la CMES2022 propone para el futuro de las universidades cuando señala que “a través de programas educativos, proyectos de investigación y compromisos con organizaciones locales, nacionales, regionales y comunidades globales, todas las IES pueden contribuir activamente a construir un mundo más sostenible” (UNESCO, 2022, p.25). Así, el desarrollo económico sostenible y el bienestar y la justicia social que se busca con los ODS necesitan la implicación plena y activa de la investigación, la formación y los proyectos de actuación y cooperación que se llevan a cabo desde las universidades.

En esta revisión de los principios que deberían dar forma a la educación del futuro es necesario añadir el sexto principio que tiene que ver con la necesidad de incorporar un planteamiento más cooperativo y simbiótico y menos competitivo entre los sistemas e instituciones de educación superior. Como señalan desde la CMES2022 las IES deberían primar sus valores de solidaridad y colaboración.

Las universidades y otro tipo de IES pueden realizar sus misiones educativas más eficazmente a través de la cooperación y la solidaridad. Esto ayuda a trabajar de forma interdisciplinar, mancomunar recursos científicos entre unidades e instituciones académicas, compartir conocimientos y experiencias a través de redes profesionales a nivel nacional e internacional para lograr sinergias. (UNESCO, 2022, p.25)

Por lo tanto, frente a la competición interinstitucional parece necesario apostar por el valor de la colaboración, el trabajo en red, la ayuda mutua y el trabajo orientado a metas comunes y colectivas.

En virtud de todo lo expuesto, la educación superior y sus instituciones tienen un rol crítico y decisivo para poder afrontar los desafíos de la humanidad del presente siglo. Por ello, será necesario que las IES asuman nuevas formas de avanzar y que redefinan sus finalidades, estructuras y expectativas de futuro. Este cambio de carácter paradigmático no es sencillo ni lineal. Tanto los desafíos globales como los propios factores que han implicado la transformación de la universidad demandan a una de las instituciones más antiguas del mundo que, como ha hecho a lo largo de siglos de historia, vuelva a tomar la iniciativa del cambio interno. Así, desde los principios que pueden orientar la configuración de una educación superior hacia el desarrollo sostenible y social, se hace un llamamiento a las IES para que asuman el compromiso de continuar aportando su valor esencial a la humanidad tal y como la sociedad necesita hoy y en el futuro.

2.2. La visión holística, humanista y ética de la misión educativa de las universidades

Considerando todo lo expuesto, se puede afirmar que las misiones clave de la universidad en materia de investigación y producción de conocimiento, en relación con su función formativa y, en su responsabilidad social institucional se mantienen estables. Lo que se pide desde la comunidad internacional es una renovación y una nueva mentalidad más abierta, global, inclusiva y flexible en la forma de plantear y llevar a cabo sus finalidades y funciones para contribuir a un desarrollo humano y social más sostenible, equitativo y democrático.

Desde este marco de transformación y centrando la mirada en la misión pedagógica de las IES, parece que la tendencia más aceptada se orienta a la necesidad de formar desde un enfoque integral que asuma toda la complejidad del ser humano educando a personas íntegras que, además de convertirse en profesionales competentes y con compromiso ético, lleguen a ser ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables que participen crítica y activamente en la promoción de la convivencia, el bienestar común y en la mejora la ciudadanía democrática.

2.2.1. Algunos antecedentes sobre las miradas comprensivas de la educación

El reenfoque de la misión educativa de las IES se puede vincular con las orientaciones y visiones sobre la educación que se han ido trazando en los tres célebres informes de la UNESCO de 1972, 1996 y 2015, ya que en todos ellos se insta a los sistemas educativos, incluyendo la educación superior, a priorizar un enfoque integral y una visión humanista de la labor educativa.

En el primer informe, *Aprender a ser: la educación del futuro*, publicado en 1972, conocido como *Informe Faure*, por Edgar Faure, presidente de la comisión que elaboró el documento, ya se planteó de forma explícita la necesidad de priorizar una visión humanista de la educación a lo largo de toda la vida bajo el principio fundamental del “aprender a ser”. Aunque esta propuesta quizá no tuvo el recorrido esperado, sí que se puede considerar un antecedente para la revitalización de la perspectiva humanista de la educación que se generaría veinticuatro años más tarde con la publicación del *Informe Delors*, el segundo informe de referencia publicado en 1996 por la UNESCO y que lleva por título, *La educación encierra un tesoro*. Ambas publicaciones, el *Informe Faure* y el *Informe Delors*, se podrían considerar como referentes fundamentales para la reorientación hacia la perspectiva humanista, holística e integral que hoy y en el futuro requiere la educación.

De forma específica, el *Informe Delors* planteaba los célebres cuatro pilares básicos de la educación, a saber; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Estos cuatro pilares de la educación confirman la necesidad de centrar el proceso educativo en el desarrollo pleno de la persona y por ello, parece oportuno explorarlos con algo más detalle.

Como se plantea en el informe Delors (1996), *aprender a conocer* consiste en contar con las herramientas propias del saber y es a la vez un medio y un fin vinculado con la competencia de aprender a aprender. Como medio permite a la persona “aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir” (p.97). Así, aprender a conocer constituye la esencia básica del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Conectado con el anterior, el pilar *Aprender a hacer*, se refiere a la adquisición de las competencias necesarias para la práctica solvente de una profesión o de un oficio. Pero va más allá, supone capacitar a las personas para que puedan dar respuesta y hacer frente de forma autónoma y responsable a todo tipo de situaciones en contextos diversos y cambiantes tanto del ámbito laboral como de la vida en general.

Por otro lado, el pilar de *Aprender a ser*, que se recoge en el *Informe Faure* (1972), es necesario “para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (Delors et al, 1996, p.109). Por lo tanto, este principio se configura como un eje fundamental de la visión humanista de la educación que supera el enfoque instrumental o utilitarista que imperaba a mediados de los años noventa del siglo XX para defender la realización de la persona en toda su plenitud.

El pilar *Aprender a ser*, no es suficiente. De acuerdo con el Informe Delors (1996) es necesario trabajar y desarrollar el pilar *Aprender a vivir juntos*. Así, *Aprender a convivir*, completa la visión humanista de la educación. Tal y como expone Tawil (2013), “por *aprender a vivir juntos* se entiende la necesidad de cultivar la comprensión hacia los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad” (p.3). Como queda expresado en el propio Informe Delors (1996), *Aprender a vivir juntos* se podrá lograr “desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (p.109).

En definitiva, el Informe Delors (1996) plantea que todo sistema educativo y toda institución pedagógica, incluyendo las IES, deberían atender con el mismo esfuerzo cada uno de los cuatro pilares para la consecución de una educación integral orientada al pleno desarrollo de las personas.

Transcurridos más de veinte años desde la publicación del Informe Delors la mayoría de sus aportaciones siguen siendo de aplicación y de hecho, se recogen en el Informe más reciente *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, publicado por la UNESCO en 2015 y dirigido por la actual Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, quien plantea como eje fundamental del documento un “nuevo humanismo” sustentado en los referentes del *Informe Faure* (1972) y por supuesto, del *Informe Delors* (1996).

Como expone Bokova (UNESCO, 2015) en el prólogo del informe, es necesaria una “visión humanista de la educación como bien común esencial” (p.3). De este modo, el Informe plantea los grandes retos educativos del siglo XXI y la necesidad de reflexionar una vez más y en mayor profundidad, sobre los cambios y transformaciones que hay que acometer en el ámbito educativo para poder abordar los desafíos que plantea la complejidad del mundo actual y de las sociedades futuras.

Así, el primer el gran reto que plantea el Informe es el del desarrollo sostenible, desafiado por el *estrés ecológico* provocado por los modelos de producción y consumo, el aumento de las desigualdades, la exclusión y la violencia, las carencias en el efectivo respeto y aplicación de los derechos humanos, así como el aumento de la intolerancia cultural, religiosa o política (UNESCO, 2015). Frente a estos desafíos, el Informe plantea que es en la educación donde hay que labrar las respuestas:

La educación tiene que encontrar los medios de responder a estos desafíos, tomando en consideración las numerosas cosmovisiones y los sistemas de conocimiento alternativos, así como nuevas fronteras de la ciencia y la tecnología, por ejemplo, los avances de las neurociencias y las novedades de la tecnología

digital. Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje. (UNESCO., 2015, p.10)

Continuando con los aportes del Informe de la UNESCO (2015), cabe abundar en el segundo reto que se centra de forma directa en la necesidad de reafirmar la visión humanista de la educación.

Una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. (UNESCO, 2015, p.10)

El tercer reto que plantea el Informe de la UNESCO de 2015 se centra en la formulación de políticas de la educación en un mundo complejo, centrado en cuatro cuestiones clave, a saber; la necesidad de establecer mejores nexos de conexión entre la educación y el mundo laboral; el requerimiento de encontrar nuevas vías para el reconocimiento internacional de aprendizajes y competencias ante el aumento de la movilidad de estudiantes en todo el mundo; la necesidad de formar en ciudadanía responsable e inclusiva y; gestionar y financiar las instituciones educativas como bien público y social y desde valores y principios democráticos.

El Informe de la UNESCO de 2015, concluye con un reto en formato interrogativo, al plantear la educación como bien común. A partir de aquí, se reflexiona sobre el derecho a la educación y sus alcances en el futuro y se propone que “tanto la educación como el conocimiento –entendido como la información, comprensión, habilidades, valores y actitudes adquiridas con la educación- deben ser considerados bienes comunes” (UNESCO, 2015, p.11) y, por lo tanto, no como bienes privativos de consumo o mercancías sometidas a las leyes del mercado y sino como bienes colectivos para la mejora social.

Todos los retos planteados por este último Informe de la UNESCO de 2015, que recogen y actualizan los planteamientos de los dos informes precedentes el *Informe Faure* de 1972 y el *Informe Delors* de 1996, enfatizan, más si cabe, la necesidad de priorizar una educación integral y con marcada visión humanista. Con ello, se aprecia que, en el terreno de la educación superior, la visión general de la educación de la UNESCO, se sitúa en la misma línea que las propuestas surgidas de la CMES2022.

Esta visión humanista e integral responde a los escenarios inciertos y cambiantes que hoy y en el futuro requieren, e incluso exigen, el máximo desarrollo posible de la persona, el

más completo y el que implique la máxima optimización de su calidad humana y de su capacidad personal, profesional y social, es decir, de su educación plena, fundamentada éticamente y en constante proceso de mejora a lo largo y ancho de la vida.

2.2.2. La multidimensionalidad de la responsabilidad ética en la formación universitaria

Desde este enfoque integral y humanista es necesario considerar que la misión educativa de las IES se debería ejercer desde una responsabilidad pedagógica con profundo calado ético y un alto compromiso social. En esta línea, resulta muy oportuno seguir la distinción de Martínez (2006) cuando identifica tres áreas de la función ético-pedagógica que pueden integrar las universidades. Así, como señala Martínez (2006), las IES deberían formar deontológicamente a sus estudiantes para que puedan llegar a ser profesionales éticamente comprometidos y comprometidas. Pero las universidades pueden y deben ir más allá formando ciudadanos y ciudadanas cívicamente responsables y a su vez, desarrollar una “formación humana, personal y social” (p.87), que permita el pleno desarrollo ético y moral de los y las estudiantes.

La primera área funcional a la que se refiere Martínez (2006), la deontológica, “está razonablemente aceptada como un signo o indicador de calidad” (p.87), dado que es necesario contar con una serie de conocimientos especializados, pero es también imprescindible saberlos aplicar de forma ética y responsable. La segunda dimensión, relativa a la formación ciudadana, “va siendo progresivamente admitida como una necesidad y un reto en el que la universidad debe colaborar” (p.87). Por último, la que Martínez (2006) denomina “formación humana, personal y social”, no suele estar presente en las instituciones de educación superior y a menudo se considera propia de etapas educativas anteriores a la educación superior, por lo que no es habitual que se integre en instituciones de educación superior.

En virtud de lo expuesto, considerando las visiones generales sobre la educación de la UNESCO y las aportaciones y prospectivas de la CMES2022 sobre la forma de configurar la misión educativa de las IES de hoy y del futuro, parece que las tres dimensiones que identifica Martínez (2006) en términos de formación deontológica, ciudadana y, personal y social, son absolutamente necesarias para la consecución del enfoque integral y humanista que requiere y precisará la educación superior.

Claro está, como asevera Martínez (2006), que las instituciones de educación superior tienen la misión fundamental de garantizar que el alumnado que finaliza sus estudios dispone de un dominio adecuado de los conocimientos más actualizados sobre sus respectivas disciplinas de estudio, pero el dominio científico y tecnológico no es

suficiente. Como señala el autor y como confirman las fuentes de referencia de la aportadas por la UNESCO y por la CMES2022, es también cometido fundamental de las IES contribuir a una formación plena y completa del alumnado. En este sentido la educación superior debería integrar una formación ciudadana y en valores éticos y también, una formación humana incluyendo su educación sociomoral y socioemocional.

En definitiva, las IES deberían asumir el compromiso de formar buenos y buenas profesionales competentes con principios y valores deontológicos, buenos ciudadanos y buenas ciudadanas cívica y socialmente responsables y a su vez, buenas personas emocionalmente equilibradas, autónomas y con un profundo sentido moral y ético.

2.3. El compromiso del Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO) con el enfoque humanista e integral de la educación superior

El compromiso con el carácter humanista y el enfoque integral de la educación superior que se acaba de reseñar, se puede observar de forma directa en el caso del Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO). Esta institución creada en 1993 y ubicada en Quito en la República del Ecuador, no ha dejado de expandirse y en la actualidad, cuenta con más de 4.400 estudiantes, seis campus universitarios y una oferta académica de once carreras especializadas en formación tecnológica y profesional.

La formación que se lleva a cabo en el ITSCO se desarrolla en el marco de su propio modelo educativo ideado por su fundador, el Dr. Cristóbal Flores Cisneros que, a principios de los años noventa del siglo XX, vio la necesidad de configurar un planteamiento educativo en sintonía con el siglo XXI. Su propuesta se materializó en una publicación titulada *Modelo de educación por perfiles de desempeño*, en cuya tercera edición de 2016, elaborada por el propio Cristóbal Flores y por Ernesto Flores, rector de la institución en ese momento, plantean su visión de la educación superior que sintetizan como sigue:

Se cree que el fin supremo de la educación es la formación de ciudadanos y ciudadanas con categoría de seres cabales, buenos como personas y buenos como profesionales, aptos para insertarse y desempeñarse bien en el mundo social y de la producción, el desarrollo y el bienestar. (Flores y Flores, 2016, p.95)

Considerando las aportaciones de esta publicación y su visión educativa, en 2019 diversos autores ecuatorianos y españoles del ámbito educativo elaboraron el *Manual de fundamentación científica del modelo educativo ITSCO*, una obra validada por expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y que, por lo tanto, goza del respaldo científico necesario para garantizar la calidad pedagógica y el rigor académico

de la fundamentación teórica de un modelo de educación superior basado en una visión con profundo calado humanista y en un enfoque integral de la formación universitaria.

Asimismo, cabe agregar que las bases del Modelo educativo del ITSCO se plantearon en calve de adaptabilidad para poder asumir el paso del tiempo y los cambios y trasformaciones del entorno social, productivo y educativo. De este modo, como se señala en el *Manual de fundamentación científica*:

Al configurarse como un modelo humanista y flexible que acompaña a la persona en sus procesos educativos de maduración y desarrollo, es un modelo que bebe de diversas fuentes, desde una perspectiva interdisciplinar y que conecta con las necesidades educativas de un contexto que se sabe complejo y cambiante. (Soler et al. 2019, p.74).

Por lo tanto, desde el Modelo pedagógico ITSCO se orienta toda la práctica educativa de la institución para contribuir al desarrollo humano, profesional y ciudadano de todos y todas sus estudiantes.

2.3.1. Naturaleza, conceptualización y configuración del Modelo pedagógico ITSCO

A partir de aquí, siguiendo las aportaciones de las investigadoras de la filosofía de la ciencia Mary Morgan y Margaret Morrison (1999), en toda conceptualización de un modelo científico “hay que dilucidar cuál es su naturaleza autónoma, lo que significa dar respuesta a cómo se construye, cómo funciona, qué representa y cómo se puede aprender a partir de su exploración y análisis” (Soler et al., 2019, p.75).

Atendiendo al proceso de construcción y como señalan Morrison y Morgan (1999), los modelos científicos se crean con su propia autonomía combinando aspectos teóricos con aspectos propios de la realidad que representan. Por otro lado, en cuanto a su funcionalidad, los modelos devienen instrumentos que pueden adoptar múltiples formas y asumir funciones muy diversas. Del mismo modo, considerando su capacidad de representación de una realidad específica, los modelos son de naturaleza compleja y más allá de su función instrumental, gozan de alto potencial para la investigación y el aprendizaje tanto en su proceso de creación como en su aplicación práctica.

