

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

Programa de doctorado 335 C

Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario.

**LA FORMACIÓN CÍVICA DEL ALUMNADO
UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE SUS PERCEPCIONES
ACERCA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS) COMO
HERRAMIENTA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA.**

Tesis doctoral para la obtención del título de Doctora en Pedagogía.

Presentada por

M^a BELÉN ZAYAS LATORRE

Directores:

DRA. M^aJESÚS MARTÍNEZ USARRALDE

DR. CRUZ PÉREZ PÉREZ

Valencia 2015

“Tú eres yo en otras circunstancias”

Rafaela García López

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han ayudado a la realización de esta tesis. En primer lugar, quiero agradecer a los compañeros y compañeras que han contribuido de manera desinteresada a la elaboración del cuestionario, así como a todo el alumnado del grado de Pedagogía y del grado de Educación Social que ha participado en la investigación y que nos ha permitido obtener datos reveladores.

Un especial agradecimiento a mis directores los doctores M^a Jesús y Cruz por sus consejos, críticas y sugerencias a lo largo de este duro camino. Especialmente a M^aJesús he de agradecer su talento, rigurosidad, profesionalidad y, sobre todo, su cariño mostrado hacia mi persona. A Cruz, gran persona y profesional, agradezco su honestidad, ánimo, positividad y esfuerzo por que el trabajo saliera adelante. Gracias por haber confiado en mí.

Agradezco al profesorado y personal del departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia por su ánimo y apoyo incondicional. He de agradecer a Inmaculada López-Francés su enorme generosidad, paciencia, talento y sabiduría que me han acompañado en este proceso, de quien destaco su profesionalidad y admiración por el saber. Agradezco a Piedad su confianza plena en mí y su impecable actitud como profesional y como compañera que, de manera constante, me ha empujado a seguir adelante.

Y no haría acto de justicia si esta tesis no la dedicara a quien me introdujo en esta aventura y de la que tanto he aprendido, Rafaela García López. Tanto que decir y tan pocas palabras con las que poder expresarlo. Esta tesis supone muchos logros en mi vida personal y profesional de la que Rafaela ha sido testigo. Este trabajo me ha ofrecido la oportunidad de conocer a una de las mejores profesionales que la Pedagogía haya podido tener: su defensa por la ética profesional, su arrasante calidad humana, su optimismo, su sentido de la justicia social, fuente de sabiduría, y tantas otras cualidades que me dejó pero que no olvido, han permitido que me sienta una alumna muy

privilegiada por haber tenido una directora como ella. Rafaela, me has introducido en el fascinante mundo del Aprendizaje Servicio, donde veo cumplido mi sueño de realizar proyectos sociales, y desde los que deseo continuar teniéndote como un gran referente. Gracias por tu apoyo en los momentos de dificultad, gracias por tu coherencia ante los dilemas morales con los que me he encontrado, gracias por dotar de humanidad el día a día del ejercicio profesional. Gracias a ti he aprendido a ser, a hacer, a convivir, a aprender y a emprender siempre desde mi libertad pero desde tu sabiduría. En cambio, lo que más te agradezco es que me hayas recordado que la vida sólo tiene sentido si la vivimos como nosotros decidimos vivirla. Por ello, te dedico esta tesis desde lo más profundo de mi corazón, por todo lo que me has enseñado y por convertirte en un gran referente profesional para mí.

También he de agradecer a mi padre Ezequiel y a mi madre M^a Carmen por darme la oportunidad de formarme profesionalmente, y de contribuir en mi proyecto de vida. Doy gracias a mi marido Vicente por su apoyo, por su comprensión, por su espíritu luchador, por acompañarme y por crecer junto a mí a lo largo de este duro, pero fascinante camino. Y por último, doy gracias a mis hijas Irene y Candela por recordarme, día a día, que el amor está por encima de todas las cosas.

ÍNDICE

ÍNDICE

Introducción. El proceso de la investigación.....	23
--	-----------

PRIMERA PARTE: EL MARCO NORMATIVO TEÓRICO.

CAPÍTULO 1: LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD.	31
--	-----------

1.1. Caracterización y concepto de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria de acuerdo con el marco internacional, europeo y español.....	35
1.1.1. Definición de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria: rasgos caracterizadores.....	37
1.1.2. Principales iniciativas internacionales.....	42
1.1.3. Principales iniciativas europeas.....	57
1.1.4. Situación de la responsabilidad social y de la sostenibilidad universitaria en España.....	65
1.2. El marco normativo universitario español acerca de la responsabilidad social y la sostenibilidad.....	75
1.2.1. Antecedentes y desarrollos recientes de la responsabilidad social y la sostenibilidad del sistema universitario.....	82
1.2.2. Antecedentes y desarrollos recientes de la responsabilidad social y la sostenibilidad de las universidades.....	92
1.2.3. La responsabilidad social y la sostenibilidad en las estructuras organizativas de las universidades.....	94
1.3. Fortalezas y debilidades de la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria.....	95
1.3.1. Retos para los agentes.....	98
1.4. Recomendaciones relativas a la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en la misión de la universidad.....	104
1.5. Recomendaciones relativas a la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en sus estructuras organizativas, en sus instrumentos de gestión y en la comunicación.....	107

CAPÍTULO 2: EL APRENDIZAJE ÉTICO EN LA UNIVERSIDAD.....	117
2.1. La enseñanza superior universitaria y el compromiso ético.....	117
2.2. La docencia como servicio público y escenario de la ética aplicada.	136
2.3. Principios de la ética profesional docente.	145
2.4. Las actitudes éticas para la docencia.	150
2.5. Las líneas de acción básicas para una ética de la docencia.	153
2.6. Las buenas prácticas profesionales y la personalidad ética del docente.	155
2.7. Metodologías sobre el aprendizaje ético.	156
2.7.1. Aprendizaje cooperativo.	158
2.7.2. Aprendizaje basado en problemas.....	160
2.7.3. Aprendizaje por proyectos.	161
2.7.4. Aprendizaje Servicio.....	162
CAPÍTULO 3: EL SERVICE- LEARNING EN LA UNIVERSIDAD.....	167
3.1. Qué es el <i>Service-Learning</i> ?.....	167
3.1.1. Antecedentes.....	167
3.1.2. Concepto y rasgos definitorios.....	168
3.1.3. Aportaciones del ApS.	179
3.2. La propuesta del Aprendizaje Servicio.	186
3.3. Tradiciones y culturas de ApS.....	203
3.3.1. Estados Unidos.....	203
3.3.2. Reino Unido.	205
3.3.3. España.....	208
3.4. Formación cívico- política.....	210
3.4.1. Culturas y modelos institucionales.....	211
3.4.2. Misión social de la universidad.....	218
CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD.....	229
4.1. La formación ético-cívica del alumnado universitario y la tercera misión de la Universidad.	231
4.2. La formación de competencias para la participación social.....	244
4.2.1. Alfabetización política (conocimiento de la democracia).....	245
4.2.2. Sensibilidad social.	247

4.2.3. Responsabilidad moral (sensibilidad ante los problemas de injusticia social).....	250
4.2.4. Participación social en la universidad.....	251
4.2.5. Pensamiento crítico y habilidades para el discurso público.....	263
4.2.6. Formación ciudadana del alumnado universitario.	265

CAPÍTULO 5: CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD.....271

5.1. Ciudadanía democrática.	271
5.2. Valores, actitudes y habilidades en la formación cívica.	277
5.3. Iniciación a los Derechos Humanos. Valores de los Derechos Humanos.....	280
5.3.1. Tres generaciones de derechos humanos.	282
5.3.2. La promoción de una cultura del reconocimiento de los derechos humanos.....	285
5.3.3. La solidaridad y los derechos humanos de la tercera generación.	288
5.3.4. El derecho a un medio ambiente sano.....	290
5.3.5. La educación para un medio ambiente sano.	293
5.3.6. El derecho al desarrollo de los pueblos.....	296
5.3.7. La educación para el desarrollo de los pueblos.....	298
5.3.8. El derecho a la paz.	299
5.3.9. La educación para la paz.....	301
5.4. Virtudes sociales.....	304
5.5. Sociedad civil y crisis de la sociabilidad.....	307

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y RESULTADOS.

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....315

6.1. Objetivos de la investigación.	317
6.2. Hipótesis de la investigación.....	318
6.3. Diseño de la Investigación.	319
6.4. Contexto de la Investigación.	320
6.5. Muestra.....	323

6.6. Instrumentos para la recogida de la información. Elaboración del cuestionario Actitudes Opiniones del Alumnado Universitario acerca de la Participación Cívica (AOAUPC).	328
6.6.1. Validación del cuestionario. Análisis previos.....	328
6.6.2. Aplicación de la prueba piloto.	334
6.6.3. Cuestionario definitivo.....	338
6.7. La intervención de los proyectos de ApS.....	347
6.8. El grupo de discusión.	354

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS Y COMENTARIO DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.359

7.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario. Las percepciones del alumnado.	359
7.1.1. ¿Qué influencia ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado?.....	361
7.1.2. ¿Qué actitudes tiene el alumnado universitario ante la comunidad?	364
7.1.3. Los derechos y deberes del estudiantado universitario.	368
7.1.4. ¿Qué dimensiones considera importante para su formación el alumnado universitario?.....	370
7.1.5. ¿Qué valores debe desarrollar la universidad?.....	373
7.1.6. ¿Desarrolla la universidad la ciudadanía?.....	376
7.2. ¿Qué nos dice el grupo de discusión?	378
7.2.1. La codificación abierta.....	380
7.2.2. La codificación axial.....	382
7.2.3. La codificación selectiva.	386
7.2.3. Revelaciones. Las cifras nos cuentan.....	391
7.3. Examinando las correlaciones: Aspectos significativos.....	392

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PRE-TEST Y EN EL POST-TEST. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.413

8.1. Las percepciones del alumnado hacia la Participación Cívica en la universidad a través de la metodología de ApS.	413
8.1.1. ¿Qué influencia ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado?.....	413
8.1.2. ¿Qué actitudes tiene el alumnado universitario ante la comunidad?	421

8.1.3. Los derechos y deberes del estudiantado universitario.....	424
8.1.4. ¿Qué dimensiones considera importante para su formación el alumnado universitario?.....	425
8.1.5. ¿Qué valores debe desarrollar la universidad?.....	427
8.1.6. ¿Desarrolla la universidad la ciudadanía?.....	430
8.1.7. ¿Qué nos dice el grupo de discusión?	432
8.2. Qué nos dicen las correlaciones.	435
8.2.1. ¿El profesorado universitario influye en la percepción de su alumnado sobre los valores que debe desarrollar la universidad?.....	435
8.2.2. ¿La percepción que tiene el alumnado acerca de si la universidad desarrolla la ciudadanía, influye en su actitud ante la comunidad?.....	440
8.2.3. ¿La formación del alumnado universitario influye en la conciencia acerca de sus derechos y deberes?	443
8.3. A modo de resumen.....	444
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.	453
9.1. Conclusiones.	453
9.2. Propuestas de actuación.....	459
9.3. Limitaciones y líneas futuras de la investigación.....	461
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	465

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. La responsabilidad social en el sistema universitario español.....	39
FIGURA 2. Acciones para la difusión de las distintas modalidades de la RSU.....	40
FIGURA 3. Principales iniciativas sobre Responsabilidad Social y Sostenibilidad en el marco internacional.....	54
FIGURA 4. Principales iniciativas sobre Responsabilidad Social y Sostenibilidad en el marco europeo.....	63
FIGURA 5. Iniciativas españolas respecto a la RS y Sostenibilidad.....	66
FIGURA 6. Trabajos elaborados por el CERSE.....	67
FIGURA 7. Áreas coincidentes entre indicadores de competitividad e iniciativas prioritarias de la Estrategia renovada de la UE sobre RSE.....	70
FIGURA 8. Estructura de la Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas.....	73
FIGURA 9. Definiciones de ApS y rasgos principales.....	172
FIGURA 10. Cuadrantes de la conceptualización del ApS.....	177
FIGURA 11. Fases del ApS.....	183
FIGURA 12. Características del ApS.....	187
FIGURA 13. Diferencias entre enseñanza tradicional y Aprendizaje Servicio.....	189
FIGURA 14. El paradigma institucional tradicional.....	213
FIGURA 15. La demanda social del mercado como eje organizativo.....	215
FIGURA 16. Un modelo superador: la integración de las misiones en la perspectiva del aprendizaje servicio y la responsabilidad social.....	217
FIGURA 17. Impacto educativo del aprendizaje servicio.....	225
FIGURA 18. Derechos y deberes cívicos.....	239
FIGURA 19. Tipos genéricos de participación.....	252
FIGURA 20. Valores de la educación de la ciudadanía.....	277
FIGURA 21. Actitudes de la educación de la ciudadanía.....	279
FIGURA 22. Habilidades de la educación de la ciudadanía.....	280
FIGURA 23. Distribución muestra por sexo.....	325
FIGURA 24. Distribución muestra por edad.....	325

FIGURA 25. Distribución muestra por el trabajo a la comunidad realizado.....	326
FIGURA 26. Distribución muestra por pertenencia a alguna asociación.....	327
FIGURA 27. Distribución muestra por creencias religiosas.....	327
FIGURA 28. Perfil jueces expertos/juezas expertas.....	330
FIGURA 29. Estadísticos descriptivos de la univocidad y validez de cada ítem dadas por los jueces Estadísticos descriptivos.....	332
FIGURA 30. Coeficiente de variación ítems.....	333
FIGURA 31. Ítems eliminados o reformulados a partir de la prueba piloto. Cuestionario piloto.....	336
FIGURA 32. Factores cuestionario final.....	338
FIGURA 33. Proyectos de ApS que forman parte del proceso de la intervención.....	348
FIGURA 34. Guion grupo de discusión.....	355
FIGURA 35. Categorías análisis ítems.....	360
FIGURA 36. Moda influencia ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado.....	361
FIGURA 37. Porcentajes categoría 1.....	362
FIGURA 38. Moda actitudes que tiene el alumnado universitario ante la comunidad.....	364
FIGURA 39. Porcentajes categoría 2.....	365
FIGURA 40. Moda derechos y deberes del estudiantado universitario.....	369
FIGURA 41. Porcentajes categoría 3.....	369
FIGURA 42. Moda dimensiones considera importante para su formación el alumnado universitario.....	371
FIGURA 43. Porcentajes categoría 4.....	372
FIGURA 44. Moda valores debe desarrollar la universidad.....	373
FIGURA 45. Porcentajes categoría 5.....	374
FIGURA 46. Moda desarrolla la universidad la ciudadanía.....	376
FIGURA 47. Porcentajes categoría 6.....	377
FIGURA 48. Percepción del alumnado acerca del papel del pedagogo/a y del educador/a social.....	388

FIGURA 49. Análisis comparado de las correlaciones entre valores que debe desarrollar la universidad- influencia del profesorado universitario en la formación del alumnado.....	394
FIGURA 50. Análisis comparado de las correlaciones entre la universidad y el desarrollo de la ciudadanía- Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad.....	400
FIGURA 51. Análisis comparado correlaciones. Formación del alumnado universitario- Derechos y deberes del estudiantado.....	404
FIGURA 52. Correlaciones creencias religiosas- trabajo a la comunidad.....	406
FIGURA 53. Análisis comparado correlaciones. Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad NIVEL 1.....	407
FIGURA 54. Análisis comparado categoría primera.....	414
FIGURA 55. Diferencia significativa categoría 1.....	415
FIGURA 56. Fases del aprendizaje significativo y de un proyecto de ApS.....	420
FIGURA 57. Análisis comparado categoría segunda.....	422
FIGURA 58. Diferencia significativa categoría 2.....	422
FIGURA 59. Análisis comparado categoría tercera.....	424
FIGURA 60. Diferencia significativa categoría 3.....	425
FIGURA 61. Análisis comparado categoría cuarta.....	426
FIGURA 62. Diferencia significativa categoría 4.....	426
FIGURA 63. Análisis comparado categoría quinta.....	428
FIGURA 64. Diferencia significativa categoría 5.....	428
FIGURA 65. Análisis comparado categoría sexta.....	430
FIGURA 66. Diferencia significativa categoría 6.....	430
FIGURA 67. Aportaciones del grupo de discusión.....	432
FIGURA 68. Influencia que ejerce el profesorado en su alumnado respecto a los valores que debe desarrollar la universidad.....	435
FIGURA 69. Relación de la formación del alumnado con los derechos y deberes.....	443
FIGURA 70. Ítems que han experimentado un cambio significativo tras la participación en un proyecto de ApS.....	444
FIGURA 71. Porcentajes de cambio significativo en los ítems tras la participación en un proyecto de ApS.....	445

INTRODUCCIÓN: EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción. El proceso de la investigación.