A tenor de lo que se acaba de exponer, se puede afirmar que el Modelo pedagógico ITSCO goza de todos los atributos que Morrison y Morgan (1999) atribuyen a la naturaleza autónoma y singularidad de un modelo científico. Por lo tanto, por su proceso de construcción, su multifuncionalidad, su capacidad de representación y por ser fuente y medio de investigación y aprendizaje, se configura como “un instrumento de mediación

entre las diversas teorías científicas sobre las que se sustenta y la realidad educativa que representa y sobre la que se va actuar” (Soler et al., 2019, p.77) y como tal, deviene un modelo científico de pleno derecho.

Tras estas consideraciones previas y poniendo el foco en el ámbito educativo, se puede aportar una conceptualización del Modelo pedagógico ITSCO que encaja con la concepción de Klimenko (2010), cuando afirma que un modelo pedagógico “es el puente conector que permite unir la teoría orientadora con la práctica ejecutora” (p.107). Por consiguiente, como sigue afirmando la autora, “representa una continua conexión retroalimentadora entre la teoría y la práctica, permitiendo que emerja la coherencia entre lo que se proclama en el discurso pedagógico y lo que se hace realmente en la práctica de la enseñanza” (p.108). Desde este planteamiento, el Modelo pedagógico ITSCO se puede concebir como:

Una construcción teórica y formal debidamente fundamentada en el conocimiento científico y en los procesos empíricos y sistematizados de la realidad educativa de la Institución, que media entre lo teórico y lo empírico para guiar, estructurar, concebir e interpretar las prácticas y experiencias educativas, a la vez que ofrece los puntos de referencia para analizarlas, valorarlas y reflexionar sobre las mismas, con una visión orientada a la mejora continua y a la calidad educativa. (Soler et al., p.78)

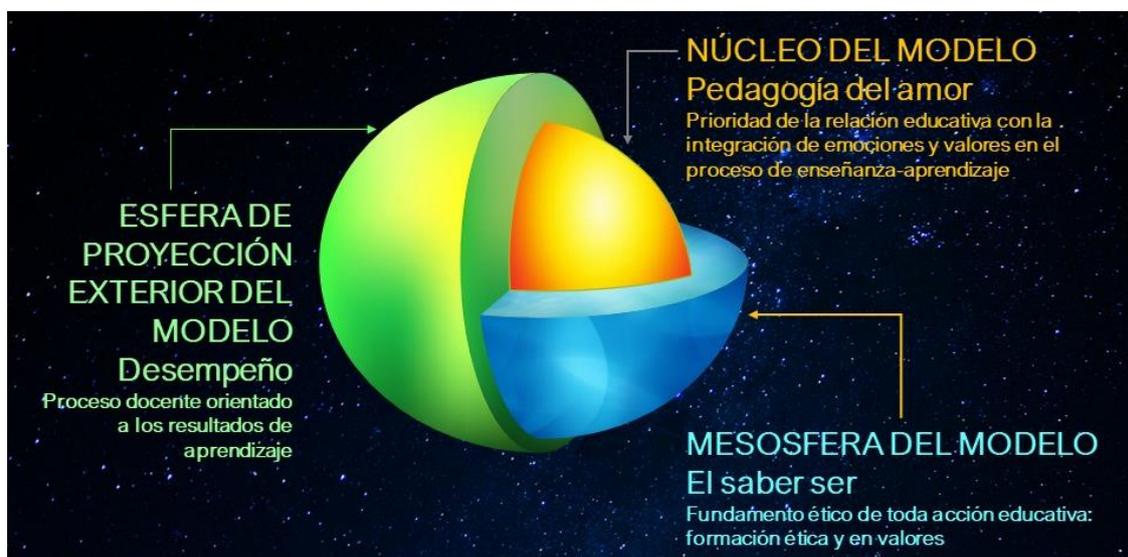
De lo expuesto se puede inferir que el Modelo pedagógico ITSCO media entre las diversas fuentes teóricas interdisciplinarias y la realidad educativa de la institución. Por lo tanto, queda respaldado por el conocimiento científico en el que se sustenta a la vez que se adapta al contexto en el que se aplica.

El Modelo Pedagógico ITSCO se configura como un sistema completo que aporta respuestas a las inquietudes y retos de la misión educativa en educación superior desde el enfoque integral y humanista que se defiende desde la comunidad educativa internacional.

Desde estas premisas, el Modelo integra tres esferas interconectadas entre sí que se alimentan y retroalimentan de forma constante. Estas esferas se representan en la figura del Modelo Pedagógico ITSCO que, como se puede observar en la Figura 3, adopta la metáfora gráfica de un planeta con su núcleo, su mesosfera y su esfera externa.

Figura 3

Representación gráfica del Modelo pedagógico ITSCO.



Nota. Tomado de “Manual de fundamentación científica del Modelo educativo ITSCO” (p.82), por Soler et al. 2019, Ediciones ITSCO.

Como se puede apreciar en la Figura 3 de representación gráfica del Modelo Pedagógico ITSCO, el núcleo interior representa la *pedagogía del amor*. Este constructo, denominado así por Flores y Flores (2016), se concibe desde la priorización de las relaciones educativas entre docentes y estudiantes y se fundamenta en tres dimensiones que coinciden con las virtudes pedagógicas que señalaba Max van Manen (1998), a saber; el amor pedagógico e inclusivo hacia el alumnado que conforma la dimensión afectiva de la *pedagogía del amor*; la dimensión actitudinal que se vincula con la confianza y esperanza pedagógicas del profesorado hacia los y las estudiantes y; la dimensión ética que conecta con la responsabilidad pedagógica del profesorado desde el reconocimiento del otro e íntimamente relacionada con la ética del cuidado (Soler et al., 2019).

A continuación, como se muestra en la Figura 3, la representación gráfica del planeta sigue con una mesosfera centrada en el *saber ser*, tal y como lo denominaron Flores y Flores (2016), reafirma y prioriza la orientación humanista e integral del Modelo Pedagógico ITSCO. Así, indisolublemente conectada con el núcleo, esta segunda esfera se fundamenta en la importancia cabal de la formación ética y ciudadana en el desarrollo de toda práctica y de todo proceso educativo y, de forma específica, en el ámbito de la educación superior (Soler et al., 2019).

Completando la representación gráfica del Modelo pedagógico ITSCO y siempre desde su conexión con el núcleo de la *pedagogía del amor* y la mesosfera del *saber ser*, se halla la esfera de proyección exterior que corresponde con la *metodología del desempeño* a la que se refieren Flores y Flores (2016). Así, desde una perspectiva metodológica, esta

tercera esfera se orienta a la consecución de una formación integral trabajando conocimientos específicos de cada disciplina, competencias emocionales y valores éticos, para un desarrollo educativo pleno que capacite en el logro efectivo, demostrable y transferible de resultados de aprendizaje fruto de procesos de formación integral de los y las estudiantes (Soler et al., 2019).

En definitiva, como sintetizan Soler et al. (2019), “el Modelo pedagógico ITSCO engloba y precisa los elementos clave que dan respuesta a toda la práctica educativa de la Institución” (p.79). Por consiguiente, considerando los aspectos constitutivos que, según Klimenko (2010), debería tener todo modelo educativo, se puede constatar que el Modelo pedagógico ITSCO explicita sus metas formativas vinculadas a su concepción de desarrollo humano pleno, ético e integral incidiendo en los contenidos que se desarrollan y en la forma de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, otorga el máximo valor a las relaciones educativas entendidas en un sentido amplio, que son prioritarias en todos los procesos educativos. Asimismo, subraya la relevancia de los aspectos metodológicos para la consecución de los objetivos y resultados de aprendizaje previstos (Soler et al., 2019).

En virtud de lo expuesto, se confirma que el Modelo pedagógico ITSCO se articula como un auténtico modelo pedagógico de educación superior, comprometido con la formación integral del alumnado, con clara visión humanista y que media entre su propia fundamentación teórica y científica y toda la práctica educativa de la institución.

2.3.2. La validación del Modelo pedagógico por parte de expertos

Como se ha señalado, la fundamentación teórica y científica del Modelo pedagógico ITSCO fue un proceso de colaboración de profesionales de diversas disciplinas que, durante casi dos años, trabajaron con la finalidad de obtener la fundamentación científica y la validación del Modelo pedagógico del ITSCO. El fruto del trabajo realizado quedó recopilado en el ya referenciado *Manual de fundamentación científica del Modelo pedagógico ITSCO* publicado en 2019.

En el proceso de fundamentación del Modelo se pudo contar con el asesoramiento del grupo de expertos de la Universidad de Barcelona, que aportaron su saber y sus conocimientos para garantizar el rigor científico y académico y la validación del Modelo pedagógico ITSCO.

De forma específica, cada uno de los componentes del Modelo se sometió a la revisión externa de un experto. Por un lado, el núcleo centrado en la *pedagogía del amor*, contó

con el seguimiento y aprobación de Rafael Bisquerra, doctor en ciencias de la educación, catedrático emérito de orientación psicopedagógica de la Universidad de Barcelona (UB), licenciado en Pedagogía y en Psicología, y uno de los fundadores del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la UB (GROP, en sus siglas en catalán), especializado entre otros campos, en inteligencia emocional, la educación emocional y la investigación en psicopedagogía.

Por otro lado, el componente del *saber ser*, fue evaluado por Miquel Martínez, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Teoría de la Educación, y miembro fundador del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, cuyas especialidades docentes e investigadoras son, la educación en valores, la formación del profesorado, la perspectiva de la educación y del aprendizaje ético en instituciones de educación superior.

El tercer componente del Modelo, la *metodología del desempeño*, fue valorado por Josep Alsina, doctor en ciencias de la educación, profesor titular y actualmente vicedecano de transferencia y relación con la sociedad la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, que aportó su conocimiento experto en metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

Con este equipo de expertos de la Universidad de Barcelona y sus valiosas aportaciones se pudo contar con el aval académico-científico requerido en la fundamentación teórica del Modelo pedagógico ITSCO que se constituye en el marco orientador de la práctica educativa de la Institución.

2.3.3. Ámbitos de referencia de los procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional en el ITSCO

Para conceptualizar las prácticas educativas que se llevan a cabo en la institución se sigue la definición de Puig (2003), quien las define como “cursos de acontecimientos humanos, organizados, rutinarios y educativos” (p.126), que deben ser directamente observables y que muestran los atributos culturales de su contexto de aplicación, así como los significados e interpretaciones que dichas prácticas tienen para quienes las ejercen.

Desde esta concepción general, las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional se han considerado desde tres fuentes de referencia fundamentales. Por un lado, las prácticas de educación para la ciudadanía se han observado desde la iniciativa Educación para la ciudadanía Mundial de la UNESCO iniciada en 2012 y que aporta orientaciones para trabajar e integrar “los conocimientos, las habilidades, los valores y

las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

Por otro lado, para la identificación en procesos de educación en valores, se ha considerado la propuesta multidimensional de capacidades de construcción de la personalidad moral (Puig, 1996; Payá, Buxarrais y Martínez, 2000; Payá y Buxarrais, 2004) del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM).

En última instancia, en relación con la educación emocional, se ha tomado como referente el mapa competencial desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona, que se articula en cinco grandes bloques de competencias emocionales que contemplan la interacción de la persona con su entorno entendido en un sentido amplio (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Con todo, la evaluación de la implementación del Modelo pedagógico ITSCO requiere una revisión pormenorizada de los procesos educativos que se materializan en las diversas prácticas institucionales y docentes de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo en la institución. De este modo, con la finalidad de contar con una estructura clara y organizada de dichas prácticas, se opta por considerar cinco dimensiones de análisis que permiten categorizar los diversos procesos orientados al desarrollo integral del alumnado.

Para articular las cinco dimensiones desde las que se pone en práctica la formación ciudadana, ética y socioemocional en el ITSCO, se toma como referencia la clasificación que aporta Martínez (2006) al establecer los cinco ámbitos interconectados entre sí, desde los que las IES pueden desarrollar una formación personal, ética y ciudadana de los y las estudiantes y de la comunidad universitaria en general.

Los ámbitos que identifica Martínez (2006) y que se esquematizan en la Figura 4, corresponden con: el ámbito de la cultura organizativa y participativa de la institución; el de los contenidos académico-curriculares; el de las relaciones educativas entre estudiantes y profesorado; el de las formas de organización y gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y; el de la implicación de la institución con la comunidad (Martínez, 2006). Estos ámbitos que el autor concibió para la formación ciudadana y ética en educación superior, en esta investigación, se amplían a la formación socioemocional.

Figura 4

Ámbitos de formación ciudadana, ética y socioemocional en las IES.



Nota. Elaborado a partir de Martínez (2006) y adaptado de “Manual de fundamentación científica del Modelo educativo ITSCO” (p.204), por Soler et al., 2019, Ediciones ITSCO.

Como se puede observar en la Figura 4, el primer ámbito pone de manifiesto la importancia de desarrollar una cultura organizacional de participación y colaboración que genere las condiciones necesarias para promover el compromiso con una formación en ciudadanía, en valores y en competencias personales y que faciliten una educación en climas emocionalmente saludables, orientados al bienestar de toda la comunidad universitaria y contruidos con arreglo a principios éticos y valores democráticos.

En conexión con la cultura organizacional que se configura como la primera dimensión de análisis, cabe destacar el segundo ámbito centrado en la planificación académico-curricular. En este ámbito, además de incorporar contenidos “que guíen la construcción y el desarrollo de las capacidades personales del ahora estudiante y futuro profesional como miembro de una comunidad” (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002, pp.31-32), es necesario trabajar con planes de estudio con una lógica transversal e interdisciplinar, que no queden únicamente circunscritos a los conocimientos propios de cada disciplina, y que se amplíen y trabajen desde aspectos propios de la formación personal, ética y ciudadana.

Vinculados con los dos anteriores, el tercer ámbito pone el foco en las relaciones entre estudiantes y profesorado. Desde esta dimensión, cabe subrayar que todo proceso de formación integral y con visión humanista solo es posible desde interrelaciones emocionalmente equilibradas, basadas en el respeto mutuo y en la responsabilidad ética y pedagógica entre docentes y alumnado. Como plantea Martínez (2006) “El espacio universitario debe ser un ámbito donde sea posible desarrollar prácticas de aprendizaje, por ejercicio y observación, de los valores de respeto y de responsabilidad y que, al mismo tiempo, convoquen a la correspondiente reflexión” (p.96). Con esto se constata la necesidad de interrelaciones sanas, honestas, respetuosas y responsables que permitan estimular desde la observación, la acción y la reflexión y en todo momento de interacción entre docentes y estudiantes, el desarrollo personal, social y ciudadano del alumnado.

Las dimensiones que se acaban de exponer se relacionan directamente con el cuarto ámbito sobre la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde aquí hay que referirse a la necesidad de repensar el rol y las funciones docentes. La consecución de una formación personal, ética y ciudadana requiere un cambio de cultura docente y exige más competencias profesionales al profesorado. La mera transmisión de contenidos a audiencias conformadas por estudiantes debe dejar paso a una mirada mucho más amplia y elaborada que no se centre solo en el objeto y que incluya, e incluso priorice, a los sujetos de la acción educativa. Esto significa que además de enseñar, es necesario que el profesorado acompañe al alumnado en sus procesos de aprendizaje y esto requiere organizar situaciones de aprendizaje efectivas diversificando metodologías que combinen las más tradicionales como las expositivas, con otras de carácter más activo que fomenten la socialización, la participación activa, la experimentación, el diálogo y la reflexión.

Para completar los ámbitos que se han esquematizado en la Figura 4, hay que hacer una referencia a la quinta dimensión relativa a la implicación con la comunidad. Como señala Martínez (2006), este ámbito se dirige a mejorar y aumentar la significatividad social de los aprendizajes mediante el compromiso activo de la institución con la comunidad. A partir de aquí, se pueden identificar acciones de voluntariado del estudiantado con entidades de carácter social para, como afirma Martínez (2006), “contribuir a la mejora de las condiciones sociales, la cohesión social y la profundización en un modelo de sociedad inclusiva, justa y digna para todos” (p.100), mediante la acción solidaria y comprometida del alumnado y de las IES. Asimismo, otra forma de trabajar esta dimensión, consiste en integrar los servicios a la comunidad en la actividad académica de la propia institución, mediante acciones y proyectos de aprendizaje-servicio que, como defiende Martínez (2006), pueden aportar impactos extraordinariamente positivos para el alumnado y, a su vez, para la comunidad y para la propia la institución educativa.