Ante un mundo globalizado como el que nos encontramos Europa ha de hacer frente al menos a dos grandes retos. En primer lugar, repensar un emergente sentido de europeidad que nace de los éxitos de la UE y, en segundo lugar, establecer un acuerdo para expandir el proyecto europeo y llevarlo hasta los confines de la propia Europa. Este modelo social europeo lleva implícito una ciudadanía capaz de afrontar el desarrollo sostenible, capaz de combinar el dinamismo económico, social y cultural con la cohesión, la equidad, la interculturalidad, la protección ambiental, la calidad de vida de las personas, así como el reconocimiento de su diversidad y la ampliación de sus oportunidades, derechos y capacidades.

En este contexto existen múltiples iniciativas y declaraciones a nivel internacional, europeo y español, desde las que se describe la responsabilidad de la universidad al respecto. Desde la Carta Magna de las universidades europeas se hace mención a que el porvenir de la humanidad depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico, y que la Universidad debe asegurar a las generaciones futuras una educación y una formación que les permitan contribuir al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida. De aquí surge el planteamiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), desde éste se ha de asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos globales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. Por ello la universidad ha de formar una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Por otro lado, existen estudios que demuestran que una gran cantidad de estudiantes ven en la universidad una oportunidad para desarrollar su papel ciudadano participativo sin embargo, también constatan que la universidad no aprovecha esta coyuntura. Si bien es cierto, también se observa un interés creciente en desarrollar competencias cívicas a través de los programas de educación superior, de ahí que gran

parte del trabajo que se realiza para promover el compromiso cívico en las universidades se enfoca a la promoción del compromiso de los estudiantes, a través de iniciativas curriculares como, por ejemplo, el Aprendizaje Servicio.

A partir del planteamiento acerca del papel que debe desempeñar la universidad en cuanto a la formación de una ciudadanía europea, surge la iniciativa de esta tesis. Antes de seguir avanzando, cabe mencionar que esta investigación ha supuesto un duro proceso para los investigadores, tanto en lo académico como en lo personal, puesto que paralelamente a medida que el trabajo crecía, la enfermedad de la Doctora Rafaela García López se fue desarrollando a un ritmo vertiginoso hasta que finalmente nos dejó. A pesar del fuerte componente emocional que ha supuesto continuar adelante con el proceso de investigación, se ha abordado con el mayor criterio científico gracias a la rigurosidad de la Doctora M^aJesús Martínez Usarralde y del Doctor Cruz Pérez Pérez.

La profesora Rafaela García López, en su larga trayectoria profesional, realizó múltiples investigaciones acerca de la ética profesional, la educación en valores y para la ciudadanía, y fue quien llevó a cabo las primeras experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad de Valencia. Junto a ello, se suma el interés que desde siempre me ha suscitado el desempeño de la solidaridad como acto de justicia, por lo que encontramos la oportuna necesidad de llevar a cabo la presente investigación en la que se propone la metodología del Aprendizaje Servicio como herramienta para construir, en palabras de MacIntyre (1987) “hábitos mentales” desde los que entender que el principal interés de la ética es el propio ser humano, y responder así a una conciencia de justicia que se reclama desde la Responsabilidad Social y Sostenibilidad en la Universidad. Consideramos pues que la RSU no es sino una llamada a la recuperación de las virtudes sociales que se perdieron en un mundo globalizado.

Así pues, la presente tesis propone la formación cívica en el alumnado universitario como complemento a la formación profesional, de manera que éstos se conviertan en multiplicadores de los valores democráticos y que respondan a los criterios de responsabilidad social. Esta propuesta se desarrolla en los capítulos 4 y 5, y junto a ello decidimos analizar los resultados de la aplicación de la metodología de ApS y comprobar en qué medida produce un cambio en las actitudes y opiniones del estudiantado de la Universidad de Valencia hacia la participación cívica.

Por ello, este trabajo consta de nueve capítulos estructurados en dos partes, además de una introducción, propuestas de actuación, limitaciones y líneas futuras de investigación, referencias bibliográficas y anexos.

La primera parte hace referencia al marco normativo-teórico, en la que se desarrollan los cinco primeros capítulos. El primer capítulo pretende analizar las principales iniciativas internacionales, europeas y españolas acerca de la Responsabilidad Social y el Desarrollo Sostenible en la Universidad, así como los retos y recomendaciones para la implementación de la RSU en las estructuras organizativas. El segundo capítulo pretende justificar la importancia de la formación ética en la universidad, entendiendo la docencia como un servicio público y la universidad como espacio de la ética aplicada. El tercer capítulo realiza un breve recorrido acerca del Aprendizaje Servicio, sus rasgos definitorios, sus aportaciones pedagógicas, así como la justificación de nuestra apuesta por esta nueva manera de aprendizaje basándonos en la denominada tercera misión de la universidad. El cuarto y quinto capítulo como ya hemos comentado anteriormente, se refieren a nuestra propuesta de una formación cívica para el alumnado universitario. En el capítulo cuatro se hace mención a la justificación y a las competencias de la formación cívica en la universidad, y el capítulo cinco a la propuesta de contenidos. La segunda parte de la tesis consta del marco empírico, en el que se desarrolla el capítulo seis referido a la construcción del instrumento de medida, el cuestionario AOAUPC (Actitudes Opiniones del Alumnado Universitario sobre la Participación Ciudadana). En los capítulos siete y ocho se analizan y comentan los datos de la investigación. En el capítulo nueve se exponen las conclusiones, donde se estudia si se han alcanzado los objetivos propuestos y se rebaten o aceptan las hipótesis planteadas al inicio. También se especifican algunas indicaciones que pueden orientar la toma de decisiones, así como futuras líneas de trabajo que emergen a partir de este proceso de investigación. Por último, se expone la bibliografía referenciada y los anexos que amplían y complementan la información presentada a lo largo de la tesis, recogidos en el CD adjuntado.

PRIMERA PARTE:
EL MARCO
NORMATIVO-
TEÓRICO

CAPÍTULO 1:
LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA
SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD.

CAPÍTULO 1: LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD.

En las últimas décadas se han recogido importantes manifiestos europeos relacionados con la institución universitaria, que abren el camino hacia una verdadera universidad europea abierta e integradora. Entre ellos destaca la Carta Magna de las Universidades Europeas, firmada en Bolonia en 1988 por un conjunto muy numeroso de rectores de universidades europeas; la Declaración de la Sorbona, firmada en Mayo de 1998, por parte, de los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido; y la Declaración de Bolonia, firmada en Junio de 1999 por una treintena de Ministros Europeos de Educación.

La Carta Magna de las universidades europeas establece en su preámbulo que:

“Ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos, estimando que los pueblos y los Estados deben tomar más conciencia que nunca del papel que las Universidades están llamadas a jugar en una sociedad que se transforma y se internacionaliza, consideran:

1º Que el porvenir de la humanidad, en este fin de milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas Universidades;

2º Que la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad debe asumir hacia las nuevas generaciones implica, hoy en día, que se dirija también al conjunto de la sociedad, cuyo porvenir cultural, social y económico requiere especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente;

3º Que la Universidad debe asegurar a las generaciones futuras una educación y una formación que les permitan contribuir al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida.”

Y entre sus principios fundamentales mantiene que:

“La libertad de investigación, de enseñanza y de formación son el principio fundamental de la vida de las Universidades; los poderes públicos y las Universidades, cada uno en su esfera de competencias, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental.

El rechazo de la intolerancia y el diálogo permanente hacen de la Universidad un lugar de encuentro privilegiado entre profesores, que tienen la capacidad de transmitir el saber y los medios de desarrollarlo mediante la investigación y la innovación, y estudiantes que tienen el derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello.

Depositaria de la tradición del humanismo europeo, pero con la constante preocupación de atender al saber universal, la Universidad, para asumir su misión, ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

En el marco de tales principios, la realización de estos objetivos exige medios eficaces y adaptados a la situación contemporánea.”

En la Declaración de la Sorbona, se plantea el deber de pensar en una Europa de conocimientos, y por ende consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas propias del continente.

“Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas.”

Para ello se precisa un sistema de educación superior que ofrezca al estudiantado y a la sociedad en su conjunto, las mejores oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinares, perfeccionar idiomas, desarrollar la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas, con el fin de buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

En la Declaración de Bolonia, Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, se defiende que:

“En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto

con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.

Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas, tanto más a la vista de la situación del Sureste Europeo.”

La educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)¹ y de la Educación para Todos (EPT)². Las universidades pueden y deben desempeñar un papel protagonista en la solución de problemas, así como servir de modelo de comportamiento ético para la sociedad (Vallaey, 2006). Tal y como se describe en el preámbulo de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009), organizada por la UNESCO “En su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico”. Como se destaca en la Declaración Universal de Derechos Humanos, “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Artículo 26, párrafo 1).

En el mismo documento se dedica un punto a la Responsabilidad Social de la Educación Superior, en el que se expone:

1. La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos.
2. Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra

¹ODM El origen de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) radica en la **Declaración del Milenio** de las Naciones Unidas, que fue adoptada por la totalidad de los 189 estados miembros el 8 de septiembre de 2000, donde se comprometieron a "liberar a todos los hombres, mujeres y niños de las lamentables e inhumanas condiciones de extrema pobreza" antes del 2015. Para ello se describieron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que van desde la promoción de la enseñanza, de la salud materna y de igualdad de los géneros hasta la reducción drástica de la pobreza y de la mortalidad infantil, así como la erradicación del VIH/SIDA y de otras enfermedades endémicas.

²EPT La iniciativa Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT.

comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

3. Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos.

4. 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.

5. Existe la necesidad de lograr más información, apertura y transparencia en lo tocante a las diversas misiones y actuaciones de cada establecimiento de enseñanza.

6. La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social.

Desde hace algún tiempo, las universidades han fijado su atención en incorporar principios de Responsabilidad Social tanto en el diseño de su oferta formativa e investigadora (De la Calle, García Ramos y Giménez, 2007; Martínez Martí, 2008) así como en su misión, visión y estrategia. El documento *Estrategia Universidad 2015* establece una serie de objetivos para la universidad y, entre ellos se encuentra, la Responsabilidad Social Universitaria conocida también en sus siglas, RSU, que se

utilizará en este texto. En el presente capítulo intentaremos analizar aquellos aspectos de mayor relevancia que engloban el ámbito formativo de la Responsabilidad Social Universitaria. El modelo formativo de cada universidad y titulación puede contemplar objetivos relacionados con la preparación de sus estudiantes para que en su futuro ejercicio profesional sean, además, competentes para desempeñar su tarea con responsabilidad social.

1.1. Caracterización y concepto de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria de acuerdo con el marco internacional, europeo y español.

La atención a la dimensión social constituye una de las principales señas de identidad tanto en el llamado modelo europeo, en general, como de su sistema universitario, en particular. Este modelo social europeo apuesta por un tipo de desarrollo sostenible capaz de combinar el dinamismo económico, social y cultural con la cohesión, la equidad, la interculturalidad, la protección ambiental, la calidad de vida de las personas, así como el reconocimiento de su diversidad y la ampliación de sus oportunidades, derechos y capacidades. Existen múltiples iniciativas y declaraciones desplegadas en el marco internacional, europeo y español, como son *Líneas Directrices de la OCDE para las Empresas Multinacionales*; *Declaración de Principios de la OIT sobre Empresas Multinacionales y la Política Social*; *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible: periodo 2005-2014. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 57/254*; *Principios para una Educación Responsable en Gestión. Pacto Mundial de las Naciones Unidas*; *Directrices del Global Reporting Initiative (GRI)*; *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. En todas ellas se definen los rasgos caracterizadores de la responsabilidad social y la sostenibilidad que hacen referencia en gran medida a la responsabilidad social de las empresas, pero también es cierto que en muchas de ellas se alude a la importancia de extender la responsabilidad social al ámbito de las organizaciones no empresariales, públicas y privadas, como es el caso de las universidades.

El Ministerio de Educación del Estado español ha manifestado su propósito de consolidar la responsabilidad social y la sostenibilidad del sistema universitario español y de sus universidades, puesto que entiende esta institución como un agente central del desarrollo social, económico y cultural. La *Estrategia Universidad 2015* (EU2015) es un documento en el cual se menciona la responsabilidad social del sistema universitario y de las universidades que lo integran, como un eje estratégico transversal que ha de ser tenido en cuenta en todas las misiones desempeñadas, así como en las capacidades, personas, gestión interna y relación con los entornos. “Esta Estrategia, que define el marco de acción fundamental con respecto al sistema universitario español en esta etapa, apuesta por una concepción amplia e integral de la responsabilidad social, íntimamente unida con la dimensión social de la actividad universitaria y con el compromiso de la misma con el Desarrollo Sostenible (DS)”(EU2015:8).

A su vez, sitúa la apuesta por la modernización de las universidades en el marco de los objetivos de la Estrategia Europea sobre el Desarrollo Sostenible (DS) y la Estrategia de Lisboa, así como en el contexto de la economía y la sociedad del conocimiento. De este modo, ya desde sus primeras páginas, reitera la centralidad de las universidades en la transformación del actual sistema productivo, la cohesión, el bienestar o el progreso social. La Universidad se define como el eje del nuevo desarrollo, entendido, a su vez, como “un desarrollo sostenible”, tanto económico como social, ambiental y cultural. Asimismo, la EU2015 persigue la institucionalización de la responsabilidad social, concebida como una pieza central de la modernización de las universidades, crucial, para la sostenibilidad económica, social, cultural y ambiental.

Este objetivo se apoya, en primer lugar, en la consideración de la educación superior como un bien y una responsabilidad público, al servicio de la sociedad, como han venido señalando distintos comunicados europeos y nacionales, y se ha ratificado en la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Ley de Economía Sostenible (LES). En ella se recoge una serie de disposiciones contenidas en el artículo 39 del capítulo VI, denominado “Promoción de la responsabilidad social de las empresas”, que es de aplicación a todas las organizaciones, tanto públicas como privadas, incluidas las universidades. Se ha de tener en cuenta, que dichas disposiciones se refieren de manera especial al SUE y, en general, a las autoridades públicas vinculadas al mismo, en la

medida en que, de acuerdo con los principios recogidos dentro del artículo 3 del Título Preliminar, dicha Ley, tienen la obligación de “impulsar la sostenibilidad” de la economía española (EU2015:8).