Los programas de aprendizaje-servicio pueden dotar de mayor significación social a gran parte de los contenidos que el estudiante aprende. De la misma manera, pueden favorecer los contextos de aprendizaje correspondientes –situaciones y momentos de análisis y comprensión hermenéutica de la realidad en la que se vive o estudia–, del todo necesarios para que los estudiantes sean capaces de construir adecuada, personal y autónomamente sistemas de valores orientados a consolidar una sociedad basada en la dignidad de la persona, los estilos de vida y los valores propios de la democracia. (p.101)

En definitiva, los ámbitos que se acaban de exponer, configuran las cinco dimensiones desde las que en esta investigación se van a evaluar las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se desarrollan en el marco del Modelo pedagógico ITSCO tanto desde un análisis retrospectivo que permita valorar la efectividad de los procesos formativos y a la vez, con una mirada prospectiva orientada a valorar la sostenibilidad y la potencialidad de proyección y transferencia a otras IES.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Interrogantes de la investigación

Considerando el compromiso del ITSCO con el desarrollo pleno del estudiantado y de forma específica, incidiendo en su apuesta por la formación ciudadana, ética y socioemocional fundamentada en su Modelo pedagógico, cabe plantear una mirada de carácter más operativo desde la que surgen una serie de preguntas clave que orientan los propósitos de esta investigación y que se exponen a continuación:

- En el marco de Modelo pedagógico ITSCO ¿qué acciones se llevan a cabo desde la institución para la desarrollar la formación ciudadana, ética y socioemocional del alumnado?
- ¿Cómo se planifica y aplica la formación ciudadana, ética y socioemocional desde la institución y desde la práctica docente?
- ¿Cuáles son las percepciones y expectativas de responsables académicos y del profesorado relativas a la implementación del Modelo pedagógico ITSCO comprometido con la formación ciudadana, ética y socioemocional en educación superior?
- Desde la perspectiva de responsables académicos y del profesorado ¿qué favorece y qué dificulta el desarrollo de la formación ciudadana, ética y socioemocional del alumnado?
- ¿Qué percepciones y valoraciones tiene el alumnado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al desarrollo de su formación personal, ética y ciudadana?
- ¿Cómo ha afectado la crisis sanitaria de la Covid-19 a los procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional que se implementan desde el modelo pedagógico?

3.2. Finalidad general.

A partir de aquí, la finalidad general de esta investigación se centra evaluar la implementación del Modelo pedagógico ITSCO como propuesta práctica de formación ciudadana, ética y socioemocional en educación superior. El proceso de aplicación se considerará desde la realidad educativa de la institución para poder detectar factores de éxito en su efectividad y arrojar luz sobre posibles mejoras.

3.3. Objetivos específicos de investigación

Esta finalidad general se concreta en tres objetivos específicos de investigación, a saber:

- 1- Describir las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo en la institución y desde la acción docente.
- 2- Conocer y analizar el compromiso docente con la formación ciudadana, ética y socioemocional que se proyecta desde el Modelo pedagógico ITSCO.
- 3- Indagar en la efectividad de las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo en el ITSCO desde una triple perspectiva: la institucional, la del profesorado y la del alumnado, considerando la situación de excepción generada por la crisis sanitaria de la Covid-19.

4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se puede apreciar, los objetivos planteados en esta investigación se orientan a evaluar el proceso de implementación del Modelo pedagógico ITSCO y obtener información sobre su efectividad en los últimos años para poder tomar decisiones de continuidad y de cambio hacia la mejora. Desde estos propósitos, se considera apropiado realizar una investigación evaluativa para analizar la aplicación de procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo en la institución.

4.1. Fundamentación del enfoque metodológico

La idoneidad de la metodología de investigación evaluativa para la consecución de los objetivos previstos en este trabajo se puede inferir en la definición que aporta Pérez Juste (2000), cuando define la evaluación de programas educativos como:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso. (p.272)

En este sentido, y al objeto de esta investigación, el Modelo pedagógico ITSCO se puede considerar como un programa educativo entendido como una planificación sistematizada

y organizada diseñada por agentes educativos profesionales como instrumento al servicio de unos fines educativos preestablecidos (Pérez-Juste, 2000, p.268).

Desde estas consideraciones previas, y para completar la conceptualización de investigación evaluativa a la que se adhiere el planteamiento metodológico que se sigue en este trabajo, se toma como referencia la definición que aportan Lukas y Santiago (2004) cuando señalan que la investigación evaluativa es:

El proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, que podría ser cuantitativa o cualitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (p.84)

Si bien la investigación evaluativa de programas educativos se puede realizar desde una perspectiva globalizadora, también ofrece la posibilidad de focalizar la valoración en cada una de las etapas de desarrollo propias de un programa, centrandolo en las necesidades previas, en el diseño, en su aplicación, como en el caso de esta investigación, o en sus resultados e impactos.

Por lo tanto, en esta investigación evaluativa se pretende estudiar la implementación del Modelo pedagógico ITSCO y de forma específica, la aplicación de los procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional que se están promoviendo en la institución en los tres últimos años, desde finales de 2019 y hasta la actualidad, considerando que ha sido un período marcado por la pandemia de la Covid-19.

La implementación de los mencionados procesos formativos requiere un análisis desde un enfoque mixto de investigación, combinando y diversificando métodos de análisis cuantitativo y cualitativo dado que, como defiende Pérez Juste (2014):

Dada la complejidad de los programas, con su correspondencia en los planteamientos evaluativos, mantengo la conveniencia de respetar, hasta donde las posibilidades lo permitan, el principio de la complementariedad metodológica, que no hace sino reconocer la necesidad de acudir a metodologías, fuentes de información y técnicas de recogida y análisis de datos diferentes en función de su naturaleza y de los objetivos de cada caso. (p. 17)

Por lo tanto, en esta investigación se opta por una metodología mixta que, como afirma Díaz (2014), es uno de los planteamientos “más usuales para la evaluación de programas formativos, en tanto permite valorar con igual ponderación la información de orden

cualitativo y cuantitativo” (p.15). Con todo, el propósito fundamental no es otro que el de sumar las fortalezas de los métodos cuantitativos y cualitativos desde un diseño de triangulación concurrente para investigar los procesos educativos y las prácticas institucionales y docentes que se aplican en la institución.

4.2. Aproximación al contexto de investigación

Como es propio de una investigación evaluativa resulta imprescindible ubicarla en su contexto real. En este caso, como se ha señalado en apartados anteriores, el Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO) es una institución universitaria de educación superior de titularidad privada, ubicada en la ciudad de Quito en Ecuador, fundada en 1993 y especializada en formación superior técnica y tecnológica.

De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico de este trabajo, el ITSCO cuenta con su propio Modelo pedagógico que se alinea plenamente en el sistema educativo ecuatoriano de educación superior y se adecua a lo establecido en la Constitución del Ecuador:

El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Artículo 350).

Por consiguiente, el ITSCO, su Modelo pedagógico y su aplicación a la práctica educativa siguen con precisión la normativa educativa de educación superior vigente en el Ecuador que se regula en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y en sus reglamentos de desarrollo.

De este modo, con casi 30 años de historia, el ITSCO se ha ido expandiendo de forma vertiginosa y en la actualidad cuenta con más de 130 docentes de educación superior 4.484 estudiantes, -que antes del impacto de la pandemia de la Covid-19 llegaron a superar los 7.000 representando el 7% de la educación superior de Ecuador-, que estudian en uno de los 6 campus en los que se desarrollan las once carreras que se presentan en la Tabla 1 y que configuran la oferta académica de la institución:

Tabla 1

Oferta académica del ITSCO en el curso 2021-2022.

Carreras que se imparten en el ITSCO	
1.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN GESTIÓN ESTRATÉGICA DE REDES SOCIALES
2.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN GESTIÓN DE PRODUCCIÓN Y SERVICIOS
3.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO
4.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN DESARROLLO DE SOFTWARE
5.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL
6.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN ASISTENCIA EN FARMACIAS
7.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN OPTOMETRÍA
8.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN MARKETING
9.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN DISEÑO GRÁFICO
10.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN SEGURIDAD Y PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES
11.	TECNOLOGÍA SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN FINANCIERA

Nota. Adaptado de la página web del ITSCO 2021 (<https://www.cordillera.edu.ec/>)

Las carreras que se imparten en el ITSCO se estructuran en cinco períodos ordinarios que son equivalentes a 5 semestres. Cada carrera tiene una duración de 4.500 horas con 30 asignaturas. De las 30 asignaturas con las que cuenta cada carrera, 23 son específicas de la titulación y se dividen en las tres unidades establecidas por el organismo planificador, regulador y coordinador del Sistema Nacional de Educación Superior de la República del Ecuador el Consejo de Educación Superior de Ecuador (CES): Básica, Profesional y Unidad de Titulación. Las otras 7 asignaturas de cada carrera son transversales y tienen el mismo diseño e impartición en todas las carreras de la institución. Estas 7 materias transversales son: *Ofimática; Proyectos; Fundamentación Científica; Ecuador en el Mundo; Pensamiento Crítico; Inteligencia Emocional y; Emprendimiento e innovación.*

Asimismo, y para completar esta breve aproximación al contexto institucional desde el que se realiza esta investigación, cabe señalar que la mayor parte del alumnado del ITSCO procede de entornos desfavorecidos económicamente y que gracias a la asequibilidad de los precios de matrícula, a un extenso programa de becas y a las facilidades en la financiación de matrículas, pueden cursar sus estudios de educación superior.

4.3. Población y participantes en el proceso de investigación

La investigación se ha llevado a cabo en el contexto del ITSCO por lo que la población de estudio está constituida por todas las personas responsables de dirección y gestión académica e institucional, por el profesorado y por los y las estudiantes de la institución.

Desde aquí, y considerando los objetivos de esta investigación que requieren dar voz a cada uno de estos colectivos que conforman la comunidad del ITSCO y poder hacer una triangulación de informantes, se ha optado por configurar los tres grupos de participantes que se exponen a continuación:

- 1- Responsables de gestión institucional y académica que también son docentes en la institución.
- 2- Directoras y directores de carrera que son a la vez docentes en el marco de la titulación de la que son responsables académicos.
- 3- Estudiantes de los diversos cursos de todas las titulaciones que conforman la oferta académica del ITSCO.

En esta investigación, se han combinado un muestreo deliberado por juicio no probabilístico para los grupos de participantes conformados por profesionales de la institución, y un muestreo de bola de nieve para poder llegar una muestra de tamaño adecuado para el grupo de estudiantes.

El muestreo intencional y crítico de profesionales del ITSCO se ha llevado a cabo con una cuidadosa selección de los y las participantes siguiendo una serie de criterios que han tratado de maximizar la variabilidad de la muestra que, aunque no es de carácter probabilístico, pretende abarcar posibles diferencias de percepciones del Modelo en función de sus responsabilidades y experiencias en la institución. Estos criterios han sido; contar con una trayectoria profesional en la institución superior a 4 años, conocimiento profundo en la evolución de la implementación del Modelo pedagógico ITSCO, ejercicio de una doble función como docentes y como responsables académicos o de gestión en la institución, disponibilidad, accesibilidad e interés explícito en participar en la investigación.

En el caso de los y las responsables de gestión institucional y académica, al que se identifica como grupo A se ha contado con cinco participantes:

- Participante 1A: Coordinadora y docente de la asignatura transversal de Inteligencia emocional que se imparte en todas las carreras de la institución y psicóloga responsable de gestión de la Unidad de Bienestar Estudiantil (UBE) del ITSCO.
- Participante 2A: Profesora de la asignatura transversal de Inteligencia emocional y psicóloga responsable de gestión de la UBE del ITSCO.
- Participante 3A: Coordinadora del Centro de investigación y desarrollo tecnológico del ITSCO y coordinadora y docente de la asignatura transversal Fundamentos de investigación que se imparte en todas las carreras de la institución.
- Participante 4A: Analista de acreditación y desarrollo institucional y profesor en el ITSCO.
- Participante 5A: Analista de acreditación y desarrollo institucional y profesor en el ITSCO.

Por otro lado, el grupo de participantes configurado por tres directoras y un director de carrera que son a su vez docentes y que se identifica como grupo B, se ha articulado como sigue:

- Participante 1: Directora de la carrera de Gestión del talento humano y docente de asignaturas específicas de estos estudios.
- Participante 2: Directora de la carrera de Desarrollo de software y docente de asignaturas específicas de estos estudios.
- Participante 3: Directora de la carrera de Diseño Gráfico y docente de asignaturas específicas de estos estudios.
- Participante 4: Director de la carrera de Asistencia en farmacias y docente de asignaturas específicas de estos estudios.

En el caso del grupo de estudio de estudiantes del ITSCO, el universo poblacional en el curso 2021-2022 es de 4.484 estudiantes, con un 55% de mujeres y un 45% de hombres. A partir de aquí, se ha implementado un muestreo no probabilístico tipo bola de nieve que ha solicitado a delegados y delegadas de estudiantes de los diferentes cursos y de todas las carreras que invitaran a otros compañeros y a otras compañeras de estudios a participar en la investigación.

Gracias a la implicación de los delegados y las delegadas de estudiantes, a la ayuda de directores y directoras de carrera, y al apoyo del Dr. José Andrés Cortés, director de Acreditación y Calidad Académica en el ITSCO, ha sido posible contar con una muestra de 312 estudiantes del ITSCO. A partir de aquí, se ha podido contar un $\pm 7\%$ de participación de la población estudiantil de la institución, lo que otorga una notable representatividad del grupo de estudiantes en esta investigación. Asimismo, destaca que, de 312 participantes, un 48,4% se han identificado como mujeres y un 51,3% se han identificado como hombres mientras el 0,3% restante han preferido no identificarse. Por lo tanto, existe una considerable proporcionalidad de género en la participación de estudiantes.

4.4. Técnicas de recogida de información

Las técnicas utilizadas para la recogida de información siguen el criterio de complementariedad y responden a los objetivos de esta investigación evaluativa. A partir de aquí, se ha optado por la triangulación de informantes y de métodos con el diseño de técnicas mayoritariamente cualitativas que se han combinado con una técnica de metodología cuantitativa aplicadas de forma concurrente. En la Tabla 2 se esquematiza la relación entre los objetivos, las técnicas de recolección de datos e informantes y fuentes de información que se han considerado en esta investigación.

Tabla 2

Objetivos, técnicas de recogida de datos e informantes y fuentes de información.

Objetivos de investigación	Técnicas de recogida de datos	Informantes/Fuentes
Describir las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo desde la institución y desde la acción docente.	Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos institucionales • Planes docentes
	Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables gestión y docentes • Directores/as y docentes
Conocer y analizar el compromiso docente con la formación ciudadana, ética y socioemocional que se proyecta desde el Modelo pedagógico ITSCO.	Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables de gestión y docentes • Directores/as y docentes
Indagar en la efectividad de las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo en el ITSCO desde una triple perspectiva: la institucional, la del profesorado y la del alumnado, considerando la situación de excepción generada por la crisis sanitaria de la Covid-19.	Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables de gestión y docentes • Directores/as y docentes
	Cuestionario a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes del ITSCO

Análisis documental

Por un lado, desde un enfoque cualitativo, se ha procedido a llevar a cabo una revisión de fuentes documentales de la institución directamente relacionadas con los objetivos de la evaluación. De forma específica, se han analizado diversos documentos institucionales proporcionados por el ITSCO y que se concretan en:

- El *Manual de fundamentación científica del Modelo pedagógico ITSCO* de 2019.
- La última edición de la *Guía de evaluación comportamental de valores organizacionales del ITSCO* de 2020.
- La *Memoria de rendición de cuentas* del último año 2021.
- La página web de la institución (<https://www.cordillera.edu.ec/>)

El estudio de estos documentos ha permitido una aproximación objetiva al contexto de investigación y a los procesos y prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se desarrollan en la institución.

Del mismo modo, se han revisado los planes docentes proporcionados por el ITSCO de las tres asignaturas transversales orientadas a la formación ciudadana, ética y socioemocional del alumnado, a saber, la programación de la asignatura de *Inteligencia emocional*, la de la asignatura de *Pensamiento crítico* y la de la asignatura de *Ecuador en el Mundo*. Asimismo, también se solicitó a la institución una programación docente de una asignatura específica de cada una de las once carreras que se imparten en el ITSCO. Estas programaciones específicas que la institución tuvo la amabilidad de hacer llegar a la investigadora, han permitido analizar la planificación docente de procesos y prácticas de formación integral desde las materias específicas de los estudios que se imparten en el ITSCO.

Grupos de discusión

Continuando con las metodologías de carácter cualitativo, se ha procedido a la organización y desarrollo de dos grupos de discusión con participantes profesionales de la educación de la institución.

Siguiendo a Krueger (1988), "un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés" (p.24). Por lo tanto, desde estos grupos de discusión la finalidad fundamental se ha centrado en detectar y conocer percepciones, sensibilidades, interpretaciones, argumentos y propuestas relativos a las prácticas educativas de formación ciudadana, ética y socioemocional desde el enfoque integral de la educación superior que se plantea y proyecta desde el Modelo pedagógico ITSCO.

De forma concreta, se han llevado dos grupos de discusión los días 27 y 30 de mayo de 2022 en sesiones virtuales sincrónicas de 1 hora de duración cada una. El primer grupo focal contó con la participación de 5 responsables de gestión institucional y académica que también son docentes en el ITSCO. El grupo de discusión posterior se realizó con 4 directores y directoras de carrera que son a la vez docentes en el marco de la titulación de la que son responsables académicos. Estos intercambios han permitido una interacción dialógica equitativa entre los y las participantes en cada uno de los grupos de discusión alrededor del tema central de los procesos y prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo en el ITSCO.

Para el desarrollo de ambos grupos de discusión, el del grupo focal de responsables académicos y de gestión que también son docentes y el grupo de profesorado que ejercen de directoras y directores de carrera, se han planteado las cinco cuestiones fundamentales que se exponen a continuación:

- 1- Representaciones sobre la formación integral valorando su necesidad e importancia en educación superior desde su propia experiencia en el ITSCO.
- 2- Cómo se lleva cabo la formación ciudadana, ética y socioemocional desde cada una de sus áreas de trabajo en la institución.
- 3- Valoración de las asignaturas transversales de *Inteligencia emocional*, *Pensamiento crítico* y *Ecuador en el mundo* como materias obligatorias en las diferentes especialidades.
- 4- Aspectos que favorecen y aspectos que limitan la implementación de procesos de formación integral en la institución.
- 5- Valoración de los impactos de la pandemia de la Covid-19 en los procesos de formación integral en la institución.

Cuestionario

Para apoyar y reforzar las técnicas de recogida de información de carácter cualitativo también se ha procedido al diseño de un cuestionario dirigido a estudiantes en activo del ITSCO y que como método cuantitativo completa la metodología mixta que se considera en esta investigación.

El cuestionario, que se puede consultar en el Anexo 1 de este documento, se orienta a recoger la valoración de los y las estudiantes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en formación ciudadana, ética y socioemocional que están realizando en el ITSCO. Se ha elaborado con un formulario en línea mediante la aplicación *Google Drive* para que los y las estudiantes que de forma voluntaria han decidido participar, lo puedan responder por escrito y de forma anónima durante la primera quincena de mayo de 2022. Cabe agregar que se ha informado a los y las participantes que todos los datos recogidos se utilizarán única y exclusivamente para los fines propios de esta investigación.

Para garantizar la validez del cuestionario se ha contado con el asesoramiento, revisión y validación previa de expertos externos al ITSCO y de la propia institución. En el caso de validación externa, se ha contado con la validación previa del Dr. Josep Alsina de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, quien también participó en la validación del Modelo pedagógico ITSCO en su proceso de fundamentación. En cuanto a la validación interna, se ha contado con la revisión previa y la aprobación del Dr. José Andrés Cortés, director de Acreditación y Calidad Académica en el ITSCO. Sus aportaciones han sido esenciales para contar con la versión definitiva del cuestionario y por ello, es necesario reiterar el agradecimiento de la investigadora a ambos expertos por su valiosa colaboración.

A partir de aquí, la versión definitiva del cuestionario se ha elaborado con preguntas cerradas con escalas tipo Likert. Siguiendo las recomendaciones de los expertos que han revisado el cuestionario, la mayoría de preguntas se han planteado con opciones pares de respuesta, entre 6 y 10, para recoger valoraciones extremas sin ofrecer una opción neutral, en especial en aquellas cuestiones orientadas a conocer los posicionamientos y grados de satisfacción de los y las estudiantes. Por otro lado, en aquellas cuestiones sobre datos personales, especialmente sensibles o que podían no contar con valoración concreta, se ha optado por preguntas con opciones impares, de 3 a 5, para dar la opción de respuestas neutrales.

El cuestionario se ha estructurado en una serie de categorías con sus correspondientes preguntas. A continuación, se expone una síntesis de las categorías y preguntas que se han planteado en la formulación del cuestionario.

Categoría: DATOS DE REFERENCIA

Preguntas relativas a: Fecha de nacimiento. Sexo. Estudios que están cursando en el ITSCO. Trabaja actualmente. Nacionalidad.

Categoría: FORMACIÓN PREVIA

Preguntas relativas a: Si existen antecedentes de formación previa al ingreso en la institución en materia de ciudadanía, valores y/o competencias emocionales.

Categoría: NECESIDAD

Preguntas relativas a: Valoración de la necesidad de formación ciudadana, ética y socioemocional en educación superior.

Categoría: IMPORTANCIA

Preguntas relativas a: Grado de importancia que atribuye a la formación ética, ciudadana y socioemocional en sus estudios de educación superior.

Categoría: CONOCIMIENTO DEL MODELO

Preguntas relativas a: Grado de conocimiento del Modelo pedagógico ITSCO.

Categoría: CONDICIONES

Preguntas relativas a: La valoración de las relaciones educativas, las condiciones de participación del alumnado y el clima educativo en el ITSCO.

Categoría: VALORACIÓN DE PROCESOS Y PRÁCTICAS

Preguntas relativas a: La valoración de procesos y prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional.

Categoría: PANDEMIA COVID-19

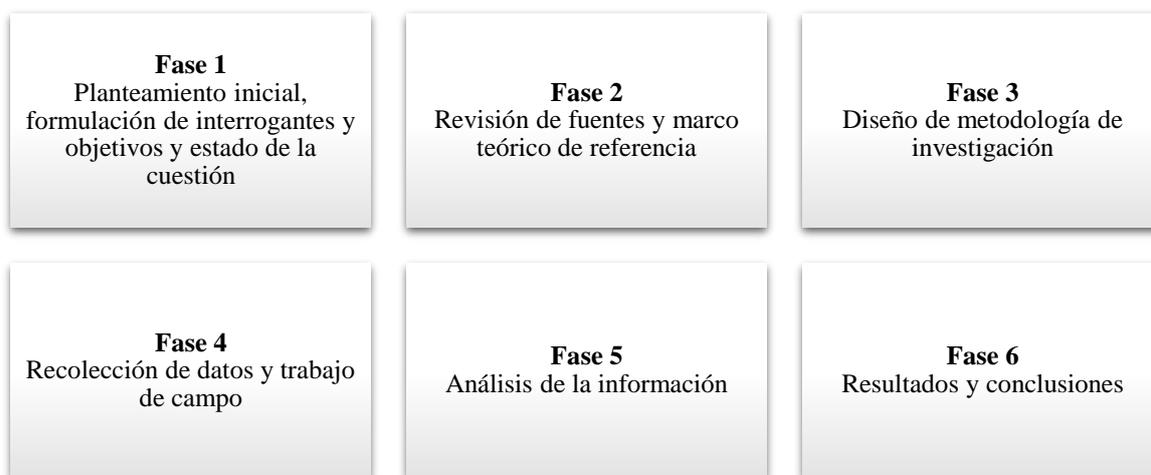
Preguntas relativas a: La valoración de la adaptación de la formación ética y socioemocional a entornos digitales en el ITSCO.

4.5. Fases del procedimiento metodológico

La investigación evaluativa se ha desarrollado a lo largo del año académico 2021-2022 y en su elaboración se han seguido una serie de fases interconectadas entre sí y esquematizadas en la Figura 5, que se han ido desarrollando de forma paralela entre diciembre de 2021 y junio de 2022.

Figura 5

Fases del procedimiento metodológico de la investigación.



En la primera fase de planteamiento iniciada en diciembre de 2021 se ha procedido a elegir el tema y tipología de investigación, formular los interrogantes y objetivos de investigación y elaborar el estado de la cuestión. En esta primera fase, que ha guiado todo el proceso de elaboración de la investigación y que se ha revisado en diversas ocasiones, se ha contado con el asesoramiento de la tutora de este trabajo. Asimismo, y previa solicitud, también se ha contado con el consentimiento del equipo rectoral del ITSCO para poder continuar con el proceso de investigación en su institución.

La segunda fase se ha centrado en la búsqueda, compilación, selección y análisis en profundidad de fuentes de reconocido prestigio y de rigor científico y académico debidamente actualizadas. Desde la revisión de dichas fuentes, se ha fundamentado el marco teórico de referencia en el que se ha enmarcado la investigación. Cabe destacar que varias de las fuentes de referencia clave han surgido de la 3ª Conferencia mundial de educación superior, celebrada en mayo de 2022 en Barcelona y, por lo tanto, el marco teórico ha estado abierto casi hasta la finalización del trabajo para poder introducir estas u otras aportaciones.

La tercera fase de diseño metodológico se ha dedicado a la fundamentación de la metodología de investigación evaluativa, la elección de métodos cualitativos y

cuantitativos con la correspondiente elaboración de las técnicas de recogida de información de análisis documental, el guion de trabajo de los grupos focales y el cuestionario para estudiantes. Estos pasos han requerido, asimismo, una serie de procesos externos. En primer lugar, solicitar la revisión y validación del cuestionario para estudiantes del ITSCO por parte de expertos de la institución y ajenos a ella. Por otro lado, se han acordado los encuentros con los y las participantes de los dos grupos de discusión solicitando su consentimiento informado para participar en la investigación.

La cuarta fase, se ha centrado en el análisis de los documentos institucionales y de los planes docentes. Del mismo modo, para coincidir con el período académico de segundo semestre en Quito, a finales del mes de mayo de 2022, se han celebrado los grupos de discusión con responsables de gestión académica e institucional y también docentes del ITSCO. A su vez, y durante la primera quincena de mayo, se ha podido aplicar el cuestionario escrito en soporte digital, mediante una muestra de bola de nieve gracias a la colaboración de delegados y delegadas de estudiantes de la institución.

Por último, este mes de junio de 2022 se han desarrollado la quinta y sexta fase, con el análisis de la información obtenida de los diversos informantes mediante los métodos implementados que ha permitido la triangulación de datos para extraer los resultados de la investigación evaluativa. Para finalizar, la última fase se ha focalizado en elaborar las conclusiones, incluyendo la discusión, las aportaciones, las limitaciones y las líneas de futuro de esta investigación.

Naturalmente, la redacción de este informe, incluyendo sus referencias y anexos, se ha ido construyendo, elaborando y reelaborando a lo largo de todas las fases con el seguimiento y apoyo de la tutora de este trabajo.

4.6. Técnicas de análisis de la información

A continuación, se exponen las técnicas de análisis de información que se ha considerado para cada uno de los instrumentos de recogida de datos.

Procedimiento de análisis documental

El análisis de los documentos institucionales se ha realizado mediante una lectura profunda, reflexiva y crítica. Con el análisis de estos documentos se ha podido obtener información clave y objetiva para identificar y describir prácticas educativas que son objeto de evaluación en esta investigación.

De forma específica, la revisión de los planes docentes se ha llevado a cabo mediante un análisis cualitativo, para identificar y verificar la presencia de aspectos relativos a la formación en valores y para la ciudadanía y a la educación en competencias emocionales que se consideran en las planificaciones docentes transversales y específicas, con especial atención a las dimensiones de contenidos académico-curriculares y la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que son observables en las programaciones de las asignaturas.

Procedimiento de análisis de los grupos de discusión

Los dos grupos de discusión realizados por videoconferencia a finales de mayo de 2022, se pudieron registrar con el consentimiento informado de todas las personas que participaron. Contar con las grabaciones ha permitido transcribir las conversaciones guiadas que partían de un guion con categorías preestablecidas y de este modo, se ha podido realizar un análisis exhaustivo e interpretativo de los contenidos generados.

Como indica Abela (2002), “el análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que, a diferencia de la lectura común, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (p.2). Este mismo autor citando a Krippendorff (1990) define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (como se citó en Abela, 2002, p.3). Por lo tanto, en el proceso de análisis del contenido de los grupos focales es fundamental considerar y comprender el contexto en el que se ha producido el contenido objeto de análisis e interpretación.

Se han analizado datos de carácter cualitativo que pueden definirse como “una elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que éstas se manifiestan” (García Jiménez et al., 1994, p.181). Estas fuentes de información primaria se han trabajado siguiendo las tres fases fundamentales e interrelacionadas entre sí propias del análisis de información cualitativa, a saber; la reducción de la información con la separación de unidades de significado y su categorización y codificación, su disposición y presentación en matrices de análisis y, la obtención de resultados y verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1984, como se citó en García Jiménez et al., 1994, p.183 y Folgueiras, 2018, p.45). Por consiguiente, la información obtenida de los grupos de discusión, a los que se les ha planteado el mismo guion de conversación guiada, ha seguido las fases de análisis cualitativo.

Procedimiento de análisis del cuestionario

Tras la aplicación del cuestionario a la muestra de estudiantes del ITSCO, se ha procedido al análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos de las categorías en las que se ha estructurado el cuestionario.

El análisis se ha elaborado mediante la recogida, clasificación, representación y resumen de los datos con la aplicación Excel. Así, se ha realizado el cálculo de algunos descriptores estadísticos de centralización, para conocer datos identificativos de la muestra tales como promedio de edad, pero, sobre todo, se han calculado frecuencias y distribuciones porcentuales mostradas en representaciones gráficas, que han aportado información sobre las percepciones y valoraciones de los y las estudiantes participantes sobre la formación ciudadana, ética y socioemocional que se lleva a cabo en el ITSCO.

4.7. Criterios de rigor científico

Como plantean Noreña et al. (2012), “el rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos” (p.265). Partiendo de esta concepción, parece necesario exponer brevemente los criterios de rigor específicos que se han considerado en el diseño y desarrollo de la metodología cualitativa haciendo una breve referencia final a los criterios que se han considerado en el diseño, aplicación y análisis del cuestionario.

En relación con la metodología cualitativa se han seguido los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1989, pp. 153-154; Bisquerra et al., 2009, p.288).

La credibilidad de la investigación, o como señalan Bisquerra et al. (2009), “el valor de verdad de la investigación (que los resultados se ajusten a la realidad)” (p. 289), se ha trabajado mediante la triangulación de diversos agentes y fuentes de información y con la triangulación de métodos de recogida de datos que han permitido contrastar la información y obtener diferentes ópticas y perspectivas de análisis que han reforzado la credibilidad de esta investigación evaluativa.

Por otro lado, la transferibilidad, que como afirman Bisquerra et al. (2009), “hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, es decir, pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos” (p.290) y, por lo tanto, se vincula con la aplicabilidad de los datos recogidos desde un contexto particular

a otros de carácter similar. Para la consecución de la transferibilidad se han atendido los requisitos que expone Folgueiras (2018) y que centran en “la realización de un muestreo teórico (acaba la muestra cuando ya se repite la información recogida), con descripciones densas y minuciosas del contexto, y con abundante recogida de información” (p.48).

Continuado con los criterios de rigor, es fundamental tener en cuenta la dependencia o consistencia de los datos. Como apuntan Bisquerra et al. (2009), se trata de un aspecto altamente sensible en investigaciones cualitativas ya que se refiere a “la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo” (p.290).

A partir de aquí, considerando que los datos cualitativos surgen de percepciones desde unos contextos y momentos dados son muy susceptibles de variar ante los cambios que se puedan producir en la realidad. Por todo ello, en esta investigación la consistencia de la información se ha planteado desde acciones como las que proponen Bisquerra et al. (2009) a saber; se ha clarificado el papel neutral de la investigadora en cada proceso de recogida de información; se ha tomado nota de dónde y cuándo se han realizado los procesos delimitando el contexto de investigación y; se ha presentado y justificado la elección de informantes/fuentes, las técnicas de recogida de información y de análisis de datos.

En última instancia, la confirmabilidad, se refiere a la neutralidad y tendencia a la objetividad de la información recabada y analizada. (Bisquerra et al., 2009, p. 290). Para confirmar la información obtenida, en esta investigación se han utilizado, como señala Folgueiras (2018), descriptores de baja inferencia con transcripciones y registros de audio y vídeo, se ha mostrado en todo momento el posicionamiento de quien realiza la investigación, se han realizado comprobaciones de la información con los y las participantes y se ha contrastado la información mediante la triangulación múltiple de informantes, técnicas de recogida de información y datos. Asimismo, se hace constar que se dispone de todas las grabaciones, transcripciones y los análisis para que, en caso necesario, puedan ser verificados.

Tras la exposición de los criterios de rigor de la metodología cualitativa que ha sido prioritaria en esta investigación, cabe agregar los mecanismos utilizados para proteger el rigor científico del cuestionario dirigido a estudiantes de la institución y su procedimiento de análisis cuantitativo. En este sentido, se han seguido los criterios de viabilidad, validez y fiabilidad, que apuntan García de Yébenes et al. (2009).

Para garantizar la viabilidad, y siguiendo a García de Yébenes et al. (2009), se ha diseñado un cuestionario de fácil aplicación y registro. Así, el tiempo de respuesta, la sencillez del formato en soporte digital, la claridad de las preguntas y la facilidad en el proceso de

registro automático de las respuestas han permitido agilizar el proceso de análisis e interpretación de datos dotando al instrumento haciéndolo viable en su diseño, aplicación, registro y análisis.