En dicho documento, se ponen de manifiesto los principales denominadores comunes del modelo de responsabilidad social y de sostenibilidad que dibujan el marco internacional y europeo y español, teniendo en cuenta sus diferentes modalidades. Cabe mencionar que, dada la gran heterogeneidad del término, no podemos contar con una definición precisa o unívoca. Así pues, la Estrategia Universidad 2015 propone una definición de la responsabilidad social del sistema universitario y de las universidades que se apoya en el marco normativo, internacional, europeo y español referido a la educación superior y la responsabilidad social, en sus distintas modalidades, así como en las políticas desplegadas en este terreno:

“Re-conceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible. Este enfoque debe aplicarse tanto en su visión y gestión interna como en su proyección exterior, así como en la realización del conjunto de sus misiones, en su relación con las personas y los entornos, y en la dimensión social, económica, ambiental y cultural de sus actividades” (EU2015: 11).

1.1.1. Definición de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria: rasgos caracterizadores.

En un análisis bibliométrico realizado por Pacenza y Silva, se manifiesta que:

“La RSU es una temática más articulada a la extensión universitaria, no tomada aún como objeto de investigación, se espera que con el tiempo se vuelva una temática con mayor impacto científico con mayor seguimiento. Éste es un campo de investigación reciente en el que se observa un amplio espectro de definiciones acerca de las políticas de RSU, de allí la importancia de continuar profundizando la cuestión con diferentes abordajes de investigación” (Pacenza y Silva, 2013:137).

Desde la presente investigación, nos centraremos en los doce rasgos caracterizadores desde los cuales las EU 2015 define la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria, y que a continuación detallamos:

I. La responsabilidad social y la sostenibilidad del sistema universitario, y de las universidades que lo integran, debe entenderse como un *plus normativo*, en tanto que compromiso sociopolítico que va más allá del marco jurídico vigente y que es complementario de la responsabilidad estrictamente jurídica.

II. La responsabilidad social y la sostenibilidad se conciben como un valor añadido del Sistema Universitario Español (SUE), en tanto que suponen una inversión económica, social y ambiental y no sólo un gasto, que refuerza el valor del conjunto del sistema y de sus universidades.

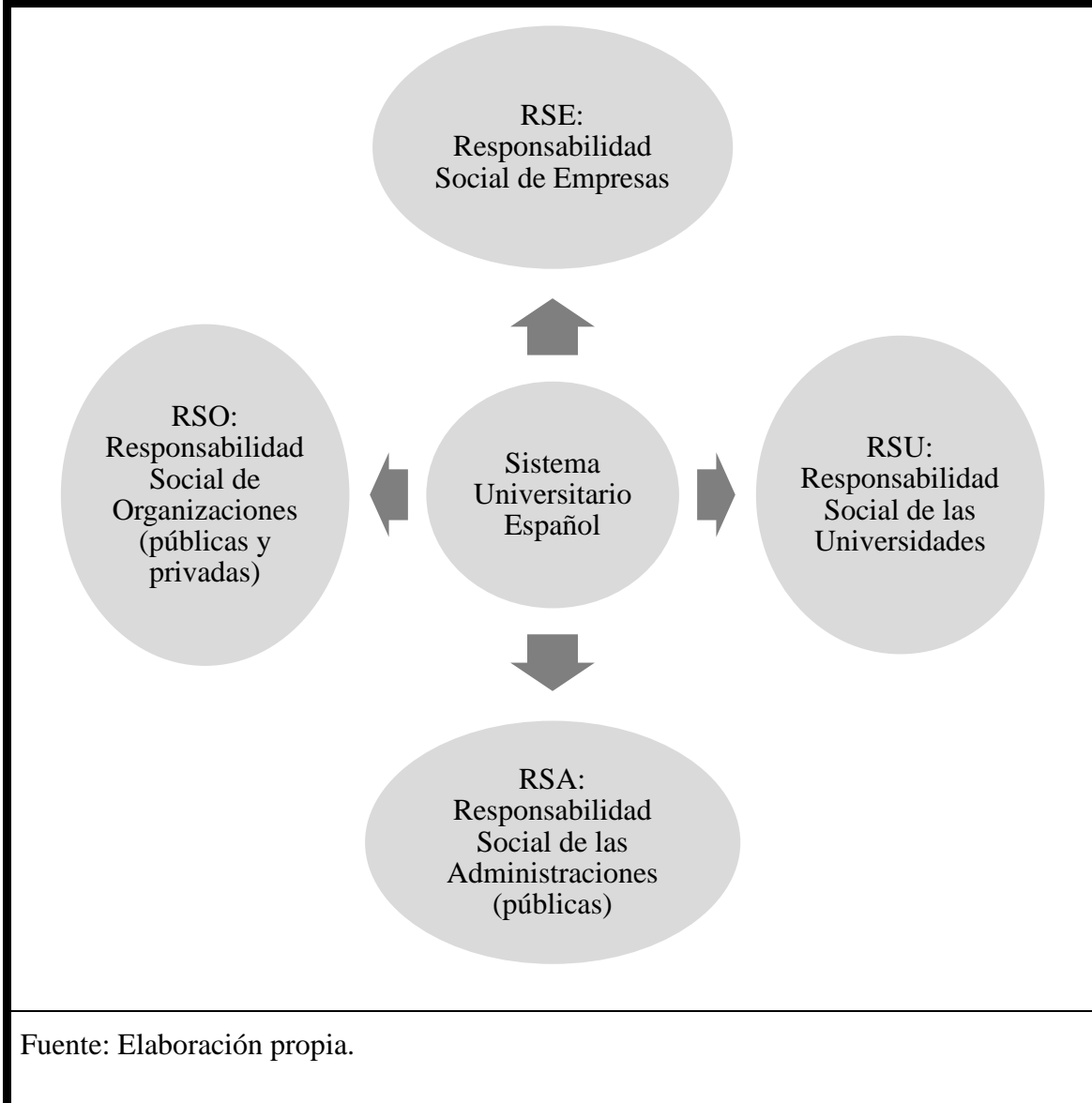
III. El reto es que la responsabilidad social y el desarrollo sostenible se conviertan en una de las principales señas de identidad del SUE y de las universidades que lo componen, con el objetivo, a medio plazo, de convertir a este sistema en líder en ambas cuestiones. Y ello por lo que se refiere tanto a aspectos de generación de conocimiento y conceptualización, como a su posicionamiento crítico y a la aplicación de estos principios en su propia gestión institucional.

IV. Se debe promover una concepción participativa, dialogada y plural de la responsabilidad social y de la sostenibilidad, en estrecho contacto con el conjunto de la comunidad universitaria y con las partes interesadas. En consonancia con los valores democráticos que la inspiran, y de acuerdo con la importancia del proceso participativo en el SUE y en sus universidades, se debe apostar por una concepción multilateral de la RSU, interesada en lograr la mayor implicación de todas las partes interesadas y el mayor consenso acerca de sus contenidos concretos. Es importante que la participación de los distintos sectores universitarios y las partes internas y externas interesadas no se limite a la fase de diseño de la RSU, sino que tenga lugar también en el seguimiento, la evaluación y la eventual certificación de la misma.

V. Alejándose de una concepción unívoca o cerrada de la RSU, es relevante, asimismo, subrayar la conveniencia de su adaptación de la responsabilidad a los diferentes contextos, situación de partida y características de cada universidad.

VI. El SUE tiene que atender, asimismo, a la diversidad de modalidades de la responsabilidad social (RSE, RSO, RSA, RSU), con especial atención a la RSU.

FIGURA 1. La responsabilidad social en el sistema universitario español.



Siguiendo lo recogido en el marco internacional, europeo y español, así como de acuerdo con las buenas experiencias y los retos de futuro en este terreno, el SUE debe colaborar en la difusión de estas distintas modalidades de responsabilidad, a través de todas sus misiones, tanto en la formación, como en la investigación o la transferencia. El Observatorio de Buenas Prácticas Universitarias de la *Global University Network for*

Innovation (GUNI), una red internacional compuesta por cátedras UNESCO de educación superior, centros de investigación y redes relacionadas con la innovación y el compromiso social de la educación superior, recoge una serie de acciones referentes a la RSU de las que Benito (s.f.) las clasifica en:

FIGURA 2. Acciones para la difusión de las distintas modalidades de la RSU.



Fuente: Elaboración propia.

VII. El SUE debe perseguir la incorporación transversal de la responsabilidad social y la sostenibilidad en todas sus misiones y actividades, así como en relación con las capacidades, las personas y los entornos, en sus estructuras y unidades de gestión y en las políticas de proyección exterior.

VIII. La transversalidad de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria debe acompañarse de su adecuada inserción en la estructura organizativa de la

universidades, así como en el conjunto del sistema universitario español, persiguiendo, al mismo tiempo, la coordinación organizativa en este terreno, así como la armonización de las actuaciones, superando la excesiva heterogeneidad y dispersión actual. Por otra parte, parece relevante que la tarea de coordinación y armonización de las iniciativas incluidas en la responsabilidad social universitaria se realice desde ámbitos próximos a la dirección de las universidades, o desde instancias que tengan una relación directa con las dichas direcciones.

IX. El SUE, y sus distintas universidades componentes, han de aproximarse a la responsabilidad social y la sostenibilidad como un aspecto fundamental para la mejora de su calidad integral, de su eficacia y de su eficiencia, tanto en los aspectos puramente académicos como en su dimensión social y en su contribución al conjunto de la sociedad y del desarrollo sostenible.

X. La vinculación de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria y de la calidad debe acompañarse de una aplicación rigurosa y sistemática de la primera, en el SUE y en sus universidades, tanto en su diseño como en el seguimiento, evaluación y verificación del mismo.

XI. La responsabilidad social y la sostenibilidad del SUE no pueden limitarse al ámbito interno del mismo, o de sus universidades, sino que debe fomentarse su aplicación en sus intercambios y convenios, en los concursos y en toda la cadena de contrataciones, y en su relación con los proveedores.

XII. Resulta relevante que, tanto el conjunto del sistema universitario español y sus principales agentes, como cada una de las universidades, incorporen la responsabilidad social y el desarrollo sostenible en sus sistemas de información, orientación y sensibilización, así como en su imagen institucional y en la comunicación.

Por otro lado, Vila (2012) defiende que para entender la Responsabilidad Social en las Universidades y hacia dónde deben dirigirse las políticas en este sentido, se ha de partir de una exigencia axiológica y epistemológica para que el neoliberalismo académico no restrinja las posibilidades de acción social de las universidades.

Es decir, la universidad debe partir de una concepción y un análisis de la sociedad, en la que necesariamente lleve inmerso una visión de la ciudadanía desde la cual se entiende y se construye al sujeto político. Vila habla de una ciudadanía que arrastra consigo un potencial emancipatorio, es decir a partir del reconocimiento de lo distintivo surge la cohesión social, lo diferente pasa a ser integrado, mezclado y conviviente. La ciudadanía también incluye dentro de sí el demos como vitalidad, como virtud que empuja a la consecución de conquistas sociales. Así pues, la ciudadanía debe ser entendida desde diversas perspectivas en la línea de Kymlicka (2003): a) ciudadanía en sentido amplio y no restrictivo, donde se subrayan derechos civiles, políticos y sociales; b) ciudadanía como identidad de una o más comunidades políticas; c) ciudadanía como actividad o virtud cívica, mediante la cual se lucha por los valores, la democracia, los derechos humanos; d) ciudadanía como cohesión social.

1.1.2. Principales iniciativas internacionales.

Los primeros documentos internacionales de mayor relevancia referidos a la responsabilidad social y la sostenibilidad se centran en las empresas, y sobre todo, en las grandes corporaciones. Entre las principales iniciativas destacamos: las Líneas Directrices de la OCDE para las Empresas Multinacionales; la Declaración de Principios de la OIT sobre Empresas Multinacionales y la Política Social; Directrices del *Global Reporting Initiative* (GRI) o el Pacto Mundial, este último auspiciado por Naciones Unidas; la OCDE y la GRI anunciaron el 13 de diciembre del 2011 un acuerdo para promover la responsabilidad social con la integración entre las Guías Directrices para Multinacionales del organismo internacional y los indicadores del GRI; Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, proclamado en 2002 para el período 2005-2014 por la Asamblea General de Naciones Unidas, en su Resolución 57/254; Naciones Unidas ha promovido los Principios para una Educación Responsable en Gestión, y en la que la educación, en particular, la vinculada a las escuelas de negocios, juega un papel igualmente protagonista; UNESCO, órgano encargado de la gestión del “Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible”.

- Las Líneas Directrices de la OCDE para las Empresas Multinacionales.

Las Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales (en adelante, las Directrices) son recomendaciones dirigidas por los gobiernos a las empresas multinacionales. Su principal objetivo es garantizar que las actividades de esas empresas se desarrollen en armonía con las políticas públicas, fortalecer la base de confianza mutua entre las empresas y las sociedades en las que desarrollan su actividad, contribuir a mejorar el clima para la inversión extranjera y potenciar la contribución de las empresas multinacionales al desarrollo sostenible. El objetivo de las Directrices no es introducir diferencias de trato entre las empresas multinacionales y las empresas nacionales, sino reflejar prácticas recomendables para todas ellas. El origen de este proceso se encuentra en los trabajos iniciados por la Organización Internacional del Trabajo a principios del siglo XX, junto con la adopción en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas. Según la OCDE las Directrices enuncian principios y normas voluntarias para una conducta empresarial responsable compatible con las legislaciones aplicables y las normas reconocidas internacionalmente. Los países adheridos se comprometen a implementarlas de acuerdo con la Decisión del Consejo relativa a las Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales. Sus principios generales apuntan a:

A. Las empresas deberán:

1. Contribuir al progreso económico, social y medioambiental para lograr un desarrollo sostenible.
2. Respetar los derechos humanos internacionalmente reconocidos de las personas afectadas por sus actividades.
3. Estimular la generación de capacidades locales mediante una cooperación estrecha con la comunidad local, incluyendo los intereses de los empresarios, y desarrollando al mismo tiempo las actividades de la empresa en los mercados interno y externo de una manera compatible con la necesidad de prácticas comerciales saludables.
4. Fomentar la formación del capital humano, especialmente creando oportunidades de empleo y ofreciendo capacitación a los empleados.

5. Abstenerse de buscar o de aceptar exenciones no contempladas en el marco legal o regulatorio relacionadas con los derechos humanos, el medioambiente, la salud, la seguridad, el trabajo, el sistema tributario, los incentivos financieros u otras cuestiones varias.
6. Apoyar y defender los principios de buen gobierno corporativo y desarrollar e implementar buenas prácticas de gobierno corporativo, incluso a través de grupos de empresas.
7. Desarrollar e implementar prácticas autodisciplinarias y sistemas de gestión eficaces que promuevan una relación de confianza recíproca entre las empresas y las sociedades en las que ejercen su actividad.
8. Promover el conocimiento y el cumplimiento, por parte de los empleados de las empresas multinacionales, de las políticas de empresa mediante la difusión adecuada de las mismas, incluso a través de programas de capacitación.
9. Abstenerse de tomar medidas discriminatorias o disciplinarias contra los trabajadores que elaboren, de buena fe, informes para la dirección o, en su caso, para las autoridades públicas competentes acerca de prácticas contrarias a la ley, a las *Directrices* o a las políticas de la empresa.
10. Implementar la debida diligencia basada en los riesgos incorporándola, por ejemplo, a sus sistemas de gestión de riesgos, con el fin de identificar, prevenir o atenuar los impactos negativos, reales o potenciales, que se describen en los apartados 11 y 12 e informar sobre cómo se reacciona ante dichos impactos negativos. La naturaleza y el alcance de la debida diligencia dependen de las circunstancias de cada situación particular.
11. Evitar que las actividades propias generen o contribuyan a generar impactos negativos en los campos contemplados por las *Directrices* y tomar las medidas necesarias para tratarlos cuando se produzcan dichos impactos.
12. Esforzarse por impedir o atenuar los impactos negativos, aun en los casos en que las empresas no hayan contribuido a los mismos, si están directamente relacionados con sus actividades, productos o servicios en virtud de una relación comercial. Esto no ha de interpretarse como una transferencia de la responsabilidad de la entidad que causa el impacto negativo hacia la empresa con la que mantiene una relación comercial.

13. Además de responder a los impactos negativos en los ámbitos contemplados por las *Directrices*, fomentar, en la medida de lo posible, que sus socios comerciales, incluidos sus proveedores y contratistas, apliquen principios de conducta empresarial responsable conformes con la *Directrices*.

14. Comprometerse ante las partes interesadas facilitándoles posibilidades reales de participación a la hora de planificar y tomar decisiones relativas a proyectos u otras actividades susceptibles de influir de forma significativa en las poblaciones locales.

15. Abstenerse de cualquier injerencia indebida en las actividades políticas locales.

B. Se alienta a las empresas a que:

1. Apoyen, en función de sus propias circunstancias, los esfuerzos conjuntos desarrollados en los foros apropiados para favorecer la libertad en Internet, concretamente a través del respeto de la libertad de expresión, reunión y asociación por Internet.

2. Participen en o presten su apoyo a, en su caso, iniciativas privadas (iniciativas ciudadanas) o de varias partes interesadas y al diálogo social sobre una gestión responsable de la cadena de suministro, asegurándose de que dichas iniciativas tengan debidamente en cuenta sus consecuencias sociales y económicas en los países en desarrollo y cumplan con las normas existentes reconocidas a nivel internacional.

Las principales áreas en las que se centran las *Directrices* son: divulgación de información; Derechos Humanos; empleo y relaciones laborales; medio ambiente; lucha contra la corrupción, las peticiones de soborno y otras formas de extorsión; intereses de los consumidores; ciencia y tecnología; competencia; y cuestiones tributarias. La OCDE alerta que en este contexto, las empresas podrían verse tentadas a descuidar las normas y principios de conducta adecuados con el fin de obtener una ventaja competitiva indebida, hecho que podría poner en duda la reputación de diversas empresas y generar preocupación en los ciudadanos. Por ello numerosas empresas han respondido a las inquietudes de la ciudadanía mediante el desarrollo de programas internos, sistemas de orientación y de gestión que avalan su compromiso de buena ciudadanía corporativa, de respeto de las buenas prácticas y de la buena conducta empresarial y laboral. Por ello las

Directrices complementan y refuerzan las iniciativas ciudadanas encaminadas a definir y poner en práctica una conducta empresarial responsable.

- La Declaración de Principios de la OIT sobre Empresas Multinacionales y la Política Social.

Durante la década de los 60 y 70 las actividades de las empresas multinacionales (EMN) obligaron a establecer instrumentos internacionales destinados a reglamentar su conducta y las relaciones con los países huéspedes, sobre todo en el mundo en desarrollo. Entre las preocupaciones suscitadas por las actividades de las EMN, se encontraban las cuestiones relativas al trabajo y a la política social. En 1977 el Consejo de Administración de la OIT, plasmó las orientaciones internacionales en lo referente a los asuntos de su incumbencia mediante la Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social (Declaración EMN). En 1998 se adoptó la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo, en la que dotaba de gran importancia a los convenios fundamentales para hacer realidad los objetivos de la OIT y, en consecuencia, la Declaración EMN tiene en cuenta los objetivos de la Declaración de 1998. La Declaración EMN ofrece a las EMN, a los gobiernos, a los empleadores y a los trabajadores orientaciones en materia de empleo, formación, condiciones de trabajo y de vida y relaciones laborales. Y en ella se defiende que la adhesión a la Declaración por parte de todos los interesados contribuirá a crear las condiciones que más favorezcan el crecimiento económico y el desarrollo social. La Declaración de Principios de la OIT sobre Empresas Multinacionales y la Política Social es de carácter voluntario y tiene como finalidad fomentar la contribución positiva que las empresas multinacionales pueden aportar al progreso económico y social y minimizar y resolver las dificultades a que pueden dar lugar las operaciones de estas empresas. Para ello se ha de tener en cuenta las resoluciones de las Naciones Unidas que apoya el establecimiento de un nuevo orden económico internacional, además de tener en cuenta el Pacto Mundial y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Este objetivo es promovido por leyes y políticas, medidas y disposiciones apropiadas adoptadas por los gobiernos y mediante la cooperación entre los gobiernos y las organizaciones de empleadores y de trabajadores de todos los países.

En la Declaración se habla de principios en materia de empleo, en el que desarrolla cuestiones sobre la promoción del empleo, igualdad de oportunidades y de trato y seguridad del empleo; de formación profesional; de condiciones de trabajo y de vida, donde se recoge aspectos como salarios, prestaciones y condiciones de trabajo, edad mínima, seguridad e higiene; y de relaciones laborales, donde se hace referencia a la libertad sindical y derecho de sindicación, a la negociación colectiva, consultas, examen de las reclamaciones, solución de los conflictos laborales.

En la política general de la Declaración de Principios de la OIT sobre Empresas Multinacionales y la Política Social, se plantea la necesidad de respetar la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos internacionales correspondientes adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y la Constitución de la Organización Internacional del Trabajo y sus principios, de acuerdo con los cuales la libertad de expresión y de asociación son esenciales para un progreso sostenido.

- Directrices del *Global Reporting Initiative* (GRI) o el Pacto Mundial.

Global Reporting Initiative (GRI) se define como una organización sin ánimo de lucro con múltiples grupos de interés. Fue fundada por CERES y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en el año 1997 en Estados Unidos. GRI cuenta con oficinas regionales (*Focal Points*) en Australia, Brasil, China, India y Estados Unidos, y además, cuenta con una red de más de 30.000 personas en todo el mundo. Su visión se centra en una economía global sostenible donde las organizaciones gestionen responsablemente su desempeño e impactos económicos, ambientales y sociales, y elaboren memorias de una forma transparente. Por ello su principal objetivo es impulsar la elaboración de memorias de sostenibilidad en todo tipo de organizaciones, y que esta práctica sea cada vez más habitual proporcionando orientación y respaldo a las organizaciones. GRI mantiene alianzas estratégicas globales con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCED), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), el Pacto Mundial de las Naciones Unidas (*United Nations Global Compact*, UNGC) y la Organización Internacional de Normalización (ISO). Su Guía para la elaboración de Memorias de Sostenibilidad sigue la línea de la Iniciativa de la Carta de la Tierra, la Corporación

Financiera Internacional (CFI) y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD).

El Pacto Mundial constituye una iniciativa voluntaria, en la cual las empresas se comprometen a alinear sus estrategias y operaciones con diez principios universalmente aceptados en cuatro áreas temáticas: derechos humanos, estándares laborales, medio ambiente y anti-corrupción. Es la iniciativa de ciudadanía corporativa más grande del mundo, en la que se mantiene la convicción de que las prácticas empresariales basadas en principios universales contribuyen a la construcción de un mercado global más estable, equitativo e incluyente que fomentan sociedades más prósperas. El Pacto Mundial es una vía de acción encaminada a la construcción de la legitimación social de las corporaciones y los mercados, esencial para la paz y prosperidad. En cambio existen serios dilemas a los que numerosas empresas se ven ligadas como pueden ser la explotación, la corrupción, la inequidad y otras barreras que frenan la innovación y el espíritu empresarial. Por ello el Pacto Mundial defiende que las acciones empresariales responsables construyen confianza y capital social, al mismo tiempo que contribuyen al desarrollo y mercados sostenibles.

Los dos objetivos fundamentales del Pacto Mundial son:

1. Incorporar los diez principios en las actividades empresariales que la empresa realiza, tanto en el país de origen, como en sus operaciones alrededor del mundo.
2. Llevar a cabo acciones que apoyen los objetivos de desarrollo de Naciones Unidas, como por ejemplo los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs).

Cabe mencionar como característica única del Pacto Mundial es que el “firmar esta iniciativa, no sólo compromete a la empresa en su conjunto, sino que destaca la importancia del compromiso de sus dirigentes.” La participación de un ejecutivo de primer nivel es una importante señal hacia los empleados y otras partes interesadas, de que el compromiso con la ciudadanía corporativa es una prioridad estratégica y operacional. El involucramiento de la alta dirección en la implementación del Pacto Mundial puede tener un alto impacto.

Los Diez Principios del Pacto Mundial están basados en Declaraciones y Convenciones Universales aplicadas en cuatro áreas que a continuación recogemos:

Derechos Humanos:

Principio 1: Las Empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales reconocidos universalmente, dentro de su ámbito de influencia.

Principio 2: Las Empresas deben asegurarse de que sus empresas no son cómplices de la vulneración de los derechos humanos.

Estándares Laborales:

Principio 3: Las empresas deben apoyar la libertad de Asociación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva.

Principio 4: Las Empresas deben apoyar la eliminación de toda forma de trabajo forzoso o realizado bajo coacción.

Principio 5: Las Empresas deben apoyar la erradicación del trabajo infantil.

Principio 6: Las Empresas deben apoyar la abolición de las prácticas de discriminación en el empleo y ocupación.

Medio Ambiente:

Principio 7: Las Empresas deberán mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente.

Principio 8: Las empresas deben fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental.

Principio 9: Las Empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medio ambiente.

Anticorrupción:

Principio 10: Las Empresas deben trabajar en contra de la corrupción en todas sus formas, incluidas la extorsión y el soborno.

El Pacto Mundial invita a las empresas a que participen en proyectos de colaboración que promuevan los objetivos más amplios de Naciones Unidas tales como, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, puesto que existe una creciente necesidad de establecer alianzas con los gobiernos, la sociedad civil, las comunidades locales y otros actores de la sociedad.

- Acuerdo de la OCDE y la GRI el 13 de diciembre del 2011 para promover la responsabilidad social con la integración entre las Guías Directrices para Multinacionales del organismo internacional y los indicadores del GRI.
- Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DESD).

La Asamblea General de Naciones Unidas aprueba en 2002 la Resolución 57/254, en la que se proclama el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible para el período 2005-2014. Su principal objetivo es integrar los valores inherentes al Desarrollo Sostenible en el aprendizaje con tal de fomentar cambios en el comportamiento, y así aspirar a una sociedad más sostenible y justa para todos. Su fundamento se basa en cinco objetivos:

1. Valorizar la función fundamental que la educación y el aprendizaje desempeñan en la búsqueda en común del desarrollo sostenible.
2. Facilitar las relaciones, el establecimiento de redes, el intercambio y la interacción entre las partes interesadas en la EDS.
3. Proporcionar un espacio y oportunidades para afinar y promover la visión del desarrollo sostenible y la transición a él mediante todos los tipos de aprendizaje y sensibilización de los ciudadanos.
4. Fomentar una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la EDS.
5. Elaborar estrategias en todos los ámbitos con miras a fortalecer las capacidades en materia de EDS.

Las principales esferas de desarrollo sostenible en las que se centra el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible son sociedad, medioambiente y economía, considerando la cultura subyacente a las demás. Así mismo considera que la Educación para el Desarrollo Sostenible potencia el valor del respeto concretamente el respeto de los semejantes, de las generaciones presentes y futuras, a la diferencia y a la diversidad, del medio ambiente, de los recursos del planeta etc. y defiende que “además del sentido de justicia, la responsabilidad, la exploración y el diálogo, la EDS nos enseña a adoptar comportamientos y prácticas que nos permitan a

todos vivir una vida plena sin carecer de lo indispensable”. (Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005: 8). Por ello se plantea la EDS como una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida desde el ámbito formal, no formal e informal. Desde esta perspectiva plantea la necesidad de reorientar los enfoques educativos de la EDS, es decir, los programas de estudio y su contenido, la pedagogía y los exámenes. A su vez el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible apuesta por una educación de calidad que ha de:

1. Ser interdisciplinaria y holística: el aprendizaje para el desarrollo sostenible debe estar integrado en los planes de estudio, en lugar de constituir una materia aparte.
2. Basarse en valores: enseñar a compartir los valores y principios en que se basa el desarrollo sostenible.
3. Desarrollar la reflexión crítica y la capacidad de hallar solución a los problemas: inspirar confianza ante los dilemas y la problemática del desarrollo sostenible.
4. Recurrir a múltiples métodos: palabra, artes plásticas, arte dramático, debates, experiencia, pedagogías distintas que modelen los procesos.
5. Alentar la adopción de decisiones colectivas: los educandos deben participar en las decisiones sobre la manera de aprender.
6. Ser aplicable: las experiencias de aprendizaje deben estar integradas en la vida personal y profesional cotidiana.
7. Guardar estrecha relación con la vida local: debe abordar tanto los problemas locales, como los mundiales, y emplear el o los idiomas más familiares a los educandos.

Aunque remarca que la aplicación del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible dependerá de la intensidad del compromiso de los interesados y de la cooperación en los planos local (subnacional), nacional, regional e internacional.

- Principios para una Educación Responsable en Gestión.

Naciones Unidas ha promovido los Principios para una Educación Responsable (PRME) en Gestión cuya finalidad se centra en de establecer unos criterios de mejora continua con el fin de desarrollar una nueva generación de líderes empresariales capaces de hacer frente a los desafíos del siglo XXI. Ello supone el reconocimiento de que las instituciones académicas tienen el potencial de producir cambio social positivo, mediante la formación en actitudes y valores, entre otras actividades, de los líderes empresariales.

Principio 1 Propósito: Desarrollaremos las capacidades de los estudiantes para que sean futuros generadores de valor sostenible para los negocios y la sociedad en su conjunto, y para trabajar por una economía global incluyente y sostenible.

Principio 2 Valores: Incorporaremos a nuestras actividades académicas y programas de estudio los valores de la responsabilidad social global, descritos en iniciativas internacionales, como “Global Compact de Naciones Unidas”.

Principio 3 Método: Crearemos marcos educativos, materiales, procesos y entornos pedagógicos que hagan posible experiencias efectivas de aprendizaje para un liderazgo responsable.

Principio 4 Investigación: Nos comprometemos con una investigación conceptual y empírica que mejore la comprensión acerca del papel, la dinámica y el impacto de las corporaciones en la creación de valor sostenible social, ambiental y económico.

Principio 5 Sociedad: Interactuaremos con los gestores de las corporaciones empresariales para ampliar el conocimiento de sus desafíos a la hora de cumplir con las responsabilidades sociales y ambientales y para explorar conjuntamente los modos efectivos de enfrentar tales desafíos.