Para proteger la validez, el diseño del cuestionario se ha centrado en aquello que se quería medir y para ello destaca que el instrumento fue previamente revisado en su contenido y estructura por dos expertos, un experto de la propia institución que ha contextualizado la investigación y un experto externo de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Además, como señalan García de Yébenes et al. (2009), el cuestionario ha procurado reflejar la teoría subyacente del fenómeno objeto de investigación y ser un instrumento sensible a la diversidad de miradas de todos los participantes de la muestra que si bien no ha sido probabilística sí que ha sido considerablemente representativa de la población objeto de estudio.

Por último, para tratar de asegurar la fiabilidad se ha velado por la consistencia interna de los componentes de medición que, como aclaran García de Yébenes et al. (2009) se refiere a “la coherencia de los componentes del instrumento de medición, es decir, se refiere a que los ítems que miden un mismo atributo presenten homogeneidad entre ellos” (p. 172). También ha sido clave la precisión en el tratamiento de los datos mediante análisis estadístico descriptivo para evitar errores de medición.

4.8. Cuestiones éticas en esta investigación

Los criterios de rigor que se acaban de exponer se suman a una serie de criterios éticos que son esenciales en todo proceso de investigación. En este sentido, se han aplicado los mismos principios ético-metodológicos que señalan Noreña et al. (2012), y que consisten en; investigar desde el consentimiento informado de las personas participantes, proteger la confidencialidad de la información y de la identidad de los informantes, hacer un uso ético de los registros de datos y, actuar en todo momento con responsabilidad ética cumpliendo los acuerdos establecidos con los participantes en la recogida de datos y en su tratamiento posterior.

El cumplimiento escrupuloso de estos criterios éticos justifica que no se presenten aquellas fuentes y registros de información que podrían vulnerar la confidencialidad, privacidad o seguridad de los y las informantes, por contener datos que requieren especial protección. No obstante, en caso que fuera necesario se podrían solicitar lo permisos pertinentes para mostrarlos a la comisión evaluadora de este trabajo.

En última instancia hay que añadir que todo el tratamiento de la información, las interpretaciones y conclusiones que se reflejan en esta investigación, se han realizado desde los valores del respeto, la imparcialidad y responsabilidad de quien investiga. En este sentido, cabe agregar que para contribuir a la responsabilidad social que debería seguir toda investigación, este trabajo se hará llegar a manos del ITSCO para que cuenten con una fuente de información que les pueda ser de utilidad para su toma de decisiones orientadas a posibles mejoras. Asimismo, hay que señalar que se garantiza la veracidad en la exposición de los hallazgos que se recogen en este documento que, como se ha indicado, será trasladado a la institución que ha permitido realizar la investigación evaluativa que se desarrolla en este trabajo.

5. RESULTADOS

Tras la exposición de los criterios de rigor científico y ético que se han seguido en esta investigación, se procede la presentación de los resultados obtenidos con el análisis de la información de cada una de las técnicas de recogida de datos.

Resultados obtenidos del análisis documental

El análisis documental, que incluye el análisis de planes docentes, ha permitido constatar que la institución desarrolla toda una serie de prácticas y procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional que se exponen en la Tabla 3, considerando los ámbitos de formación ciudadana, ética y socioemocional adoptados de la propuesta de Martínez (2006), a la que se ha hecho referencia en el marco teórico de este trabajo. Estos ámbitos son: cultura organizacional de la institución, contenidos académico curriculares, relaciones educativas, procesos de enseñanza-aprendizaje y, la implicación con la comunidad.

Tabla 3

Prácticas y procesos de formación ciudadana, ética y socioemocional en el ITSCO

ÁMBITO	Cultura organizacional de la institución
PRÁCTICAS Y PROCESOS IDENTIFICADOS	DESCRIPCIÓN
Guía de evaluación comportamental de valores organizacionales del ITSCO	Elaborada en 2014 y actualizada en 2020, por el Departamento de Acreditación y Calidad Académica en el ITSCO, a partir de tres procesos participativos de toda la comunidad educativa de la institución (autoridades, profesorado, personal de gestión y administrativo y estudiantes). La guía consiste en una matriz de los 10 valores institucionales consensuados por la comunidad del ITSCO que cuentan con rúbricas de valoración de comportamientos aceptables o no aceptables para cada uno de los valores. Estos valores, tal y como fueron definidos por la comunidad del ITSCO en los procesos participativos, se pueden consultar en el Anexo 2 de este trabajo. Estos 10 valores, orientan todas las

	<p>acciones institucionales y académicas que se llevan a cabo en el ITSCO siendo a su vez, un instrumento de evaluación y mejora continua del constructo del <i>Saber ser</i> que conforma la segunda esfera ética del Modelo pedagógico ITSCO.</p> <p>Los 10 valores institucionales son: respeto – integridad – servicio - trabajo en equipo – eficiencia – innovación- solidaridad - lealtad – equidad – amor. (Soler et al., 2019; ITSCO, 2020)</p>
Plan de transversalización de los ejes de igualdad y ambiente – ITSCO	Como consta en la Memoria de rendición de cuentas de 2021 del ITSCO, el Plan de transversalización del ITSCO, “es un reflejo del compromiso institucional hacia un trabajo en pro de una excelencia educativa, precautelando los principios de equidad, igualdad y respeto a la armonización socio – ambiental, que se centra en la inclusión, en la responsabilidad con el entorno y la sociedad en general, en la responsabilidad educativa y, en la generación de impactos positivos en la sociedad” (ITSCO, 2022, p. 351).
Emotional Cognitive Cordillera Test (ECCT)	Como se indica en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO, es un instrumento de evaluación psicométrica de inteligencia emocional “diseñado para medir el manejo emocional de los estudiantes y es aplicado tanto en los procesos de admisión de todos los postulantes que desean estudiar en el ITSCO, así como a los estudiantes ya matriculados para diversos procesos formativos y de investigación psicopedagógica” (Soler et al, 2019, p.140).
Unidad de Bienestar Estudiantil (UBE)	Como se indica en la página web del ITSCO, este Departamento de la institución tiene el objetivo de “promover un estado de felicidad y bienestar psicológico, social, académico y físico en los estudiantes mediante intervenciones positivas de prevención, orientación, asesoramiento psicopedagógico, apoyo económico, fortalecimiento de valores y relaciones auténticas entre la población estudiantil y los colaboradores del Instituto; teniendo siempre presente los fundamentos morales, éticos y científicos” (ITSCO, 2020)
Activación de un Código de ética	De acuerdo con la Memoria de rendición de cuentas de 2021 del ITSCO, en 2021 presentaron el código de ética institucional que tiene como objetivos principales “establecer el procedimiento a seguir por parte de los integrantes de la comunidad educativa ITSCO para velar por la defensa y cumplimiento de los valores y normas éticas de comportamiento establecidos en el código de ética institucional; y, describir de forma táctica y explícita los comportamientos no admisibles en contra de los valores y la ética institucional” (ITSCO, 2022, p.313).
Seguimiento para la mejora de las competencias emocionales de profesionales del ITSCO	Evaluaciones periódicas de profesorado y personal de la institución sobre sus niveles de competencia emocional mediante la aplicación del MSCEIT (<i>Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test</i>). Con ello, se va haciendo un seguimiento orientado a la mejora de sus competencias emocionales (ITSCO, 2022, p.30)
Ámbito	Contenidos académico curriculares
Prácticas y procesos identificados	Descripción
Integración de valores institucionales en todos los planes docentes del ITSCO de todas las carreras (transversalización)	Como se señala en el Manual de Fundamentación científica del Modelo pedagógico ITSCO, “los valores organizacionales consensuados en los procesos de participación de la comunidad educativa del ITSCO se han consolidado como estándares mínimos a tener en consideración en todos los planes de estudio de la institución. De este modo, se garantiza que, por lo menos, los valores consensuados en el ITSCO pasen a integrarse en los diseños curriculares y, por lo tanto, en todos los procesos de planificación docente. los diseños de las programaciones de los diversos planes de estudio de la institución

	<p>añaden, a sus cuadros de desempeño con los resultados de aprendizaje esperados para el desarrollo profesional, los cuadros de desempeño de desarrollo personal con su correspondiente previsión de resultados de aprendizaje que enlazan con los valores organizacionales que se han consensuado desde el ITSCO. Por lo tanto, los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que se integran como factores evaluables de cada una de las materias, cuentan también con los aspectos del desarrollo personal que se elaboran a partir de los valores institucionales como referente fundamental. Los valores organizacionales se configuran como un estándar mínimo, lo que significa que en cada uno de los planes de estudio se integran otros valores que, por la especificidad de la materia, o por el carácter transversal de la acción formativa, se pueden trabajar pedagógicamente para la consecución de una formación integral del alumnado. (Soler et al, 2019, p. 209)</p> <p>Asimismo, se hace constar que todos los planes docentes analizados en esta investigación, permiten confirmar que todas las programaciones transversales y específicas que han sido revisadas incluyen objetivos y resultados de aprendizaje, así como contenidos relativos a formar en los valores institucionales y, en la mayoría de casos, en otros valores éticos.</p>
La inclusión de asignaturas transversales centradas en la formación socioemocional, ética y ciudadana.	Como se ha podido verificar en el análisis de los planes docentes y en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO, los planes de estudio de todas las carreras del ITSCO integran 7 asignaturas transversales. De estas asignaturas, destaca la de inteligencia emocional como estrategia clave de formación socioemocional y, las de Pensamiento crítico y Ecuador en el mundo, como asignaturas fundamentales para trabajar la formación ética y ciudadana. Asimismo, también destacan las asignaturas de Proyectos, Fundamentación Científica, Emprendimiento e innovación como estrategias académico curriculares adecuadas para trabajar la formación en valores.
Ámbito	Relaciones educativas
Prácticas y procesos identificados	Descripción
<i>Pedagogía del amor como núcleo del Modelo pedagógico del ITSCO</i>	Como se hace constar en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO, “la relación educativa entre profesorado y alumnado en el caso del ITSCO se articula desde la Pedagogía del amor que en el ITSCO se define como “una forma de concebir, construir, configurar y desarrollar la relación educativa entre docentes y alumnado, que se cultiva desde el amor pedagógico, la actitud de confianza y la ética de la responsabilidad” (Soler et al, p.210). De este modo, “al amparo de su Modelo pedagógico, se da la máxima centralidad a la relación educativa que se fundamenta en la aceptación del alumnado como ser humano y siempre desde una mirada inclusiva, en la confianza y esperanza del profesorado hacia el alumnado y en sus posibilidades, en la comunicación ética y en la responsabilidad pedagógica que todo y toda docente debería asumir. A partir de aquí, se activa extraordinariamente este ámbito de formación en valores y de aprendizaje ético en todas las interrelaciones entre profesorado y alumnado que se generan y desarrollan en la institución” (Soler et al, 2019, pp. 210-211)
Ámbito	Organización de procesos de enseñanza-aprendizaje
Prácticas y procesos identificados	Descripción
Programas de formación y capacitación para docentes	Siguiendo el Manual del Modelo pedagógico ITSCO, destaca el firme “compromiso de la institución y de sus autoridades con la mejora continua y la formación permanente del profesorado y del personal de apoyo. En este sentido, la institución destina recursos y facilita procesos de capacitación a cargo de entidades de reconocido prestigio, como es el caso de la Universidad de Barcelona, que sin duda contribuyen a poder trabajar más y mejores formas de

	organizar los procesos de aprendizaje” (p.212) para el mejor desarrollo de la formación integral del alumnado. Estas formaciones docentes se orientan a “mejorar los procesos de formación en valores mediante la selección y aplicación adecuada de diversas metodologías didácticas y con la integración de sistemas de evaluación formativos y orientados al aprendizaje” (p.212).
Trabajos de reflexión crítica en todas las carreras de la institución	Desde el ITSCO, como se observa en varias de las planificaciones docentes analizadas, se crean espacios de reflexión crítica sobre valores mediante el análisis de frases que se facilitan desde el Departamento de Bienestar Estudiantil para fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo personal y social de estudiantes. Estos análisis se realizan de forma semanal en todas las carreras del ITSCO.
Inclusión de metodologías globalizadoras, cooperativas y activas	Como consta en el Manual, destaca “la progresiva implementación de nuevas metodologías globalizadoras tales como el aprendizaje por proyectos desde los denominados proyectos integradores que incluyen propuestas de aprendizaje cooperativo y que inciden en la interacción dialógica incrementando las posibilidades de mejorar el aprendizaje ético” (Soler et al., 2019, p.212).
Influencia del ámbito de integración de valores en los contenidos curriculares.	Cabe señalar que “la integración de los valores organizacionales en los planes de estudio bajo la denominación de desarrollo personal exige replantear la metodología docente y los sistemas de evaluación. Por ello, se requiere focalizar la atención en el aprendizaje del alumnado y combinar las metodologías, estrategias y recursos que sean necesarios mejorar los resultados de aprendizaje tanto desde la óptica de desarrollo profesional como desde la perspectiva del desarrollo personal. Por todo ello, en el ITSCO existe un compromiso explícito y activo con la necesidad de diversificar y ampliar metodologías docentes y de evaluación, para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje integrales que se ocupen tanto de la formación profesional como de la formación ética del alumnado” (Soler et al., 2019, p.213).
Ámbito	Implicación con la comunidad
Prácticas y procesos identificados	Descripción
Servicios comunitarios y proyectos de Aprendizaje-servicio	Como se indica en el Manual del Modelo pedagógico ITSCO “la implicación y el trabajo del alumnado en proyectos de carácter social con las comunidades en el área geográfica de Quito en el Ecuador. Dichos proyectos forman parte del plan académico oficial y son valorados como horas de formación a los y las estudiantes que los realizan. Por lo tanto, se pueden concebir como actuaciones de aprendizaje-servicio que admiten toda una serie de experiencias educativas y vivencias orientadas al aprendizaje ético. La implicación del ITSCO en diversas obras sociales y la estimulación del voluntariado entre sus alumnos y alumnas, y los proyectos asimilables a actividades de aprendizaje-servicio que se llevan a cabo desde diversas áreas de estudio del ITSCO, muestran la implicación institucional en este último ámbito de formación en valores y aprendizaje ético” (Soler et al, 2019, p.214)

Resultados obtenidos mediante el análisis de los grupos de discusión.

Los resultados se exponen de acuerdo con las categorías que se exponen en la Tabla 4, y que se han podido establecer desde la separación en unidades de análisis de la información extraída de las transcripciones de los grupos de discusión.

Tabla 4

Categorización de la información obtenida de los grupos de discusión.

Título de la categoría	Definición	Código
Conceptualización	Conceptos, significados y representaciones acerca de la formación integral en educación superior vinculadas a su propia experiencia en la institución.	CONC
Necesidad e importancia	Percepción de la necesidad y valoración de la importancia de la formación integral en educación superior desde el contexto ITSCO	NEIM
Aplicación práctica	Procesos y prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se proyectan desde el Modelo pedagógico ITSCO y que se implementan en la institución.	PRAC
Efectividad de las prácticas	Valoración de eficacia y eficiencia en la implementación de la formación ciudadana, ética y socioemocional y del cumplimiento de los objetivos del modelo pedagógico	VEFE
Condiciones de aplicación	Aspectos que favorecen y aspectos que limitan el desarrollo de las prácticas de formación integral en la institución.	CAPL
Impactos de la Covid-19	Valoración del impacto de la pandemia de la Covid-19 en el proceso de implementación del modelo.	ICOV

De la **categoría conceptualización**, las aportaciones en ambos grupos de discusión revelan una notable coincidencia en la representación y conceptos que los y las informantes tienen sobre la formación integral en educación superior desde una perspectiva general y desde su experiencia en particular en el ITSCO. En las intervenciones de ambos grupos se hace referencia a una visión holística de la educación, que además de formar en el conocimiento propio de cada especialidad, asuma un enfoque humanista vinculado a la formación en valores, a la educación emocional y también a la formación ciudadana.

La formación integral no es solamente adquirir resultados de aprendizaje en el ámbito profesional que sí es importante y le damos todo el valor que eso tiene, pero no se deja de lado el tema humano, no desde la concepción que nosotros tenemos de pedagogía del amor del trabajo en el mundo emocional pasando también por el trabajo en valores para llegar sí a tener buenos profesionales, pero considerando también este ámbito. (PIA)

La visión de educación integral creo que es una visión multidimensional del ser humano que no solo abarca la parte de conocimiento sino también la cuestión de la aplicación de valores y eso lleva a la formación emocional que tiene que ver mucho con los valores y creo que con la cuestión de la formación ciudadana completamos este ciclo de la visión integral de la educación (P3A)

Las instituciones se enfocan muchísimo en formar profesionales y es lo correcto porque ese es el objetivo, pero lo que nosotros hacemos es formar profesionales con valores y esa es nuestra carta de presentación realmente eso es lo que hace que marquemos una diferencia (PIB)

Desde la **categoría necesidad e importancia**, se puede constatar que en los dos grupos de discusión la formación integral en educación superior es considerada como una necesidad. Se observa por ejemplo en el caso de la participante P1A cuando afirma:

Estamos considerando que toda esa formación integral se debería tener en cuenta en toda institución de educación superior y digo sí, definitivamente (P1A)

La percepción de necesidad es compartida por los demás miembros de los grupos de discusión y añaden que hay que dar la máxima prioridad a la formación integral por diversos motivos como los que se recogen a continuación.

Por un lado, la participante P2A, confirma la gran importancia que tiene la formación integral ya que es también una fuente de aprendizaje para docentes:

Es algo súper relevante del tema de esta educación integral y sobre todo que no es solo el enseñar a los muchachos y que lo apliquen, sino que también nosotros como profesionales nos estamos formando en esto y estamos aprendiendo (P2A)

Por otro lado, el participante P4A añade otra razón de peso al afirmar que se trata de una “responsabilidad social” de instituciones y profesionales de la educación:

Hablar de formación integral es un concepto de responsabilidad social más allá de una obligación. Creo que formar integralmente a las personas conlleva un concepto de responsabilidad social que va atado a eso a muchos aspectos y como instituciones de educación superior tenemos esa responsabilidad social (P4A)

Del mismo modo, el participante P5A plantea la necesidad e importancia de la formación integral por los beneficios personales y sociales que esta puede generar y afirma que hay que considerarla al mismo rango que la formación técnica:

La formación integral es justamente el aprender a convivir en bienestar con los demás entonces eso es sumamente importante. No puedes ser solamente un buen arquitecto que sepa construir planos, sino que debes saber que esos planos cumplen con los requisitos legales y ahí viene la parte ética que cumplan y que beneficien a las personas y que además que su trabajo le permita que ser feliz y hacer feliz a los demás o sea es súper importante y todo va al mismo nivel (P5A)

En el grupo B y en la misma línea, la participante P3B señala la importancia de formar integralmente al alumnado para que puedan ser profesionales completos desde una perspectiva técnica, personal ética y social.

Es muy importante para poder brindarle el conocimiento adecuado y cuando salga a su profesión sin nosotros pues ellos (los estudiantes) puedan también gestionar estas emociones para trabajar profesionalmente puedan gestionar sus valores para saber cuáles son las buenas prácticas y obviamente el conocimiento de la parte cognitiva para poder realizar innovación y poder contribuir a la sociedad para mí eso es un ser humano integral y es lo que tratamos de realizar continuamente en las aulas. (P3B)

Es muy destacable que la totalidad de los y las participantes en ambos grupos de discusión expresan un sólido compromiso con la formación ciudadana, ética y socioemocional en la medida que tienen el pleno convencimiento de que es una necesidad irrenunciable y confirman, una y otra vez, su importancia y su valor esencial en la educación superior.

En cuanto a la **categoría aplicación práctica** se agrupan las diferentes miradas sobre cómo se aplica el modelo de formación ciudadana, ética y socioemocional en el ITSCO.

La participante P1A, señala que una de las formas de llevar a la práctica la formación integral que se proyecta desde el Modelo pedagógico ITSCO es incluyendo la asignatura de Inteligencia emocional como materia transversal a todas las carreras e incluirla en todos los planes de estudios con la misma carga académica que tienen otras asignaturas de la especialidad.

Tenemos por ejemplo la asignatura de inteligencia emocional ya entrando en el cómo. Entonces parte del cómo es tener una asignatura de inteligencia emocional en toda la oferta académica y es darle también el mismo peso que las asignaturas profesionales. [...] Entonces una de las maneras cómo se operativiza todo esto es a través de esta asignatura y digo una, porque hay otras formas que también son importantes y que también nos permiten el trabajo en valores (P1A)

Para continuar concretando cómo lo hacen, la misma participante explica en qué consiste la asignatura de inteligencia emocional que llevan a cabo de forma transversal en todas las carreras.

Lo que hacemos en clase es un programa de intervención que lo que busca es incrementar la inteligencia emocional de nuestros estudiantes. Lo hacemos desde un modelo teórico que es el de Mayer y Salovey y estamos usando un programa que se trabaja en España que es el programa del grupo de Fernández Berrocal. Nosotros hemos hecho algunas adaptaciones para aplicarlo acá, pero es un programa de intervención que tiene ejercicios prácticos y nosotros pues al estar en educación superior lo complementamos también con toda una cuestión teórica o sea que los chicos saben qué modelo se está usando y por qué están haciendo ciertos ejercicios. (P1A)

Otra de las formas de operativizar el Modelo pedagógico ITSCO que señalan las participantes PA1 y PA2 consiste en la prueba de admisión de estudiantes que se realiza mediante el *Emotional Cognitive Cordillera Test (ECCT)*, validado científicamente, para conocer, además del nivel de conocimientos, el nivel de gestión emocional que tienen las personas que quieren estudiar en la institución.

Es completamente innovador o sea yo no lo he visto acá en otras instituciones de educación superior [...] la prueba el Emotional and Cognitive cordillera test mide tanto aspectos cognitivos como emocionales y en qué nivel está el manejo emocional de nuestros estudiantes entonces yo creo que nos aporta bastante (P1A)

Continuando con la aplicación práctica, la participante P3A añade su mirada planteando cómo trabajan el modelo desde otra de las asignaturas transversales de la institución, Fundamentos de investigación y con el profesorado-investigador del ITSCO.

La investigación formativa se ha enfocado mucho a destacar la importancia de la ética profesional y la honestidad académica entonces se han tocado temas de plagio y resaltando mucho los tres valores principales que desarrollan los chicos durante la materia, trabajo en equipo, integralidad y también el respeto. Ah, y también el pensamiento crítico. (P3A)

Con un enfoque más general, el participante P4A plantea que la clave de llevar el modelo a la práctica está en la “transversalización”.

La educación integral que maneja la institución está transversalizada en todo lo que hace instituto. (P4A)

Confirmando las aportaciones anteriores, el participante PA5 señala la importancia del modelo de gestión institucional que está alineado con el modelo pedagógico del ITSCO. Desde aquí, resalta la importancia de la *Guía de evaluación comportamental de valores organizacionales del ITSCO* como otra concreción orientada al desarrollo integral de alumnado y de la comunidad profesional del ITSCO.

La transversalización se da en el modelo de gestión que es ir más allá de solamente llevarlo a las aulas. [...] Contamos con la guía comportamental que es una gran una gran rúbrica de evaluación donde cada valor tiene comportamientos de muy aceptable a nada aceptable en donde justamente el comportamiento que tenemos cada uno de los profesionales que trabajamos dentro de la institución somos evaluados para ver cómo está nuestra evolución dentro de la institución y esa misma guía comportamental de los 10 valores se traslada dentro de las aulas de clase porque los estudiantes evalúan también al docente evalúan dentro del proceso de evaluación docente en el que evalúa también cómo ha sido el comportamiento de los 10 valores de los docentes dentro del aula. (P5A)

Desde esta visión global, desde el grupo de discusión B se aportan otras concreciones para dar respuesta a cómo se lleva el Modelo pedagógico a la práctica.

La participante P1B apunta como una práctica clave los denominados proyectos integradores.

Una de las actividades que nosotros realizamos y considero muy importante es el trabajo del proyecto integrador en donde integramos todas las los conocimientos adquiridos, en donde se refleja totalmente lo que el estudiante sabe hacer y sabe ser que es parte de nuestro modelo (P1B)

La participante P2B, más que en proceso específicos se centra en la importancia de las relaciones educativas para poder llevar el Modelo a la práctica.

Lo que marca la diferencia porque la asignatura puede ser la misma aquí y en cualquier otro país es cómo se trata cómo es el tratamiento de la asignatura para que ellos (los alumnos) también logren tener otra visión y esa relación personal educativa también es definitivamente el punto diferencial absoluto con lo que podría ser la misma asignatura en otra institución. (P2B)

La participante P3B destaca la importancia de la planificación docente y el diálogo y la reflexión con los y las estudiantes y, sobre todo, defiende la importancia de trabajar valores en todo lo que se hace en las aulas y fuera de ellas con proyectos de carácter social.

Empezamos con el trabajo de las planificaciones de los syllabus en donde lo primero que hacemos es contextualizar las necesidades que tienen (los estudiantes). La segunda cosa es abrir un diálogo con los estudiantes en donde prime siempre el respeto y los valores. Hay que realizar círculos de reflexión, debates Yo pienso que cada uno de los valores no solamente van a estar en el momento de hacer una frase o en el momento de trabajar en los talleres, sino que deben estar en cada una de las actividades que desarrollan nuestros estudiantes y eso es lo que tratamos de hacer cuando trabajamos por ejemplo proyectos. [...] Por ejemplo las campañas sociales que son el resultado de haber trabajado con los valores durante todo el período académico y los anteriores periodos y ahora ponerlos al servicio de la comunidad como por ejemplo en esta época de la pandemia hicimos muchísimos proyectos y muchas personas que nos tendieron la mano, nos vinculamos de mediante estas campañas buscando profesionales de la salud mental, de la nutrición, de la salud para que mediante las campañas que hacen nuestros alumnos podamos llegar a la comunidad, a la sociedad. (P3B)

El participante P4B señala que desde su carrera se llevan a cabo talleres de desarrollo personal y acompañamiento del alumnado para favorecer el clima necesario que requiere la formación integral y otras acciones para trabajar aspectos emocionales y éticos.

Nosotros realizamos talleres de desarrollo personal cada dos meses y si detectamos problemas emocionales los transferimos a la Unidad de bienestar estudiantil. [...] Y bueno institucionalmente se realiza un análisis de una frase de la semana que los tutores de curso relacionan con valores y con la vida cotidiana de los estudiantes y se reflexiona con los alumnos. También tenemos un acompañamiento de los estudiantes de quinto semestre a los alumnos de primero, les apadrinan y les ayudan en su crecimiento personal y académico. (P4B)

En la **categoría de efectividad de las prácticas** se refleja una valoración general positiva de los procesos y resultados obtenidos con las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que han destacado los y las participantes que reflejan en las propias valoraciones de los estudiantes egresados.

El graduado del Cordillera es sumamente agradecido porque en realidad todo el proceso de intervención académica y de formación integral que se hizo con el estudiante le permite ser de alguna manera un profesional exitoso o sea tenemos porcentajes sumamente altos de estudiantes de incorporados en el tejido laboral y la casi casi la totalidad de esos estudiantes que responden a esas encuestas están completamente agradecidos con la institución por todo lo que se hizo. (P5A)

De forma específica cabe hacer una especial referencia algunas de las valoraciones de efectividad positiva más explícitas sobre las asignaturas transversales y de forma especial en relación con la asignatura de inteligencia emocional y también con la de pensamiento crítico.

Como docente lo que pude ver o sea que tiene mayor impacto al recibir esta asignatura (inteligencia emocional) es que los chicos vuelven a tener una conexión consigo mismos si pueden tener esa oportunidad de interpretar, de analizar, de conocerse [...] He podido ver que hay un mayor crecimiento en los chicos y que eso también permite que vayan transmitiendo estos aprendizajes a sus hogares a sus seres cercanos y también dentro del entorno [...] también incentiva y motiva a los chicos a que si tienen alguna dificultad emocional o necesitan apoyo hablen con la Unidad de Bienestar Estudiantil. [...] Creo que ha tenido un impacto muy grande y tener también pues estos espacios seguros para ellos en los que podamos ir fortaleciendo el lado humano a la vez de que van adquiriendo los conocimientos para su profesión. (P2A)

Inteligencia emocional ha hecho que salga el verdadero yo de muchos estudiantes y de muchas personas en general no porque pues llega tan profundo [...] y otra de las asignaturas transversales que considero que ha aportado muchísimos es pensamiento crítico porque se les ha dado la oportunidad a los estudiantes que den su punto de vista de que puedan expresarse, equivocarse inclusive (PIB)

También se valora positivamente la efectividad del Test ECCT de las pruebas de admisión en la institución por su impacto en la mejora de las relaciones con el alumnado y por permitir evidenciar la mejora de competencias emocionales de los y las estudiantes que han realizado la asignatura de Inteligencia emocional.

El test que maneja el Cordillera a nivel de admisión es fundamental al menos cuando estaba en el lado de la dirección de carrera pues nos ayuda muchísimo a ver cómo trabajar con nuestros alumnos (P4A)

De hecho, hicimos una investigación que está en proceso de publicación en la cual medimos el nivel de manejo emocional de nuestros chicos con el ECCT al momento de ingresar a la institución y luego volvimos a medir con el mismo instrumento cuando los chicos terminaron la asignatura y vimos que pasaban de un nivel regular a medio y ya es estadísticamente significativa esta mejora (PIA)

La **categoría condiciones de aplicación** recoge los factores que facilitan y aquellos que dificultan las prácticas de formación integral en el ITSCO.

Las condiciones que facilitan o que incluso se perciben como imprescindibles para poder desarrollar el Modelo se vinculan con el sólido compromiso institucional con la formación integral y, la confianza, la implicación, la inteligencia emocional y los valores de las personas que trabajan en la institución.

Primero va de una decisión de decisión institucional porque si las autoridades de la institución no apuestan por un proyecto como por el que apuesta el Cordillera difícilmente se va a lograr trabajar estos aspectos

dentro de una institución de educación. Primero una decisión netamente institucional de apostar por algo que no todos lo hacen, dos creer en un proyecto de transversalización de todo lo que es la parte humana como tal y pues la tercera que tiene que ver básicamente con la conciencia ética y el manejo emocional (P4A)

Como profesionales, tener que aprender desde cero algunas cosas y estar dispuestos a desaprender y eso puede ser muy difícil incluso hasta por el ego profesional que tenemos. Yo creo que esa humildad para el aprendizaje es calve y necesaria. (PIA)

Las limitaciones o dificultades identificadas por los participantes tienen que ver con la dificultad de adaptación de nuevos docentes que llegan a la institución y resistencias al cambio en la forma de desarrollar la docencia, el tiempo disponible, la falta de apoyos externos y el sentirse aislados en un contexto social que no comparte la misma visión holística y humanista de la educación.

Adaptación de nuevos docentes y resistencias al cambio:

La persona que entre nueva se topa con una institución que prima los valores que prima la inteligencia emocional que prima el ser humano hay un choque no entonces ahí hay un proceso ahí de adaptación, aunque la institución ha ido implementando tenemos por ahí este un proceso de capacitación interna (P5A)

A veces nos cuesta un poco salir de la zona de confort y ser un poco más creativos tener un poco más de innovación nos gusta estar en el mismo círculo no y cuando de pronto vemos nuevas alternativas nos cuesta (PIB)

El tiempo disponible:

Tenemos que ir paso a paso o sea realmente hemos tenido que ir como metiendo de a poquito de a poquito los proyectos que tenemos para que vayan conociendo y vayan viendo la importancia que tiene y bueno esperar a que un futuro podamos realmente tener activo. Sí yo creo que si el tiempo es lo que nos juega un poco más el poder ejecutar todo lo que tenemos en mente y alcanzar todos esos objetivos (P3A)

Falta de apoyo externo por no compartir la misma visión de la educación:

Tenemos un choque cultural y el propio avance de la institución son muchas, muchas ideas y muchas cosas de lo que está sucediendo en el mundo y que tal vez acá localmente en el Ecuador todavía ni se han dado por enterados (P5A)

No puedes cambiar el chip de toda una sociedad que viene predeterminada por creer que los estudiantes con una regla o con el látigo al lado van a aprender entonces es cambiar toda una sociedad que viene así por años de los años y que también está en el mercado laboral donde si un alumno llega a una empresa que no ha cambiado el chip y empieza a hablar de emociones le van a decir usted está loco, hay que cambiar el chip en un montón de aspectos. Es que es como que nosotros estamos aquí en una burbujita en donde todo lo tratamos de hacer y tenemos un montón de esfuerzo (P3B)

La categoría impactos de la Covid-19, sintetiza las percepciones de los efectos de la pandemia en la aplicación del Modelo pedagógico. Con las aportaciones obtenidas se evidencia que, pese a las tragedias personales y los daños sufridos en el tiempo de pandemia y sin presencialidad que, en los centros de Quito ha durado casi dos años, se aprecia su mirada positiva en la que han apostado por la continuidad mediante una transformación digital, por una lectura en clave constructiva en la que subrayan que el Modelo pedagógico ha sido su aliado y, afirmando que han salido reforzados, con nuevos aprendizajes y viendo una oportunidad de mejora.