Principio 6 Diálogo: Facilitaremos y apoyaremos el diálogo y el debate entre educadores, empresas, gobierno, consumidores, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil etc. en temas relacionados con la responsabilidad social global y la sostenibilidad.

- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de 1998.

En 1998 la UNESCO señala en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI la necesidad de reforzar la misión de la educación superior para contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad:

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones.

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

- a) Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;
- b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;
- c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;
- d) Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;

e) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;

f) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

A modo de resumen, exponemos a continuación una tabla con las principales iniciativas internacionales en materia de Responsabilidad Social y Sostenibilidad.

FIGURA 3. Principales iniciativas sobre Responsabilidad Social y Sostenibilidad en el marco internacional.

	Se define como	Objetivo	Origen	Principales áreas
Líneas Directrices de la OCDE para las Empresas Multinacionales	Recomendaciones dirigidas por los gobiernos a las empresas multinacionales.	Reflejar prácticas recomendables para las empresas nacionales y multinacionales.	- Organización Internacional del Trabajo a principios del siglo XX. -Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas en 1948.	Divulgación de información; Derechos Humanos; Empleo y relaciones laborales; Medio ambiente; Lucha contra la corrupción, las peticiones de soborno y otras formas de extorsión; Intereses de los consumidores; Ciencia y tecnología; Competencia; Cuestiones tributarias.
La Declaración de Principios de la OIT sobre Empresas	Orientaciones internacionales para reglamentar la conducta de las	Fomentar la contribución positiva que las empresas	-Resoluciones de las Naciones	Principios y derechos fundamentales en materia de

<p>Multinacionales y la Política Social.</p>	<p>empresas multinacionales y las relaciones con los países huéspedes.</p>	<p>multinacionales pueden aportar al progreso económico y social y minimizar y resolver las dificultades a que pueden dar lugar las operaciones de estas empresas.</p>	<p>Unidas. -Pacto Mundial. -Objetivos de Desarrollo del Milenio.</p>	<p>empleo, formación, condiciones de trabajo y de vida, y relaciones laborales.</p>
<p>Directrices del <i>Global Reporting Initiative</i> (GRI).</p>	<p>Organización sin ánimo de lucro con múltiples grupos de interés.</p>	<p>Impulsar la elaboración de memorias de sostenibilidad en todo tipo de organizaciones.</p>	<p>Iniciativa de la Carta de la Tierra, la Corporación Financiera Internacional (CFI) y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD).</p>	<p>Guía para la elaboración de Memorias de Sostenibilidad</p>
<p>Pacto Mundial.</p>	<p>Iniciativa voluntaria de ciudadanía corporativa más grande del mundo, donde las empresas se comprometen a alinear sus estrategias y operaciones con diez principios universalmente</p>	<p>1. Incorporar los diez principios en las actividades empresariales que la empresa realiza, tanto en el país de origen, como en sus operaciones alrededor del mundo. 2. Llevar a cabo</p>	<p>Declaraciones y Convenciones Universales.</p>	<p>-Derechos humanos. -Estándares laborales. -Medio ambiente. -Anti-corrupción.</p>

	aceptados, para la construcción de un mercado global más estable, equitativo e incluyente.	acciones que apoyen los objetivos de desarrollo de Naciones Unidas.		
Acuerdo de la OCDE y la GRI el 13 de diciembre del 2011.		Promover la responsabilidad social con la integración entre las Guías Directrices para Multinacionales del organismo internacional y los indicadores del GRI.		
Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DESD).	Resolución.	Integrar los valores inherentes al Desarrollo Sostenible en el aprendizaje con tal de fomentar cambios en el comportamiento, y así aspirar a una sociedad más sostenible y justa para todos.	Naciones Unidas.	-Sociedad. -Medioambiente. -Economía. -Cultura. -Potencia el valor del respeto, justicia, responsabilidad, exploración y el diálogo.
Principios para una Educación Responsable en Gestión.	Principios.	Establecer unos criterios de mejora continua con el fin de desarrollar una nueva generación de líderes empresariales capaces de hacer frente a los desafíos del	Naciones Unidas.	- Propósito. -Valores. - Método. - Investigación. - Sociedad. - Diálogo.

		siglo XXI.		
Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de 1998.	Declaración.	Reforzar la misión de la educación superior para contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad.	UNESCO.	<ul style="list-style-type: none"> -Formación de diplomados. -Espacio abierto para la formación superior. -Conocimientos por medio de la investigación. -Pluralismo y diversidad cultural. -Valores de una ciudadanía democrática. -Capacitación del personal docente.
Fuente: Elaboración propia.				

1.1.3. Principales iniciativas europeas.

Como respuesta a las diversas presiones sociales, medioambientales y económicas cada vez es mayor el número de empresas europeas que fomentan sus estrategias de responsabilidad social. En 1993, el político francés y presidente de la Comisión Europea Jacques Delors, hizo un llamamiento a las empresas europeas para que participaran en la lucha contra la exclusión social, hecho que originó una importante movilización además de la creación de redes europeas de empresas. En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa recordó el sentido de responsabilidad social de las empresas y su relación con el aprendizaje permanente, organización del trabajo, igualdad de oportunidades, inclusión social y desarrollo sostenible.

Para las organizaciones ubicadas en Europa, es necesario tener en cuenta iniciativas europeas en lo referente a la responsabilidad social y sostenibilidad

empresarial, y es en 2001 cuando se publica el Libro Verde “Fomentar un marco Europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas”, donde la Comisión Europea recoge por primera vez las bases de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) en la política de la Unión Europea. Su principal objetivo era iniciar un amplio debate sobre cómo puede fomentar la Unión Europea la responsabilidad social de las empresas en los ámbitos europeo e internacional. Las empresas que asumen voluntariamente los compromisos referidos a la responsabilidad social intentan elevar los niveles de desarrollo social, protección medioambiental y respeto de los derechos humanos.

Este hecho da lugar a la creación de nuevas asociaciones y nuevas esferas en la empresa relacionadas con el diálogo social, la adquisición de cualificaciones, la igualdad de oportunidades, la previsión y la gestión del cambio, refuerzo de la cohesión económica y social y la protección de la salud, la protección del medio ambiente y el respeto de los derechos fundamentales. Así pues en 2002 se creó el Foro *Multistakeholder* de RSE presidido por la Comisión Europea. Su principal objetivo era agrupar a sindicatos, empresas, ONGs europeas, con la finalidad de fomentar y promover las mejores prácticas para la aplicación de la responsabilidad social empresarial en la Unión Europea y cualquier otro lugar del mundo.

Las principales comunicaciones de la Comisión Europea acerca de la RSE se recogen en:

- Comunicación de la Comisión de 2.7.2002 relativa a la responsabilidad social de las empresas: una contribución empresarial al desarrollo sostenible.

La aplicación de la estrategia europea propuesta en dicha comunicación se plantea como un beneficio a las empresas, a los actores implicados y al desarrollo sostenible de la Unión Europea (UE). Y afirma que el éxito económico de las empresas no depende únicamente de las estrategias para maximizar los beneficios a corto plazo, sino de la consideración de objetivos sociales y medioambientales, incluso en defensa de los intereses de los consumidores. Los principios en los que se fundamenta la estrategia de promoción de la RSE se recogen a continuación:

1. La naturaleza voluntaria, transparente y creíble de las actividades de RSE.
 2. La identificación de los ámbitos en los que la acción europea aporte un verdadero valor añadido.
 3. El equilibrio entre las acciones realizadas en los ámbitos económico, social, medioambiental y relativas a los intereses de los consumidores.
 4. La atención a las necesidades específicas de las pequeñas y medianas empresas (PYME).
 5. El respeto de los acuerdos e instrumentos internacionales existentes (sobre todo los de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)).
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social Europeo, de 22 marzo de 2006, «Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas»

La apuesta por llevar a cabo la responsabilidad social de las empresas (RSE) supone la integración voluntaria de objetivos sociales y medioambientales en las operaciones empresariales y en las relaciones con sus interlocutores. Por ello se precisa establecer prioridades y acciones en materia de RSE con el fin de explotar el potencial de las empresas en favor del desarrollo sostenible y de la estrategia de crecimiento y empleo. En la presente comunicación se defiende que las principales contribuciones de la RSE responden a:

1. La inclusión de los grupos desfavorecidos en el mercado laboral.
2. El aumento de las inversiones en el desarrollo de capacidades, la formación permanente y la empleabilidad de los trabajadores.
3. La mejora de la sanidad pública, por ejemplo mediante el etiquetado voluntario de productos alimenticios y sustancias químicas no tóxicas.
4. La innovación en materia social y medioambiental.

5. La reducción de la contaminación y la utilización más racional de los recursos naturales (obtención de la etiqueta ecológica europea e inversión en eco innovación, etc.).
6. El respeto de los valores europeos y de las normas relativas a los derechos humanos, la protección del medio ambiente y el trabajo.
7. La contribución a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

A su vez destaca que la puesta en práctica de la RSE implica la participación de los sindicatos, los inversores, los consumidores y las organizaciones no gubernamentales (ONG). Es por ello que la Comisión presta especial atención a:

1. Establecimiento de una asociación reforzada, más amplia que la alianza, en la que participen no sólo las empresas, sino también las partes interesadas y las instituciones regionales y nacionales (en concreto los Estados miembros en que la RSE está menos desarrollada, y los países adherentes y candidatos).
 2. Apoyo de iniciativas multilaterales en las que participen las ONG y los interlocutores sociales a nivel sectorial.
 3. Cooperación con los Estados miembros dentro del grupo de representantes nacionales de alto nivel sobre la RSE para movilizar instrumentos nacionales y regionales.
 4. Sensibilización de los consumidores sobre las consecuencias de sus decisiones.
 5. Integración de la RSE como asignatura de las escuelas de gestión y demás centros de enseñanza.
 6. Promoción de la responsabilidad social de las pequeñas y medianas empresas (PYME).
 7. Respeto de los criterios de referencia internacionales relativos a la RSE, como los ODM o el Pacto Mundial de las empresas.
- *A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility (2011).*

El presente documento pretende renovar la estrategia de RSC de la Comisión e incluye la nueva definición de RSC como “la responsabilidad de las empresas por su

impacto en la sociedad” y se esbozan los grandes asuntos de “una agenda para la acción de 2011 a 2014”. Entre sus objetivos destaca en primer lugar “maximizar la creación de valor compartido (*sharedvalue*) con los propietarios/ accionistas, los demás grupos de interés y la sociedad en general”, y en segundo lugar “identificar, prevenir y mitigar posibles impactos adversos” es decir prestar más atención a los derechos humanos. Este reconocimiento explícito de las consideraciones éticas y de derechos humanos se suma a partir de esta comunicación, a las sociales, ambientales y de los consumidores. El eurodiputado popular Raffaele Baldassarre, encargado de redactar la posición del Parlamento, hizo mención al carácter voluntario de la estrategia de la RSC “Sólo un enfoque voluntario permitirá a las empresas poner en marcha, en función de su capacidad específica, el cambio de paradigma económico necesario para poner en práctica la idea del desarrollo sostenible, piedra angular de la estrategia Europa 2020 para el crecimiento”. Por ello la nueva estrategia propone un "premio" para promover una conducta empresarial responsable.

De esta manera, en la Estrategia de la Unión Europea para un Desarrollo Sostenible se señala:

- “Completar” el “compromiso político” de la *Estrategia de Lisboa* “incluyendo una dimensión medioambiental”.
- “La actuación debe ser de todos y a todos los niveles”, desde el comunitario hasta el de los gobiernos “nacionales, regionales o locales”, correspondiéndole un “papel fundamental” a las “autoridades públicas”, facilitando un “marco claro y a largo plazo”, así como a los “ciudadanos y empresas”, los cuales deberán “adoptar un cambio de actitud y tecnología necesarios para alcanzar un desarrollo sostenible”.
- Un liderazgo de la Unión Europea a escala mundial en este tipo de desarrollo, estableciendo en esta dirección “propuestas y recomendaciones transversales”, “objetivos primordiales y medidas específicas” y “pasos para aplicar la estrategia y delimitar los avances conseguidos”.
- La necesidad de contar, como punto de partida, con “una información más adecuada” sobre los riesgos que enfrentamos y sobre los impactos a escala

social, económica y medioambiental, “*explicando claramente al público su naturaleza y magnitud*”, así como con una “*evaluación minuciosa de todos los efectos*” de todas las políticas, tanto dentro como fuera de la Unión Europea, y por lo que hace a las tres dimensiones señaladas, sociales, económicos y ambientales. Este tipo de evaluación debería acompañar, se propugna, no sólo a todas las políticas sino también a “*todas las grandes propuestas legislativas*”.

- Tal y como hemos mencionado anteriormente, en la Declaración de Bolonia, Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, se defiende que:

“En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común. Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas, tanto más a la vista de la situación del Sureste Europeo”.

El sistema educativo “puede desempeñar un papel vital” en la movilización de los ciudadanos, y en que “*la población se sienta partícipe del objetivo de desarrollo sostenible*”, impulsando “*una sensación de responsabilidad individual y colectiva*”, a fin de animar al cambio de actitudes y comportamientos que el desarrollo sostenible requiere. Por ello, se insta a los estados a que examinen “*en qué medida sus sistemas educativos pueden contribuir a una mayor comprensión del desarrollo sostenible*”, desde un enfoque “*global, transectorial*” de sus políticas.

- Contar con una “*amplia consulta de las partes interesadas, tanto dentro como fuera de la Unión*”, anunciando que se incluirá en el Libro Blanco de la Comisión.

Con el fin de establecer una visión global acerca de las principales iniciativas sobre Responsabilidad Social y Sostenibilidad en el marco europeo, exponemos a continuación un cuadro resumen:

FIGURA 4. Principales iniciativas sobre Responsabilidad Social y Sostenibilidad en el marco europeo.

	Se define como	Objetivo	Origen	Principales áreas
Libro Verde “Fomentar un marco Europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas”	Recoge las bases de la Responsabilidad Empresarial (RSE) en la política de la Unión Europea	Iniciar un amplio debate sobre cómo puede fomentar la Unión Europea la responsabilidad social de las empresas en los ámbitos europeo e internacional.	Comisión Europea.	-Desarrollo social. -Protección medioambiental. -Respeto de los derechos humanos.
Foro <i>Multistakeholder</i> de RSE	Agrupación de sindicatos, empresas, y ONGs europeas.	Fomentar y promover las mejores prácticas para la aplicación de la responsabilidad social empresarial en la Unión Europea y cualquier otro lugar del mundo.	Comisión Europea.	
Comunicación “Una contribución empresarial al desarrollo sostenible”.	Comunicación donde se plantea la estrategia europea como un beneficio a las empresas, a los actores implicados y al desarrollo sostenible de la Unión Europea (UE).	consideración de objetivos sociales y medioambientales, incluso en defensa de los intereses de los consumidores	Comisión Europea.	-Transparencia. -Valor añadido. - Equilibrio entre acciones e intereses de consumidores. -atención necesidades PYMES. - Respeto de los

				acuerdos e instrumentos internacionales.
Comunicación «Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas»	Comunicación donde se plantea la necesidad de la integración voluntaria de objetivos sociales y medioambientales en la práctica de la RSE.	Explotar el potencial de las empresas en favor del desarrollo sostenible y de la estrategia de crecimiento y empleo.	Comisión Europea.	<ul style="list-style-type: none"> -Inclusión de los grupos desfavorecidos en el mercado laboral. -Desarrollo de capacidades, la formación permanente y la empleabilidad de los trabajadores. -Mejora de la sanidad pública. -Innovación en materia social y medioambiental. -Reducción de la contaminación. -Respeto de los valores y de las normas europeas. - Contribución a

				los ODM.
Una estrategia renovada para la UE para la RSE 2011-14.	Documento que pretende renovar la estrategia de RSC de la Comisión.	Maximizar la creación de valor compartido (<i>sharedvalue</i>) con las partes implicadas, e identificar, prevenir y mitigar posibles impactos adversos.	Comisión Europea.	
Fuente: Elaboración propia.				