Ha sucedido que durante la pandemia al 45% de la población estudiantil abandonó sus estudios a nivel nacional en instituciones de educación superior y el Cordillera durante todo el proceso de la pandemia

solo alcanzó el 6% que es muy poco. Por qué razón, porque todas las intervenciones que se hicieron estaban asegurando que el estudiante no se vaya que el estudiante no se pierda en el camino y no se sienta solo [...] Y sí, la pandemia nos golpeó mucho a todos, pero te puedo decir que el Instituto hizo muchísimas cosas para que no suceda esa fuga masiva que se dio acá en el Ecuador (P5A)

Sin los profes no se hubiese podido hacer absolutamente nada y si las autoridades de la institución no hubieran tenido esa predisposición de garantizar la misma calidad tampoco [...] En un mes y medio tocó armar absolutamente todo pues ahí en realidad se miró el grado de compromiso el grado de cariño, el amor y los valores de nuestro Modelo, digámoslo de esa manera (P4B)

Hubieron muchas muertes, hubo mucha tristeza, había mucho dolor entonces se crea este seguimiento psicopedagógico que bueno aquí sí fue una situación de todos, aquí se aprendió la inteligencia emocional [...] Sin redes y sin estar en el mismo nivel no hubiese sido posible yo considero que ahorita hacer lo que hacíamos antes de la pandemia sería un fracaso [...] yo pienso que debemos aprovechar todo lo que aprendimos todas las herramientas educativas y utilizar la tecnología a beneficio de nosotros creo que todo eso nos va a permitir ser mucho mejores. (P3B)

Fuimos muchos el paño de lágrimas de algunos de estudiantes por las situaciones penosas que se daban que se dan para eso mismo está la cuestión del Modelo y sí fue un gran aprendizaje para para todos superar el reto que supuso la pandemia precisamente o sea que el modelo no es que fue un problema aplicarlo, sino que se convierte en plataforma para poder superar un reto [...] salimos fortalecidos, resilientes ahora podemos ser más fuertes, más sólidos, más creativos, más abiertos, con más valores. (P2B)

Resultados del análisis del cuestionario a estudiantes del ITSCO.

Los resultados del cuestionario se exponen por categorías de preguntas.

Categoría: DATOS DE REFERENCIA

Los datos identificativos de referencia que cabe señalar se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Datos estadísticos de descripción de participantes en el cuestionario.

Número de participantes que han respondido de forma válida	312 personas
Porcentaje sobre la población estudiantil actual del ITSCO (4.484)	±7%
Media de edad de los y las participantes	25 años
Porcentaje que se autoidentifica como mujer	48,4% mujeres
Porcentaje que se autoidentifica hombre	51,3% hombres
Porcentaje sin identificar por variable sexo	0,3% sin identificar
Distribución porcentual por variable trabajo	51% trabaja 43,6% no trabaja 6,4% no se posiciona
Distribución porcentual de participantes por nacionalidad	
% con nacionalidad ecuatoriana	97,1% Ecuador
% de otra nacionalidad de América Latina	2,9% otras

Asimismo, la distribución porcentual de participantes por estudios que están cursando en el ITSCO que se muestra en la Tabla 6, evidencia que la mayor participación se ha dado en la carrera de Marketing con un 43,9%, seguido muy de lejos por el 15,1% de Gestión y producción de servicios. El porcentaje más bajo ha sido el 1% de Gestión de Redes sociales. En todo caso, y pese a la diversidad en las proporciones por la variable estudios, hay que señalar que todas las carreras han contado con participantes.

Tabla 6

Distribución porcentual de estudiantes participantes por estudios que cursan en el ITSCO

Carreras	% de estudiantes
Tecnología superior en gestión estratégica de redes sociales	1%
Tecnología superior en gestión de producción y servicios	15,1%
Tecnología superior en gestión del talento humano	3,2%
Tecnología superior en desarrollo de software	4,2%
Tecnología superior en desarrollo infantil integral	1,9%
Tecnología superior en asistencia en farmacias	7,4%
Tecnología superior en optometría	4,8%
Tecnología superior en marketing	43,9%
Tecnología superior en diseño gráfico	5,8%
Tecnología superior en seguridad y prevención de riesgos laborales	8,7%
Tecnología superior en administración financiera	3,8%

Categoría: FORMACIÓN PREVIA

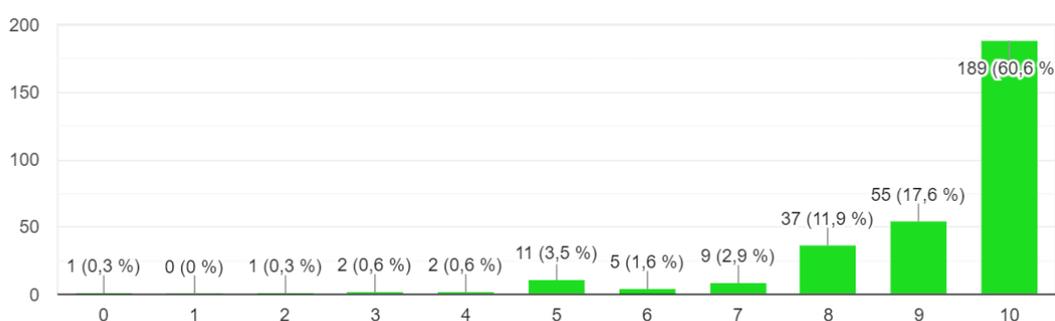
El porcentaje de participantes que han realizado algún tipo de formación ciudadana y ética antes de ser estudiantes del ITSCO es del 28% y en el caso de formación socioemocional es del 21%.

Categoría: NECESIDAD

En cuanto a la valoración de la necesidad de formación ética y ciudadana en educación superior, destaca de forma muy significativa que, como se aprecia en la Figura 6, en una escala de 0 a 10 (siendo 0 innecesaria y 10 totalmente necesaria), el 60,6% de participantes la ha valorado con un 10, seguido de un 17,6% que la ha valorado con un 9 y un 11,9% que la ha valorado con un 8. Con lo que el 90% la valoran como muy necesaria.

Figura 6

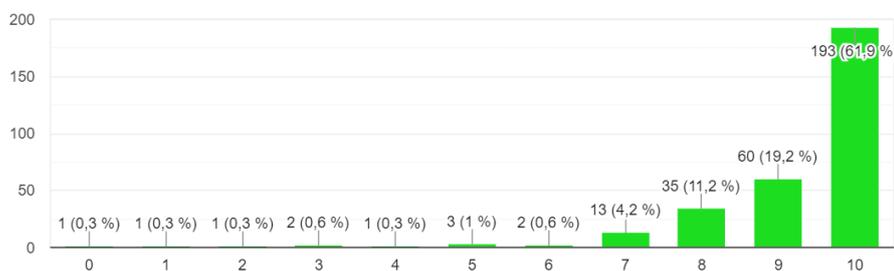
Escala de valoración de necesidad de formación ciudadana y ética en educación superior



Algo muy similar ha sucedido con la valoración de la necesidad de formación socioemocional en educación superior. Como se puede observar en la Figura 7, más de un 60% la ha valorado con un 10, un 19,2% con un 9 y un 11,2% con un 8. De nuevo se supera el 90%.

Figura 7

Escala de valoración de necesidad de formación socioemocional en educación superior



Categoría: IMPORTANCIA

En la misma línea, como se aprecia en la Figura 8, la valoración de la importancia de formación ética y ciudadana en educación superior, con puntuaciones de 10, 9 y 8 (en una escala de 0, nada importante a 10, totalmente importante) supera el 90%. Y del mismo modo, la valoración de la importancia de la formación socioemocional en educación superior con puntuaciones de 10, 9 y 8, también supera el 90%, tal y como se observa en la Figura 9.

Figura 8

Valoración de la importancia de formación ciudadana y ética en educación superior

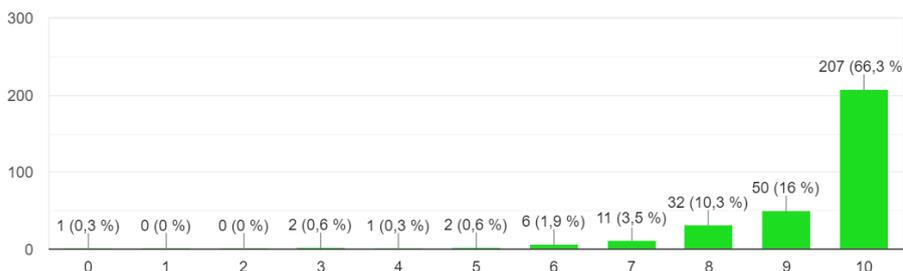
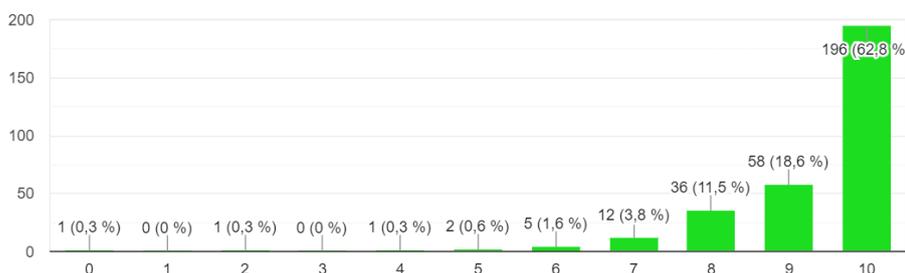


Figura 9

Valoración de la importancia de formación socioemocional en educación superior

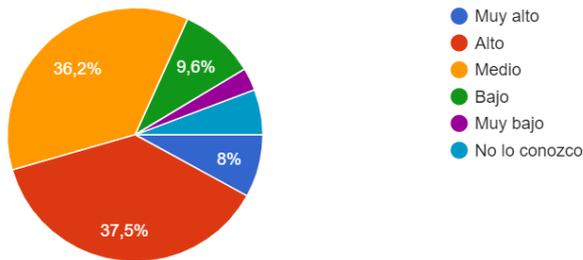


Categoría: CONOCIMIENTO DEL MODELO

Entrando en la valoración de las prácticas de formación integral en el ITSCO, se ha preguntado a los participantes por su grado de conocimiento del Modelo pedagógico ITSCO. Como se observa en la Figura 10, destaca que un 45,5% afirma tener un conocimiento alto o muy alto del Modelo pedagógico y un 36,2% declara que su conocimiento es medio. Por lo que más un 80% conoce el Modelo y menos de un 20% tiene un conocimiento bajo o no lo conoce.

Figura 10

Conocimiento del Modelo pedagógico ITSCO

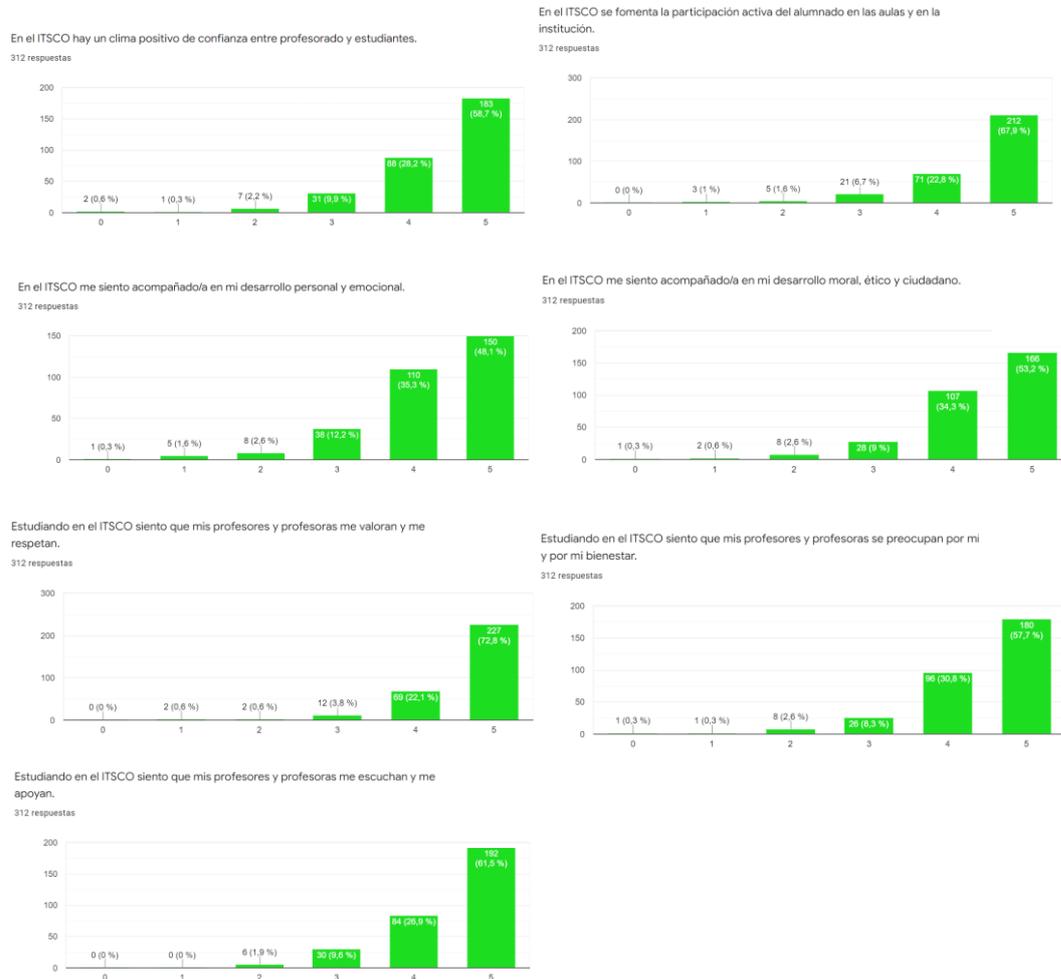


Categoría: CONDICIONES

Desde esta categoría se han planteado una serie de afirmaciones para obtener el grado de acuerdo o desacuerdo de los y las participantes en su valoración de las relaciones educativas, las condiciones de participación del alumnado y el clima educativo en el ITSCO. Los resultados obtenidos muestran, como se aprecia en los diagramas de barras de la Figura 11, que más de 80% valoran de forma muy positiva de los enunciados propuestos.

Figura 11

Diagramas de barras de valoración de las condiciones para la formación integral en el ITSCO.



Categoría: VALORACIÓN DE PROCESOS Y PRÁCTICAS

Los procesos y prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional han obtenido valoraciones extraordinariamente positivas. Como se aprecia en la Figura 12, la formación socioemocional se valora como satisfactoria o bastante y muy satisfactoria en un 95% de los casos. En la misma línea, en la Figura 13 se observa que más del 97% consideran la formación ética satisfactoria, bastante satisfactoria o muy satisfactoria. Por último, y siguiendo con resultados similares, en la Figura 14 se puede observar que el caso de la formación ciudadana los porcentajes de satisfacción siguen siendo muy altos alcanzando un 94%.

Figura 12

Valoración de la educación emocional en el ITSCO

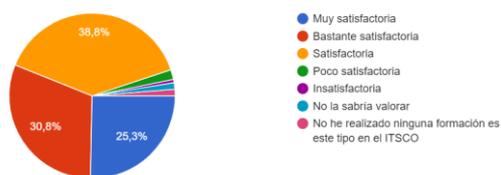


Figura 13

Valoración de la formación ética y en valores en el ITSCO

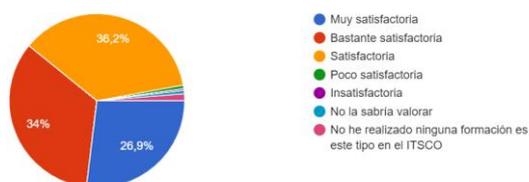
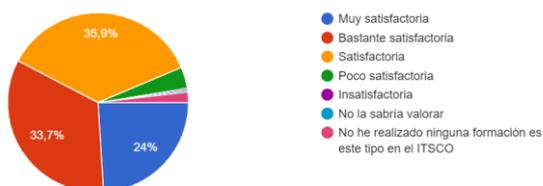


Figura 14

Valoración de la formación ciudadana en el ITSCO



Destaca también una valoración muy positiva de quienes conocen la Unidad de Bienestar Estudiantil del ITSCO con valores de satisfacción del 78%. Y, por otro lado, quienes han realizado servicios comunitarios de aprendizaje-servicio los valoran positiva o muy positivamente en un 90%.

Categoría: PANDEMIA COVID-19

Por último, la valoración de la adaptación digital de la formación ciudadana, ética y socioemocional en el ITSCO en el período de pandemia, de nuevo a obtenido valoraciones muy positivas con más de un 90% de valoración positiva o muy positiva como se ve en la Figura 15.

Figura 15

Valoración de la adaptación de la formación ciudadana, ética y emocional en tiempo Covid-19



6. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta investigación evaluativa ha llegado el momento de exponer las conclusiones de acuerdo con los resultados obtenidos y con los objetivos que se habían planteado.

El primer objetivo propuesto, centrado en describir las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo en la institución y desde la acción docente, se ha alcanzado plenamente. Además de poder identificar y conocer una multitud de prácticas y procesos que se aplican en las aulas y también, de forma directa o indirecta, en todos los ámbitos de la institución, ha sido posible conocer de primera mano y analizar cómo se llevan a cabo todos estos procesos de formación comprometidos con el desarrollo integral de los y las estudiantes.