1.1.4. Situación de la responsabilidad social y de la sostenibilidad universitaria en España.

La Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas (RSE) defiende que las grandes empresas españolas han suscrito los principios del Pacto Mundial apoyado por Naciones Unidas en el desempeño en materia de sostenibilidad, y que España es el país con el máximo nivel de aplicación de las guías GRI. Junto a ello, un grupo de Pymes ha apostado en España por profundizar en la RSE, y se han creado organizaciones de promoción de la RSE de referencia, sindicatos, y ONGs. A continuación presentamos dos cuadros en los que se recogen las principales iniciativas españolas en materia de Responsabilidad Social y Sostenibilidad, y los principales trabajos elaborados por el CERSE:

FIGURA 5. Iniciativas españolas respecto a la RS. y Sostenibilidad.

	Origen	Objetivo
Comisión Técnica de Expertos	Pleno del Congreso de los Diputados	Elaborar un informe sobre la responsabilidad social de la empresa.
Informe del Congreso de los Diputados para potenciar y promover la RSE	Subcomisión parlamentaria	Recopilar las iniciativas y nuevas tendencias vinculadas a la asunción de los principios de responsabilidad social por parte de las empresas, así como de las propuestas para potenciarla y promoverla.
Foro de Expertos sobre RSE	Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales	Servir de apoyo al diseño de políticas de impulso en este ámbito.
Mesa de Diálogo Social	Representantes del Gobierno, CEOE, CEPYME, CCOO y UGT	Elaborar propuestas para estimular y difundir las buenas prácticas en materia de RSE; impulsar las políticas de RSE en la Administración Pública; y definir el papel y el compromiso de las organizaciones sindicales y empresariales en este ámbito.
Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las Empresas (CERSE)	Parlamento, Foro de Expertos de RSE y Mesa de Diálogo	Analizar el desarrollo de la responsabilidad social en España, en la Unión Europea y en otros países e informa sobre las actuaciones en esta materia.

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 6. Trabajos elaborados por el CERSE.

El funcionamiento del CERSE se desarrolla mediante la convocatoria periódica del pleno y de su comisión permanente, y en el seno del mismo está prevista la creación de grupos de trabajo en atención a materias concretas y para cometidos puntuales cuando así se requiere.

Hasta la fecha, se han elaborado y emitido en el Pleno del CERSE los siguientes documentos³ :

- El papel de la RSE y la crisis económica
- Transparencia y comunicación de la RSE
- Consumo e inversión socialmente responsable
- RSE y educación
- Gestión de la diversidad, cohesión social y cooperación al desarrollo

A octubre de 2014 se encontraban pendientes de elevar al pleno los siguientes documentos:

- Promoción de la RSE
- Inversión Socialmente Responsable en Fondos de Pensiones
- Gestión y Funcionamiento del CERSE

El CERSE, a través de la creación de grupos *ad hoc* como los citados, continúa elaborando documentos de interés, configurándose como un órgano vivo en constante labor de estudio y análisis.

Fuente: EERSE (s.f.): 13.

La Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas expone los principales desarrollos legislativos españoles que abordan la responsabilidad social de las empresas de forma explícita, los cuales nombramos a continuación:

³Finalmente, se debe destacar que el Ministerio de Defensa se convirtió en el primer departamento ministerial en elaborar memorias de responsabilidad social desde el año 2009, y que se han elaborado en los últimos años las memorias de responsabilidad social de la Administración General del Estado (AGE), considerando en este caso a la AGE como una organización más, que voluntariamente asume en su propio funcionamiento una serie de compromisos, en materia de respeto al medio ambiente, de avance en las políticas y derechos laborales que afectan a sus propios empleados y de buen gobierno y eficacia en su servicio a los ciudadanos.

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que contempla en su Título VII la realización voluntaria de acciones de responsabilidad social por las empresas en materia de igualdad, incluyendo el fomento de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los consejos de administración de las sociedades mercantiles, utilizando el criterio prevalente del talento y del rendimiento profesional.
- Ley de Economía Sostenible 2/2011, de 4 de marzo, Artículo 27, hace referencia a principios de buen gobierno corporativo y adecuada gestión del riesgo en relación con las remuneraciones de los directivos; Artículo 35. Sostenibilidad en la gestión de las empresas públicas y Artículo 39. Promoción de la responsabilidad social de las empresas.

La disposición final trigésima de esta Ley de Economía Sostenible, establece también que reglamentariamente se desarrollarán las condiciones para la difusión de la información sobre el uso de criterios sociales, medioambientales y de buen gobierno en la política de inversión de los fondos de pensiones.

- Real Decreto Ley 4/2013, de Medidas de Apoyo al Emprendedor y de Estímulo del Crecimiento y de la Creación de Empleo, convertido posteriormente en la Ley 11/2013 de 26 de julio, cuyas medidas forman parte de la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016.
- Ley 19/2013 de 9 de diciembre, de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno, que contribuirá a restaurar la confianza en las Instituciones con un triple alcance: de un lado, incrementa y refuerza la transparencia en la actividad pública a través de obligaciones de publicidad activa para todas las Administraciones y entidades públicas; de otro, reconoce y garantiza el acceso a la información; y por último, establece las recomendaciones de buen gobierno que deben cumplir los responsables públicos.
- Ley sobre Actualización, Adecuación y Modernización del Sistema de Seguridad Social, a través de su disposición final undécima, modifica el artículo 14 del Texto Refundido de la Ley de Regulación de los Fondos y Planes de

Pensiones aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2002, de 29 de noviembre, estableciendo que la comisión de control del fondo de pensiones, elaborará por escrito una declaración comprensiva de los principios de su política de inversión, incluyendo expresamente que en dicha declaración se deberá mencionar si se tienen en consideración, los riesgos extra financieros (éticos, sociales, medioambientales y de buen gobierno) que afectan a los diferentes activos que integran el fondo de pensiones.

- Ley 14/2013 de 27 de diciembre de Apoyo a los Emprendedores y su Internacionalización que impulsa la contratación pública o la creación de la Comisión para la reforma de las Administraciones Públicas cuyo informe de junio de 2013 plantea 217 medidas que afectan a la Administración General del Estado (AGE) y a las comunidades autónomas para que su gestión sea más eficiente y más responsable.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en el que se refunden y actualizan las medidas introducidas en nuestro ordenamiento jurídico por la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de las personas con discapacidad (LISMI), y la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad (LIONDAU).

Existe cierto paralelismo entre las iniciativas prioritarias de la Estrategia renovada de la UE sobre RSE y los elementos evaluados para la construcción del *Global Competitiveness Report*.

FIGURA 7. Áreas coincidentes entre indicadores de competitividad e iniciativas prioritarias de la Estrategia renovada de la UE sobre RSE.

Iniciativa	Áreas de incidencia	Algunas áreas coincidentes con indicadores del <i>Global Competitiveness Index</i> del Foro Económico Mundial
Pacto Mundial de Naciones Unidas	Derechos laborales Derechos humanos Medio Ambiente Corrupción	1.05 Pagos irregulares y sobornos 1.18 Comportamiento ético de las compañías 7.01 Colaboración en las relaciones empresa-representantes de los trabajadores 7.08 Presencia de la mujer en la empresa
Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales	Derechos Humanos Empleo y Relaciones Laborales Medio Ambiente Corrupción Clientes Ciencia y Tecnología Competencia	1.05 Pagos irregulares y sobornos 1.18 Comportamiento ético de las compañías 5.08 Formación en el empleo 6.15 Orientación al cliente 7.01 Colaboración en las relaciones empresa-representantes de los trabajadores 7.08 Presencia de la mujer en la empresa 12.03 Inversión empresarial en I+D
Declaración Tripartita de Principios sobre las Empresas Multinacionales y la Política Social de la OIT	Derechos humanos Derechos laborales	5.08 Formación en el empleo
ISO 26000	Derechos Humanos Medio Ambiente Prácticas laborales Clientes Competencia	1.05 Pagos irregulares y sobornos 1.18 Comportamiento ético de las compañías 1.20 Funcionamiento

	Compromiso social	de los consejos de administración 5.08 Formación en el empleo 6.15 Orientación al cliente 7.01 Colaboración en las relaciones empresa-representantes de los trabajadores 7.08 Presencia de la mujer en la empresa 12.03 Inversión empresarial en I+D
Principios rectores sobre las empresas y los derechos humanos de Naciones Unidas	Derechos humanos	1.05 Pagos irregulares y sobornos 1.18 Comportamiento ético de las compañías 7.01 Colaboración en las relaciones empresa-representantes de los trabajadores.
Fuente: EERSE (s.f.): 18.		

Partiendo del ya mencionado Foro Económico Mundial, se contempla que algunos de los indicadores que determinan la competitividad de las economías nacionales, han de estar relacionados principalmente con los códigos éticos de las empresas, con los Acuerdos Marco Internacionales, con la práctica de un buen gobierno corporativo, con la transparencia, con los compromisos asumidos con las partes interesadas, con la inversión en I+D+I, con la formación de los empleados, o con la calidad de las relaciones con la cadena de suministro. Así pues, un compromiso con la responsabilidad social empresarial mejoraría la competitividad, el atractivo exterior y, en general, la confianza en las empresas y la economía española, lo que podría impulsar el desarrollo sostenible incidir en la generación de empleo.

La responsabilidad social supone la educación de valores dentro de la formación superior que debe integrar en su estrategia junto con los gobiernos y las empresas, las

preocupaciones sociales, medioambientales, éticas y de buen gobierno, el respeto a los derechos humanos y las preocupaciones de los consumidores.

FIGURA 8. Estructura de la Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas.



El aumento del interés por la Responsabilidad Social y la Sostenibilidad en el ámbito universitario español en su triple dimensión económica, social y medioambiental, se pone de manifiesto tanto en el seno de las instituciones como en los foros, redes y asociaciones de las que forman parte. De entre las principales iniciativas españolas que enmarcan la RSU encontramos:

- La disposición desde el año 2009 de una comisión sectorial para la *Calidad Ambiental, el Desarrollo sostenible y la Prevención de Riesgos*(CADEP), por parte de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- La *Estrategia Universidad 2015* (EU2015). En esta última se hace mención a la evolución del concepto de responsabilidad social y de sostenibilidad universitaria, que en un principio se circunscribía al cumplimiento de la legislación vigente y a las acciones de carácter filantrópico, y que en los últimos tiempos va siendo desplazado por las definiciones recogidas en los principales documentos internacionales, europeos o españoles sobre la materia, como el Pacto Mundial o la definición proporcionada por el *Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*.
- Informe del Foro de Expertos constituido el 17 de marzo de 2005, y culminados sus trabajos en julio de 2007. El Foro de Expertos en RSE ha reunido a 40 representantes de todos los sectores sociales: ONG, Universidad, empresas y Administraciones Públicas, con la finalidad de facilitar, a través de sus conclusiones, la labor del gobierno a la hora de elaborar una ley sobre RSC (Responsabilidad Social Corporativa). En su informe hace alusión a la necesidad de una política pública de fomento de la RSE, por diferentes razones: el primer documento del Foro de RSE constituido por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en su apartado 8 dice que: “Los poderes públicos deben facilitar el buen desarrollo de ese proceso de diálogo teniendo en cuenta a las empresas y organizaciones por un lado y las partes interesadas de la sociedad por otro”; “Además de los procesos de mejora continua y autorregulación en los que participa la empresa es necesario que la administración pública asuma un papel activo a través de políticas de promoción hacia una forma de gestión más responsable con la sociedad y con el entorno”; “España cuenta con varias iniciativas públicas tanto a

nivel local como a nivel estatal, pero es necesario estructurar de forma coordinada un desarrollo de políticas públicas a favor de la RSE que se implementen de forma transversal desde la Administración central”; y añade razones de tipo legal: “La Constitución Española determina que los tratados internacionales válidamente publicados en España se incorporarán al ordenamiento interno español (Constitución Española Art. 96.1). En el caso de los tratados relativos a los derechos humanos, dichos efectos jurídicos quedan reforzados, puesto que, conforme al art. 10.2 de la Constitución española, las normas relativas a los derechos y libertades fundamentales en España se interpretarán de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

1.2. El marco normativo universitario español acerca de la responsabilidad social y la sostenibilidad.

La estrategia del Gobierno en relación con la universidad se inspira fundamentalmente en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, así como por los desarrollos normativos posteriores, como el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. A continuación recogemos algunos fragmentos de la LOMLOU en los que se refleja la intención de:

- “Apoyar la modernización de las universidades, a fin de convertirlas en “agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento” (Preámbulo).
- “La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas. Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Con ello, se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación” (Preámbulo).

- “La implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo es otro de los ejes sobre los que ha girado la presente reforma. Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico” (Preámbulo).
- Las “universidades fomentarán la cooperación con el sector productivo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 83” (art. 3), “la universidad desarrollará una investigación de calidad y una gestión eficaz de la transferencia del conocimiento y la tecnología, con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la competitividad de las empresas, la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, el progreso económico y social y un desarrollo responsable equitativo y sostenible, así como garantizar el fomento y la consecución de la igualdad”(Artículo 41).
- “Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad” (Preámbulo).
- “Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad.” “La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial” (Preámbulo).
- “Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo

sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario” (Art. 92 sobre el fomento y la participación).

La estrategia del Gobierno en relación con la universidad también toma como referencia la recientemente aprobada Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

- “(...) el objeto de la presente Ley es la consolidación de un marco para el fomento de la investigación científica y técnica y sus instrumentos de coordinación general con un fin concreto: contribuir al desarrollo económico sostenible y al bienestar social mediante la generación, difusión y transferencia del conocimiento y la innovación” (Preámbulo).
- “Uno de los objetivos de la norma es fomentar la cooperación al desarrollo en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación, orientada al progreso social y productivo, bajo el principio de la responsabilidad social de las instituciones de investigación e innovación” (Apartado i) del artículo 2).
- La Ley presta una importante atención a la misión de transferencia, “conjugando la necesidad de cambio y la sostenibilidad” (Preámbulo, III), por lo que defiende un nuevo modelo productivo basado en la innovación sino también por lo que se refiere a la promoción de la “sensibilidad” hacia esta última, y “la participación ciudadana en este ámbito”.
- “La cooperación al desarrollo en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación”; “la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación”; “los principios de inclusión, accesibilidad universal, diseño para todos y vida independiente a favor de las personas con discapacidad o en situación de dependencia”(Artículo 2).
- En la disposición adicional decimotercera se hace referencia al Comité Español de Ética de la Investigación, cuya creación se establece en el artículo 10:

Artículo 10 Comité Español de Ética de la Investigación:

1. Se crea el Comité Español de Ética de la Investigación, adscrito al Consejo de Política Científica, Tecnológica y de Innovación, como órgano colegiado, independiente y de carácter consultivo, sobre materias relacionadas con la ética profesional en la investigación científica y técnica.

2. Son funciones del Comité Español de Ética de la Investigación:

a) Emitir informes, propuestas y recomendaciones sobre materias relacionadas con la ética profesional en la investigación científica y técnica.

b) Establecer los principios generales para la elaboración de códigos de buenas prácticas de la investigación científica y técnica, que incluirán la resolución de conflictos de intereses entre las actividades públicas y privadas. Estos códigos serán desarrollados por los Comités de Ética de la Investigación y por el Comité de Bioética de España.

c) Representar a España en foros y organismos supranacionales e internacionales relacionados con la ética de la investigación, salvo en materia de bioética en la que la representación de España corresponderá al Comité de Bioética de España.

d) Impulsar la creación de comisiones de ética vinculadas a los agentes ejecutores del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación.

e) Elaborar una memoria anual de actividades.

f) Cualesquiera otras que le encomiende el Consejo de Política Científica, Tecnológica y de Innovación o la normativa de desarrollo de esta ley.

Existen otras fuentes, como el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En él se hace mención a los principios y propuestas semejantes a los recogidos en la LOMLOU: “El presente Real Decreto, siguiendo los principios sentados por la citada Ley, profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era

obligado.” “Finalmente, se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz”. Se establece, además, que, “en los planes de estudio en los que proceda”, habrán de incluirse “enseñanzas relacionadas con dichos valores”.

Como es el caso también de la LOMLOU, no hay una referencia explícita a la responsabilidad social en este Real Decreto, a la importancia de su incorporación en el mundo universitario, o a sus contenidos, sus instrumentos o su significado.

Por otro lado destaca el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, donde hace mención:

- Principio de corresponsabilidad universitaria. “La reciprocidad en el ejercicio de los derechos y libertades y el respeto de las personas y de la institución universitaria como bien común de todos cuantos la integran” (Artículo 2º).
- Formación vinculada a la responsabilidad social y la sostenibilidad. “Se favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social” (Artículo 64.3).
- Derecho de los estudiantes de doctorado a “recibir una formación investigadora de calidad, que promueva la excelencia científica y atienda a la equidad y la responsabilidad social” (Artículo 10 a).
- Derecho de los estudiantes a la “incorporación en las actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de responsabilidad social que organicen las universidades” (Artículo 71 q), mediante un mandato de *softlaw*⁴.

⁴Actos, que responden a nombres varios, y que pueden ser vinculantes o no, se caracterizan porque muy a menudo producen consecuencias jurídicas para sus destinatarios. En efecto, se trata de actos que, como las circulares interpretativas del Derechonacional, expresan la posición del órgano competente -que no siempre es simplemente declarativa sino que en ocasiones innova o se autolimita- el cual sólo se podrá separar de ella en sus decisiones concretas dirigidas a los particulares motivando suficientemente el interés público que lo justifica./ Conjunto de

La Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, encomienda al Gobierno la elaboración de un Real Decreto sobre el Estatuto del Personal Docente o Investigador: en la Disposición Adicional Sexta, el estatuto del personal docente.

“La universidad española, en el contexto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, requiere del planteamiento de la actividad de su PDI en términos mucho más complejos que los que hasta ahora se planteaban (en términos de horas de clase presenciales). Por ello se aborda una profunda redefinición de las tareas docentes del PDI actual, al margen de su mayor implicación en la gestión y en la transferencia de conocimiento y además se adapta a la definición de las nuevas circunstancias y a la mayor dedicación del profesorado a la gestión, tanto académico-docente como de investigación, a la representación institucional y a la modificación de su actividad docente (actualización metodológica, tutorías, elaboración de materiales virtuales, etc.). Además, el PDI necesita saber, en el contexto actual, cuáles son sus derechos y deberes, dado que sus condiciones de trabajo y sus obligaciones se están modificando. Más aún, los equipos de gobierno, los responsables de los Centros y los responsables de los Departamentos necesitan conocer cuáles son las obligaciones y los derechos de este personal y en qué términos se fijan”.

- Destaca entre las funciones del profesorado universitario “desarrollar todas las actividades necesarias que propicie una universidad de calidad, moderna y competitiva. Actividades relacionadas con la generación del conocimiento y su transmisión, difusión o aplicación”.
- “Las actividades docentes conllevan todas las actuaciones, tareas y trabajos que suponen la difusión del conocimiento y el apoyo para la adquisición de competencias por los estudiantes a través de los procesos formativos”.
- “Las actividades de investigación conllevan todas las actuaciones, tareas y trabajos que contribuyen a la construcción y difusión del conocimiento científico, tecnológico o artístico que el personal docente e investigador realice individualmente o como parte de un grupo de investigación”.
- “Las actividades de innovación conllevan todas las actuaciones, tareas y trabajos artístico que el personal docente e investigador realice individualmente o como

instrumentos jurídicos de carácter no vinculante que, sin embargo, aspiran a influir en la legislación vinculante indicando un camino al que se aspira llegar./ Antónimo de derecho imperativo (hard law)

parte de un grupo de investigación que propician la aplicación del conocimiento a la sociedad y sus agentes económicos,... en el ámbito del I+D+I, mediante procesos de desarrollo e innovación productiva”.

- “Las actividades de dirección y gestión conllevan todas las actuaciones, tareas y trabajos que comporta una planificación correcta y una ejecución acertada de todas las actividades mencionadas”.
- Derecho a “ejercer sus funciones con libertad académica, según el principio de libertad de pensamiento y expresión, siempre que no contravenga el ordenamiento jurídico, los principios éticos generales y la ética profesional”.
- Derecho a la “progresión en la carrera profesional según lo que se establece en el presente estatuto y según los principios de igualdad mérito y capacidad...”.
- Derecho a que “las universidades velen por que exista un equilibrio representativo entre los sexos a todos los niveles de la plantilla, incluidos los niveles de supervisión y dirección”.
- Derecho a “usar el nombre de la institución a la que pertenece en la realización de su actividad académica”.
- Derecho al “respeto de su intimidad, imagen propia, dignidad en el trabajo y a la protección efectiva contra el acoso...”.
- Derecho a la “no discriminación...”.
- Derecho a “ser reconocido como autor o coautor de los trabajos académicos en los que participe”.
- A su vez, tiene la obligación de respetar “la Constitución y el resto de normas que integran el ordenamiento jurídico, y deberá actuar de acuerdo con los principios que inspiran el código de conducta de los empleados públicos...”.
- Tiene el deber de respetar la libertad de conciencia y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad universitaria”.
- “Deberá contribuir al desarrollo científico, tecnológico o artístico mediante su actividad, siguiendo las prácticas y principios éticos reconocidos...”.
- Tiene el deber de “participar en las actividades de formación a lo largo de la vida que la universidad programe y para las que se le requiera”.
- Tiene el deber de “participar en la difusión del conocimiento y en la promoción y el fomento de la cultura científica en la sociedad”.

- Tiene el deber de “participar en los procesos de evaluación institucional y de mejora de la calidad universitaria para los que se le requiera”.
- Tiene el deber de “realizar cualquier otra actividad que le sea encomendada por la Universidad en el ámbito del ejercicio de su función”.

1.2.1. Antecedentes y desarrollos recientes de la responsabilidad social y la sostenibilidad del sistema universitario.

Dado el creciente interés de las universidades españolas, y del sistema universitario español en su conjunto, por la responsabilidad social y la sostenibilidad, a continuación se recogen explícitamente diversos aspectos en la normativa universitaria, tanto por lo que hace a los principios o los valores como por lo que se refiere a los programas de acción y a la creación de nuevas estructuras de atención a los mismos. Todo ello no es sino expresión del protagonismo creciente concedido a la responsabilidad social y a la sostenibilidad en las políticas desarrolladas en el marco del sistema universitario español, siendo la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación de la comisión de carácter técnico la encargada de la redacción del mismo.

- Plan De Acción 2010-2011, aprobado por el Consejo de Ministros el 25 de junio de 2010. En su objetivo nº 8. Se hace referencia a la modernización e internacionalización de las Universidades, formación, investigación, transferencia del conocimiento y Responsabilidad Social. En él se recogen los aspectos fundamentales para la modernización de la universidad española, por parte de la Resolución aprobada en el Congreso de los Diputados en Política Universitaria. Entre sus medidas destacan:
 1. Avanzar hacia la completa integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y desarrollar la Estrategia Universidad 2015 como respuesta a la necesaria modernización de nuestras Universidades.

2. Seguir impulsando el Programa Campus de Excelencia Internacional, para mejorar la calidad y la excelencia de nuestras Universidades y la coordinación estratégica con otras instituciones.
 3. Mejorar los procedimientos de verificación de títulos universitarios de Grado, Máster y Doctorado, así como los sistemas de acreditación del profesorado, con el objeto de dotarlos de mayor transparencia, eficacia y seguridad jurídica.
 4. Perfeccionar la puesta en marcha de los nuevos títulos de Grado y Máster, así como llevar a cabo el seguimiento de los ya implantados.
 5. Regular las enseñanzas de Doctorado y concretar el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, en coherencia con el Marco Español de las Cualificaciones.
 6. Promulgar el Estatuto del Personal Docente e Investigador.
 7. Promulgar el Estatuto del Estudiante Universitario y constituir el Consejo de Estudiantes.
 8. Nuevo Modelo de financiación del sistema universitario, con el horizonte de 2020.
 9. Nuevo programa de apoyo a la modernización de la gestión y administración de las Universidades para la mejora de su eficacia y eficiencia y para el fortalecimiento institucional.
 10. Promover e incentivar la valoración de las actuaciones universitarias en materia de investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimiento e innovación.
 11. Promover nuevos programas de incentivos económicos y profesionales e iniciativas de reconocimiento social que estimulen la excelencia de la docencia y la investigación universitaria.
 12. Adoptar medidas que estimulen la iniciativa y emprendimiento universitarios.
 13. Plan Director de Internacionalización.
- La Estrategia Universidad 2015. Nace como un conjunto de ejes estratégicos de mejora y modernización de las universidades, en el pleno desarrollo del Espacio

Europeo de Educación Superior (EEES) en España, a partir de la promulgación del Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas. Pretende la concreción transversal de tres objetivos generales, la dimensión social de la educación superior, la excelencia y la internacionalización. En su apartado sobre la Responsabilidad Social Universitaria describe una universidad que busque la excelencia especializada y una formación humanista de alto valor; que forme ciudadanos profesionales y participativos con principios éticos y valores sociales y solidarios. Capaz de adquirir un compromiso comunitario, que contribuya al bien colectivo, a la construcción social y al desarrollo humano. Por ello, la universidad deberá:

- a. Gobernar y administrar de forma socialmente efectiva y eficiente los recursos cuya administración se le confía. Se requiere un gobierno responsable de la Universidad que garantice el cumplimiento de su misión, siguiendo principios de verdad, libertad, utilidad y cercanía, integridad y honradez, respeto, trato equitativo, responsabilidad, excelencia y competitividad.
- b. Promover en la comunidad universitaria valores personales y ciudadanos socialmente responsables, que favorezcan un comportamiento ético, una conducta inclusiva de los otros y un compromiso objetivamente profesional, con acciones de sensibilización y formación para toda la comunidad universitaria.
- c. Generar y transferir conocimiento, para cooperar en la superación de los actuales de la sociedad y colaborar a la resolución de los problemas del entorno general.
- d. Aplicar criterios de responsabilidad social a la propia gestión interna universitaria, integrando los correspondientes principios, procedimientos e instrumentos de control en su planificación estratégica y operativa, sistemas de dirección, manuales de organización, mecanismos de evaluación de la calidad y la satisfacción de las diversas partes interesadas, etc. Sin olvidar el traslado de dichos principios en forma de cláusulas sociales y medioambientales a incluir tanto en sus contratos con proveedores de bienes y servicios como en sus convenios en iniciativas con empresas y otras entidades.
- e. Insertar la Universidad en su entorno local inmediato y en el marco de un mundo solidariamente globalizado, para favorecer el avance económico,

cultural y humano de las personas más próximas y de las sociedades menos desarrolladas en términos de riqueza material. En este contexto, por una parte, habrá de fomentarse la formación a lo largo de la vida, la atención a las demandas de nuevos colectivos sociales, las políticas y ayudas para la cooperación internacional, el acceso de los egresados universitarios a los mercados de trabajo—si tal fuera su orientación—y la utilidad de la preparación otorgada para afrontar los nuevos problemas y aportar enfoques innovadores. Por otro lado, no ha de olvidarse multiplicar el esfuerzo para promover y lograr la efectiva vigencia del principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior, favoreciendo la inclusión educativa de colectivos con especiales necesidades (personas con discapacidad, inmigrantes, etc.).

- El Programa de Campus de Excelencia Internacional. Forma parte de la Estrategia Universidad 2015, con el fin de modernizar la Universidad española mediante la creación de "ecosistemas de conocimiento" que favorezcan el empleo, la cohesión social y el desarrollo económico territorial. “El objetivo es crear verdaderos entornos de vida universitaria integrada socialmente en su distrito urbano o territorio, con gran calidad y altas prestaciones de servicios, así como mejoras en sostenibilidad medioambiental (campus sostenibles y saludables)”.
- El Estatuto del Personal Docente o Investigador y el Estatuto del Estudiante Universitario. Ambos emanan de la modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU). Como hemos descrito anteriormente, dichos estatutos suponen una puesta al día de la situación de ambos colectivos universitarios. En cambio, es el Estatuto del Estudiante Universitario el que debe avanzar a través del Consejo de Estudiantes, con tal de que el debate acerca de las políticas de modernización de la Universidad española y los desarrollos de la convergencia europea, contribuyan a una mayor garantía de la defensa de los valores y funciones de la Universidad.
- Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad. Creado por Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre. Se constituye como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema

- educativo. Asume el acuerdo suscrito en el marco del Protocolo de Colaboración, de 10 de febrero de 2000, entre el Ministerio de Educación y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).
- Secretaría General de Universidades que ha confeccionado el documento de trabajo denominado “Modelo de Contabilidad Analítica para Universidades. Particularización del Modelo CANOA para Universidades”, de marzo de 2011, en el cual se recogen principios relacionados con la de rendición de cuentas, la eficacia y eficiencia en la gestión, y la transparencia en la realización de las actividades.
 - La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), a pesar de no hacer referencia al concepto de la responsabilidad social universitaria o la idea de sostenibilidad, sí hace mención a “los derechos fundamentales y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y de accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos”.
 - Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), a través de sus diez Comisiones Sectoriales, han desarrollado diversidad de iniciativas que han supuesto desde actuaciones puntuales hasta la aprobación de declaraciones o documentos de trabajo, así como la creación de nuevos Grupos de Trabajo. Entre ellos:
 - Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE), aprobada en septiembre de 2000 por la CRUE, donde se explicita que la Cooperación al Desarrollo es una parte de la Cooperación Internacional que se establece entre países con distinto nivel de desarrollo, con unos fines concretos (consolidación democrática, desarrollo económico y social sostenible, lucha contra la pobreza, protección del medio ambiente, entre otros) planteados desde la corresponsabilidad. Concretamente, la cooperación universitaria al desarrollo se define como la cooperación de las Universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico con el fin de compartir experiencias y recursos e inducir, fomentar y apoyar estrategias de desarrollo entre las Universidades comprometidas y otros agentes públicos y privados.