En la misma línea, el segundo objetivo orientado a conocer y analizar el compromiso docente con la formación ciudadana, ética y socioemocional que se proyecta desde el Modelo pedagógico ITSCO, se ha podido cumplir, sobre todo, gracias a las conversaciones guiadas que se han mantenido con los y las profesionales del ITSCO en los grupos de discusión. Su transparencia, honestidad y predisposición para el diálogo, han permitido confirmar que tienen totalmente interiorizado el Modelo pedagógico y que se sienten adheridos a todos sus fundamentos basados en la *pedagogía del amor*, el *saber ser* y la *orientación a resultados de aprendizaje*. Es decir, se ha podido apreciar que, para poder llevar a cabo la formación integral, es imprescindible creer en su potencialidad educativa para la transformación personal, social y ciudadana y a su vez, contar con un sólido compromiso institucional y docente.

Por último, el tercer objetivo se había propuesto indagar en la efectividad de las prácticas de formación ciudadana, ética y socioemocional que se llevan a cabo en el ITSCO desde una triple perspectiva: la institucional, la del profesorado y la del alumnado, considerando la situación de excepción generada por la crisis sanitaria de la Covid-19. Con los hallazgos obtenidos, no cabe duda de la eficacia y la eficiencia de los procesos y prácticas de formación integral que se aplican en la Institución y que incluso se han podido mantener, por lo menos en sus bases, en la situación de pandemia. No sólo los responsables académicos y docentes, también el alumnado que ha participado dando respuesta al cuestionario, ha revelado una valoración extraordinariamente positiva de las acciones que se implementan en el ITSCO. Los índices de satisfacción muestran que los esfuerzos del ITSCO están obteniendo los mejores frutos y que la institución está en un muy buen camino en el proceso de llevar a la práctica y aterrizar su Modelo pedagógico a la realidad. Todo ello, conduce a pensar en el ITSCO como un posible centro de referencia para otras instituciones de educación superior, tanto en Ecuador, como en otros países y latitudes.

7.1. Discusión

Al hilo de lo que se acaba de exponer, y desde la consecución de los objetivos de investigación, parece procedente ampliar la mirada y realizar una reflexión generada a partir de los resultados obtenidos. Si bien se ha elaborado una investigación evaluativa dentro de un contexto determinado y, por lo tanto, los hallazgos no se pueden generalizar, sí que cabe preguntarse hasta qué punto, la forma en la que el ITSCO lleva a cabo sus procesos de formación integral desde una visión humanista, ética y holística de la educación superior, podrían ser transferidos a otras instituciones de educación superior.

Considerando que los hallazgos que se han revelado en esta investigación evaluativa confirman que adoptar un enfoque integral y transversal de la educación no solo es posible y factible, sino que parece altamente deseable, podría ser muy recomendable que casos como el del ITSCO lleguen a ser ejemplos o puntos de referencia, tanto para otras instituciones de educación superior que están comprometidas con el desarrollo humano, social y ciudadano de sus estudiantes y que quieran explorar manera de llevarla a la práctica, como para lograr ganar adhesiones de otras universidades que quizá todavía no han alcanzado este compromiso con la formación integral.

Con todo, se espera que los resultados de esta investigación puedan trascender y lleguen a ser un punto de referencia para otras instituciones de educación superior que deseen comprometerse con el desarrollo integral de sus estudiantes.

7.2. Límites de la investigación y líneas de continuación.

Si bien es cierto que la investigación se ha podido realizar en su totalidad, siempre se puede ir más allá y por ello, es importante señalar dos de las limitaciones que se han experimentado. Por un lado, la limitación del tiempo. Naturalmente, haber contado con la posibilidad de dedicar más horas, a buen seguro, habría permitido mejorar el proceso de investigación. Ligado con esto, la otra limitación ha tenido que ver con el hecho de que no ha sido posible maximizar el análisis de toda la información que se ha recopilado.

No obstante, y con la idea de superar estas limitaciones, cabe señalar, desde un enfoque de prospectiva, que esta investigación puede considerarse no solo como un punto de llegada sino también, como un punto de partida que abre el camino a futuras investigaciones para seguir profundizando, todavía más, en toda la fuerza de un modelo de formación integral universitaria efectivo y, de forma especial, en su capacidad de devenir un referente para la transformación social y educativa en educación superior.

7. REFERENCIAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Bezanilla-Albisua, M.J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A. A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M. y Vilá, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Segunda edición ed.). Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. <http://hdl.handle.net/10486/671304>
- Constitución de la República del Ecuador, Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
- Delors, J. (Coord.) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Editorial Santillana/ Ediciones UNESCO.
- Díaz, S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa. *RPP*, 48(1), 7-23. http://dx.doi.org/10.14195/16478614_481_1
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight assessment
- Flores C. E. y Flores, E. V. (2016) *Modelo de educación por perfiles de desempeño* (3ª edición). Instituto Tecnológico Superior Cordillera.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2018). *Programa Docente e Investigador. Investigación Socioeducativa*. Universidad de Barcelona
- García de Yébenes Prous, M. J., Rodríguez Salvanés, F. y Carmona Ortells, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología clínica*, 5(4), 171-177. <https://www.reumatologiaclinica.org/es-validacion-cuestionarios-articulo-S1699258X09000497>
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de investigación educativa*, 23, 179-213.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Hessen, D. y Schmelkes, S. (2022). *La educación superior y los ODS. Una síntesis basada en el informe del Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030 (EGU2030)*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior del 18 al 20 de mayo de 2022. <https://cdn.eventscase.com/www.whcc2022.org/uploads/users/699058/uploads/d70d51e4020df20d2a70f98abb7bfabcc93b38989dba4c8ad1a6024d6987d356c912909a52c889344b773962e140dffcb1fb.628428b3b9d08.pdf>
- Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (2020). <https://www.cordillera.edu.ec>
- Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (2022). *Rendición de cuentas ITSCO*. https://www.cordillera.edu.ec/rendicion_cuentas_itsco/INFORMERENDICIONDECUENTAS2021.pdf
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza, *Revista Pensando Psicología*, vol.6, núm.11, pp.103-120. https://www.researchgate.net/publication/305115421_Reflexiones_sobre_el_modelo_pedagogico_como_un_marco_orientador_para_las_practicas_de_ensenanza
- Krueger, R.A. (1988) *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. Sage.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102. <https://rieoei.org/RIE/article/view/763>
- Martínez, M. (2010) Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En Toro, B. y Tallone, A. (coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp.75-94). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Martínez, M., Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 29, 17-44. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a01.htm>
- Martino, S. y Naval, C. (2013). La formación ética y cívica en la Universidad. El papel de los docentes. *Edetania*, 43, 161- 186. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/223>
- Mayor Zaragoza, F. (2019). Higher Education in the New Era. Global University Network for Innovation (GUNi). *Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities*, 71-76. https://www.academia.edu/41816801/Humanities_and_Higher_Education_Synergies_between_Science_Technology_and_Humanities
- Morrison, M., y Morgan, M. S. (1999). Models as mediating instruments. En M. S. Morgan y M. Morrison (eds.). *Models as mediators: Perspectives on Natural and Social Science*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Mary-Morgan-10/publication/30527321_Models_as_Mediators_Perspectives_on_Natural_and_Social_Science/links/0c960529c58d0c97fd000000/Models-as-Mediators-Perspectives-on-Natural-and-Social-Science.pdf
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3):263-274.
- Organización de las Naciones Unidas. *Objetivos de desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior*. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Comunicado. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Publicaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2021). *Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO: Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible*. Publicaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://en.unesco.org/sites/default/files/whec2022-concept-note-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2022). *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education*. Working document for the World Higher Education Conference. 18-20 May 2022. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/69c2df623079c3845e236c56ba2d7a8aa21b3d75489e28c7910226f24f7989aec7aae05a23f31fae4587aeb4be088f99dccc.6282b2a95281d.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) *Educación para la ciudadanía mundial*. <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- Parr, A., Binagwaho, A., Bonciani Nader, H., Brown Burkins, M., Davies, A., Hessen, D. O., Mbow, C., ... & Tong, S. (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability: Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519>
- Payá, M., Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2000). *Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*. Praxis.
- Payá, M. y Buxarrais, M. R. (2004). Aprenentatge ètic a l'àmbit universitari. *Revista Catalana de Pedagogia*, n° 3, pp. 53-74
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos. Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2014). *Evaluación de programas educativos* (2a ed.). La Muralla.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós
Soler, G., Flores, E., Flores, D. y Cortés, J.A. (2019). *Manual del modelo pedagógico ITSCO: Fundamentación teórica y científica del modelo de educación superior integrador de emociones y valores orientado a resultados de aprendizaje del Instituto Tecnológico Superior Cordillera (ITSCO)* (1ª ed.). ITSCO.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario a estudiantes del ITSCO

Cuestionario a estudiantes del Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO)

Este cuestionario forma parte de una investigación realizada desde la Universidad de Barcelona (España) y tiene por objeto recoger su valoración sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en formación ética y en educación emocional que está realizando en el Instituto Tecnológico Universitario Cordillera (ITSCO).

El cuestionario es anónimo y todos los datos recogidos se utilizarán única y exclusivamente para los fines propios de esta investigación.

Agradecemos de antemano su participación y colaboración. El tiempo estimado para realizar el cuestionario es de unos 10 minutos.

Muchas gracias por su participación y por su colaboración.

*Obligatorio

En primer lugar, le pedimos algunos datos de referencia.

Su fecha de nacimiento:

*

Fecha

Género. Marque la opción que corresponda con usted:

*

Mujer

Hombre

Prefiero no decirlo

Otro:

Estudios que está cursando en el ITSCO. Indique la carrera que está realizando:

*

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN GESTIÓN ESTRATÉGICA DE REDES SOCIALES

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN SEGURIDAD Y PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN MARKETING

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN FINANCIERA

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN ASISTENCIA EN FARMACIAS

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN GESTIÓN DE PRODUCCIÓN Y SERVICIOS

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN DESARROLLO DE SOFTWARE

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN DISEÑO GRÁFICO

TECNOLOGÍA SUPERIOR EN OPTOMETRÍA

Otro:

¿Trabaja actualmente?

*

Sí

No

Prefiero no responder

Otro:

Su nacionalidad es

*

Ecuatoriana

Otro:

Sobre su formación previa.

Antes de entrar a estudiar en el ITSCO, ¿realizó algún tipo de formación en valores o formación en ciudadanía?

*

Sí

No

No lo sé o no estoy seguro/a

Otro:

Antes de entrar a estudiar en el ITSCO, ¿realizó algún tipo de formación en educación emocional?

*

Sí

No

No lo sé o no estoy seguro/a

Otro:

Su valoración de la formación emocional, ética y ciudadana en educación superior.

Valore la necesidad de formación ética y ciudadana en educación superior.

*

Innecesaria

0

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Totalmente necesaria

Valore la necesidad de formación socioemocional en educación superior.

*

Innecesaria

0

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Totalmente necesaria

Valore el grado de importancia que atribuye a la formación ética y ciudadana en sus estudios de educación superior.

*

Nada importante

0

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Muy importante

Valore el grado de importancia que atribuye a la formación en competencias emocionales en sus estudios de educación superior.

*

Nada importante

0

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Muy importante

El ITSCO cuenta con su propio Modelo pedagógico de formación integral que se orienta al desarrollo personal, profesional, social y ciudadano del alumnado de la institución. El Modelo pedagógico se orienta a ofrecer la mejor preparación académica, técnica y científica, una capacitación adecuada en competencias de gestión emocional, una formación deontológica en ética profesional y, además, una formación ciudadana que permita contribuir al desarrollo de sociedades más justas y democráticas.

Le pedimos que nos indique su grado de conocimiento del Modelo pedagógico ITSCO.

*

Muy alto

Alto

Medio

Bajo

Muy bajo

No lo conozco

Otro:

Indique el grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados que se presentan a continuación:

En el ITSCO hay un clima positivo de confianza entre profesorado y estudiantes.

*

Totalmente en desacuerdo

0

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Totalmente de acuerdo

En el ITSCO se fomenta la participación activa del alumnado en las aulas y en la institución.

*

Totalmente en desacuerdo

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Totalmente de acuerdo

En el ITSCO me siento acompañado/a en mi desarrollo personal y emocional.

*

Totalmente en desacuerdo

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Totalmente de acuerdo

En el ITSCO me siento acompañado/a en mi desarrollo moral, ético y ciudadano.

*

Totalmente en desacuerdo

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Totalmente de acuerdo

Estudiando en el ITSCO siento que mis profesores y profesoras me valoran y me respetan.

*

Totalmente en desacuerdo

0

1

2

3

4

5

Totalmente de acuerdo

Estudiando en el ITSCO siento que mis profesores y profesoras me escuchan y me apoyan.

*

Totalmente en desacuerdo

0

1

2

3

4

5

Totalmente de acuerdo

Estudiando en el ITSCO siento que mis profesores y profesoras se preocupan por mí y por mi bienestar.

*

Totalmente en desacuerdo

0

1

2

3

4

5

Totalmente de acuerdo

Su formación emocional, ética y ciudadana en el ITSCO.

Si tuviera que valorar la educación emocional y la formación en manejo emocional que realiza en el ITSCO la valoraría como:

*

Muy satisfactoria

Bastante satisfactoria

Satisfactoria

Poco satisfactoria

Insatisfactoria

No la sabría valorar

No he realizado ninguna formación es este tipo en el ITSCO

Si tuviera que valorar la formación ética y en valores que realiza en el ITSCO la valoraría como:

*

Muy satisfactoria

Bastante satisfactoria

Satisfactoria

Poco satisfactoria

Insatisfactoria

No la sabría valorar

No he realizado ninguna formación es este tipo en el ITSCO

Si tuviera que valorar la formación ciudadana que realiza en el ITSCO la valoraría como:

*

Muy satisfactoria

Bastante satisfactoria

Satisfactoria

Poco satisfactoria

Insatisfactoria

No la sabría valorar

No he realizado ninguna formación es este tipo en el ITSCO

El ITSCO dispone de la Unidad de Bienestar Estudiantil cuyo objetivo es “Promover un estado de felicidad y bienestar psicológico, social, académico y físico en los estudiantes mediante intervenciones positivas de prevención, orientación, asesoramiento psicopedagógico, apoyo económico, fortalecimiento de valores y relaciones auténticas entre la población estudiantil y los colaboradores del Instituto; teniendo siempre presente los fundamentos morales, éticos y científicos”

A partir de aquí, considerando el objetivo de la Unidad de Bienestar Estudiantil, ¿Cómo valora esta unidad institucional?

La conozco y la valoro de forma muy satisfactoria

La conozco y la valoro de forma satisfactoria

La conozco pero no la sabría valorar

La conozco y la valoro de forma poco satisfactoria

La conozco y la valoro de forma insatisfactoria

No la puedo valorar porque nunca he contactado con la unidad de Bienestar Estudiantil

En el ITSCO se pueden realizar servicios comunitarios dentro del programa de estudios.

Responda solo en caso de haber realizado estos servicios a la comunidad.

¿Cómo valora la realización de estos servicios a la comunidad para su propia formación personal, ética y ciudadana?

De forma nada positiva

0

1

2

3

4

5

De forma muy positiva

Con la pandemia de la covid-19 el ITSCO adaptó sus procesos de formación socioemocional y ética a los entornos digitales. Considerando que la adaptación fue forzada por la pandemia...

¿Cómo valora esta adaptación realizada por la institución durante la pandemia?

De forma nada positiva

1

2

3

4

5

De forma muy positiva

Muchas gracias por su participación.

Anexo 2. Valores institucionales del ITSCO

RESPETO: Aceptar las diferencias individuales y grupales sin querer imponer nuestra opinión como la única válida.

INTEGRIDAD: Cumplir con lo que decimos que vamos hacer obrando con sinceridad, transparencia y calidad humana.

SERVICIO: Satisfacer las necesidades de los demás sin esperar una recompensa a cambio y dentro del tiempo establecido.

TRABAJO EN EQUIPO: Planificar y desarrollar soluciones con el resto de compañeros de la organización que garanticen el cumplimiento de objetivos comunes.

EFICIENCIA: Hacer bien las cosas a la primera.

INNOVACIÓN: Generar de forma creativa propuesta de mejora para la gestión académica, organizacional y tecnológica que conduzcan al crecimiento y desarrollo institucional.

SOLIDARIDAD: Entender las necesidades y los problemas de los demás facilitando la ayuda para solucionarlos.

LEALTAD: Reconocer y cumplir el compromiso que mantenemos con las personas, la comunidad y la institución.

EQUIDAD: Dar un trato justo sin discriminación de género, raza, religión, ideología, orientación sexual, condición socioeconómica y capacidades especiales.

AMOR: Es el compromiso ético de brindar ayuda a los que nos rodean con el objetivo de potenciar su desarrollo profesional, a través de una autentica preocupación por el otro. Siempre se tiene presente que los demás realmente nos importan.