Si bien es cierto, el papel de las Universidades españolas como agentes de cooperación internacional al desarrollo no aparece suficientemente claro en el vigente ordenamiento jurídico español. Por ello; desde la CRUE se considera prioritario manifestar a la sociedad y a los poderes públicos su compromiso y disposición a incrementar su dedicación en cuestiones de cooperación para el desarrollo sostenible. En el documento se especifica que:

“Las funciones de cooperación al desarrollo que juegan o pueden jugar las Universidades son muy variadas. Entre ellas se destacan las relativas a los bloques temáticos siguientes: Formación y educación...; Compartir experiencias compartiendo recursos...; Incidencia en el entorno social...; Investigación para el desarrollo...; Transferencia de tecnología...”

Las metas superiores de la Estrategia y los objetivos que se consideran esenciales para alcanzarlas son:

- a) Mejora de las condiciones de vida y trabajo de los países menos desarrollados: Fortalecimiento de los sistemas universitarios de los países menos desarrollados y promoción de la formación de los recursos humanos; Participación en la Investigación para el desarrollo.
 - b) Desarrollo del sentimiento de solidaridad y los hábitos de consumo, comercio y producción justos y responsables, desde una perspectiva sostenible del desarrollo: Programa Propio de Sensibilización de las Universidades españolas para difundir la realidad del subdesarrollo y sus efectos.
 - c) Coordinación de actuaciones entre agentes de la cooperación al desarrollo: Fomento de actuaciones conjuntas intra e inter universidades y con otros agentes.
 - d) Programa Propio de Cooperación al Desarrollo de las Universidades españolas: Obtención de bases estables de financiación y administración que permitan la puesta en marcha del Programa y su continuidad.
- En el mes de julio de 2001, año Internacional del Voluntariado, la CRUE aprobó un segundo documento, titulado “Universidad: compromiso social y voluntariado”, cuyo contenido forma parte de las iniciativas impulsadas por la CRUE para que el sistema universitario español en su conjunto contribuya al fortalecimiento y diversificación de la participación ciudadana en acciones

solidarias, como voluntarios, como cooperantes, y como profesionales del tercer sector.

En este segundo documento se considera que la Universidad debe ser esencial en los procesos de desarrollo humano, trabajando en la construcción de una sociedad más justa y participativa a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo en el tercer sector. Se entiende el voluntariado como “una forma organizada de participación de ciudadanos y ciudadanas que asumen libremente un triple compromiso: cooperar en la identificación y denuncia de situaciones injustas, buscar soluciones a los problemas que afectan a la sociedad en su conjunto y colaborar activamente en la mejora de actividades culturales, ambientales y sociales”. Esta acción voluntaria estaría enmarcada desde una perspectiva de derechos humanos que persigue cuestiones esenciales tales como: “la lucha contra la pobreza, la injusticia y la discriminación en todos sus aspectos; la defensa de los derechos humanos, muy especialmente de los colectivos más desfavorecidos; la defensa de la salud y educación para todos y todas; el respeto a las diferencias individuales y grupales; el respeto al medio ambiente y a su protección en un marco de desarrollo equilibrado”.

Según este documento, en la actualidad existen cuatro sectores sociales con responsabilidad en el fomento de la participación ciudadana y de la acción voluntaria: “las organizaciones no gubernamentales y populares, como motor de la organización y acción voluntaria, los medios de comunicación, como responsables de la calidad de la información y del tratamiento informativo sobre participación ciudadana y voluntariado; las empresas como agentes sociales con la obligación de revertir parte de sus beneficios en acciones sociales, y la Universidad, lugar de encuentro y reflexión, dedicada a la creación y difusión de conocimiento, dotada de la correspondiente autonomía y responsable de la formación integral de los jóvenes que la sociedad les confía”.

En este sentido, el la CRUE expresa en el documento la necesidad de complementar la estrategia aprobada en septiembre de 2000 para cooperación

al desarrollo (Estrategia de cooperación al desarrollo. CRUE, Asamblea general, 28 de septiembre de 2000), “manifestando a la sociedad y a los poderes públicos su compromiso y disposición a potenciar la participación social y la acción voluntaria a través de diferentes estrategias”. El propósito primordial sería desarrollar estrategias de acción que fomenten la solidaridad activa y el voluntariado, a través de la formación, la educación, la investigación y la sensibilización de la comunidad universitaria, creándose estructuras solidarias apoyadas en las nuevas tecnologías de la información. También añade que se reconocerá con 1,5 créditos de docencia al profesorado que realice actividades docentes regulares con grupos de alumnos en el campo del voluntariado y la cooperación.

La consecución de estos objetivos está enmarcada en los planteamientos del Código ético del voluntariado, (Código ético del voluntariado. IUVE, 1999) y el Código Ético de las Organizaciones de Voluntariado (Código Ético de las Organizaciones de Voluntariado. Asamblea general extraordinaria de la plataforma del voluntariado en España, 18 noviembre de 2000)”.

- La Comisión Sectorial de la CRUE Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE) ha promovido otro documento referido a la atención a las personas con discapacidad, y que fue aprobado por la CRUE donde se hace referencia a materias centrales en la responsabilidad social universitaria.
- Comisión Sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos (CADEP), es la encargada de coordinar las experiencias de las universidades en materia de la Responsabilidad Social y Sostenibilidad, y cuenta con diez grupos de trabajo que han elaborado una serie de manifiestos y documentos técnicos de recomendaciones que son una referencia importante para las universidades. A continuación exponemos cada uno de ellos:
 - a) Grupo de Sostenibilidad Curricular, “la definición de criterios para la mejora ambiental de los edificios universitarios” (2005), “la declaración de las universidades sobre compra verde: definición de criterios ambientales en la compra de productos y en la contratación

- de servicios en las universidades” (2005), “Transporte y movilidad sostenible en universidades” (2006) o “energía renovables, ahorro y eficiencia energética en las universidades” (2009).
- b) Prevención de Riesgos. “Cultura preventiva” (2005), “Actuaciones específicas sobre riesgos psicosociales” (2008) o el de “Inclusión de aspectos ambientales y de prevención de riesgos en los planes de estudio” (2009 “La Prevención de Riesgos Laborales en las Universidades” (2009).
 - c) Participación y Voluntariado Ambiental, que desde 2004 ha dinamizado la participación de estudiantes universitarios en los campos de voluntariado en la Red de Parques Nacionales en colaboración con el Ministerio de Medio Ambiente.
 - d) Evaluación de la Sostenibilidad, está trabajando en un proyecto en esta materia, considerada central para el Programa de Campus de Excelencia Internacional.
 - e) Sostenibilidad Social y Sostenibilidad Ambiental y Cooperación Global, que colaboran en un proyecto internacional sobre la medición del progreso de las sociedades (OCDE).
 - f) Universidad y Movilidad. Está trabajando en la elaboración de un documento de conceptos y buenas prácticas de las universidades españolas en esta materia. Tomando como referencia el realizado por Suarez (2009) sobre “Análisis de las actuaciones a favor de la movilidad sostenible en las universidades españolas”.
 - g) Alianza COPERNICUS adherida a la Red Europea de Educación Superior para el Desarrollo Sostenible. CADEP apoya la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA), formada por diferentes redes universitarias y por universidades iberoamericanas.
- La Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades (CICUE). Cuenta con tres Grupos de Trabajo: Internacionalización, Movilidad,

y Cooperación Universitaria al Desarrollo, que ha realizado dos importantes iniciativas en esta materia:

- La constitución del Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), junto con la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), y la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (SECI), a través de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE). Esta colaboración se ha visto favorecida por la puesta en marcha del Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012, que reconoce a las universidades como actores de la política de cooperación.
 - La iniciativa más relevante de CICUE en relación con la responsabilidad social ha sido la aprobación de un Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo, propuesto por la Comisión de CUD y aprobado por la Comisión de Relaciones Internacionales de las Universidades Españolas (CEURI) a finales del año 2006.
- Como ya hemos mencionado anteriormente la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE) cuenta con seis Grupos de Trabajo, entre ellos:
- Atención a la Diversidad.
 - Asistencia al Estudiante.
 - Convergencia europea.
- La Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas (CASUE), y la Mesa de Gerentes (MDG).
- Comisión Sectorial de Secretarios Generales de las Universidades Españolas (COSEG).
- Red de Gabinetes de Comunicación de las Universidades Españolas (REGACUE).

- La Comisión Sectorial I+D, formada por los Vicerrectores de Investigación, con dos Grupos de Trabajo:
 - La Red OTRI.
 - La Red UGI (Red de Unidades de Gestión de la Investigación).
- La Comisión Sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).
- La Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN).

1.2.2. Antecedentes y desarrollos recientes de la responsabilidad social y la sostenibilidad de las universidades.

Un trabajo de recopilación confeccionado por la CRUE sobre la Responsabilidad Social y la Sostenibilidad en las universidades en 2011 muestra que, de las 75 universidades que forman parte de la CRUE, 48 tienen algún vicerrectorado que incluye conceptos relacionados con la responsabilidad social universitaria, y entre ellas, 4 universidades tienen incluso vicerrectorados que incluyen en su denominación expresamente el concepto de responsabilidad social. La incorporación de la responsabilidad social en las actuaciones o en las estructuras organizativas de las universidades españolas se produce en dos etapas diferenciadas. La primera “se inicia a comienzos o mediados de los años noventa del pasado siglo, en la que la responsabilidad social se incorpora de forma incipiente en algunas universidades, y, en otra posterior, a partir de inicios de esta centuria, y, sobre todo, desde 2003 o 2004 en adelante, en la que tiene lugar un aumento de las universidades comprometidas con estos aspectos y una profundización de este compromiso”.

En algunos casos, estas actuaciones se han plasmado incluso en planes o programas de acción específicos, como es el caso del “código de conducta sobre cooperación al desarrollo promovido por la CRUE, al que se han adherido muchas de las universidades españolas; los más de dieciséis planes de igualdad ya aprobados; los diferentes planes directores en solidaridad o voluntariado; las más de cuarenta oficinas

de atención a las personas con discapacidad o con necesidades educativas específicas, así como las normativas de discapacidad o de igualdad de oportunidades de algunas universidades; o, en fin, los programas o planes de sostenibilidad ambiental o de educación ambiental aprobados por otras”.

No obstante, a pesar del creciente interés por la Responsabilidad Social en las universidades, aún queda pendiente una importante tarea de institucionalización, sistematización y consolidación de la política inherente a ella. Por ello, es necesario atender a la misión de las universidades. La mayoría de las fuentes consultadas coinciden en afirmar que unas de las misiones en las que la responsabilidad social está más presente en las de información, concienciación y sensibilización, ya sea mediante la realización de campañas de difusión de la responsabilidad social, a través del desarrollo de la actividad cotidiana en una institución en la que existan buenas prácticas en este ámbito, o bien promocionando la implicación en estas experiencias mediante premios, etc.

La *Estrategia Universitaria 2015* habla de las diferentes ramificaciones que presentan la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en la misión formativa de las universidades. Por lo que hace referencia al diagnóstico de la situación actual respecto de esta misión universitaria, cabe recordar que aparece expuesto en los documentos de evaluación de ANECA. En lo que respecta a la presencia de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria en la misión investigadora o de transferencia de las universidades, los informes disponibles señalan que hay un número creciente de cátedras universitarias dedicadas a diversos aspectos de la misma, así como de grupos o centros de investigación interesados en esta cuestión. Por otro lado, en los últimos años, el sistema universitario europeo y el español, han ido incorporando criterios en las convocatorias de investigación como el equilibrio de género de los equipos, la incorporación de personas con discapacidad o la sostenibilidad de los proyectos.

En la aplicación al mundo de la empresa, la perspectiva de la responsabilidad social ha enfatizado precisamente el papel social de la misma, a causa de la preocupación por el retorno a la sociedad. Asimismo se engloban las cuestiones de buen gobierno o gobierno corporativo o de gobernanza institucional.

El protagonismo cultural de nuestras universidades aconseja reconocer una dimensión adicional de la responsabilidad social y la sostenibilidad de estas instituciones, relativa a la cultura, por ello, desde la presente investigación proponemos la formación de una cultura cívica del alumnado universitario, atendiendo a la responsabilidad social universitaria desde el Aprendizaje Servicio como instrumento para su entronización.

1.2.3. La responsabilidad social y la sostenibilidad en las estructuras organizativas de las universidades.

No cabe duda de que las universidades españolas han acometido un gran esfuerzo de institucionalización en la atención a múltiples aspectos que forman parte de la responsabilidad social y la sostenibilidad, iniciado por determinadas asociaciones o grupos de personas de la comunidad universitaria interesadas en estos temas, a título casi personal, o bien promovidas por grupos de investigación, o desde algunos seminarios, fundaciones o círculos de debate y acción social. En cambio, no llega a convertirse en seña de identidad hasta que la propia universidad la integra en sus respectivas estructuras organizativas. En el momento en que la responsabilidad se desplaza a la estructura de gestión de la universidad, ésta se convierte en un objetivo institucional, lo que permite, a su vez, encarar políticas de mayor calado e impacto. Este cambio suele tener un correlato claro en el aspecto de la financiación, o, por lo menos, en lo que se refiere a los recursos disponibles, ya que muchas de estas estructuras reciben financiación directa de sus universidades.

En los últimos años ha aumentado el número de universidades que realizan memorias de responsabilidad social, o informes de sostenibilidad: “(...) conforme al sondeo de la CRUE, una buena parte de ellas [haciendo alusión a las Universidades] manifiesta haber introducido esta cuestión en su plan estratégico, en sus estatutos –un 54,29% -, en su Plan Director o plan de actuación, o en el proyecto presentado al Programa de Campus de Excelencia Internacional” (EU2015: 85).

1.3. Fortalezas y debilidades de la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria.

Es cierto que este proceso de institucionalización no tiene lugar por igual en todos los aspectos que componen la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria. En cambio, podemos decir que aquellos ámbitos en los que más se ha desarrollado la institucionalización de la responsabilidad social son: compromiso ambiental, la atención a las personas con discapacidad, la cooperación al desarrollo, compromiso con la igualdad de género, la salud laboral, la prevención de riesgos, el clima laboral, la atención psicosocial, la mediación de conflictos; la participación de las partes interesadas, el fortalecimiento de la misión de transferencia, y la entronización de la cultura de la calidad. El hecho de que la institucionalización se haya desarrollado en los diferentes ámbitos, se debe a múltiples factores internos y externos, como por ejemplo el impacto de algunas de las nuevas leyes aprobadas en esta etapa, como las relativas a la igualdad entre mujeres y hombres, la atención a las personas con discapacidad y a la accesibilidad universal, o la relativa a la economía sostenible, así como algunos programas o planes de acción internacionales, europeos, nacionales o autonómicos en el ámbito de la cooperación al desarrollo o a la solidaridad. Por otro lado, encontramos el Pacto Mundial, el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, o los Principios para una Educación Responsable en Gestión, promovidos por Naciones Unidas; el Libro Verde y las declaraciones subsiguientes lanzadas por la Unión Europea; o bien la Estrategia de la Unión Europea para el Desarrollo Sostenible, en las cuales se insiste en el papel estratégico de la educación para el fomento de la responsabilidad social.

A estos factores externos se ha de sumar el compromiso previo y voluntario de muchos de los grupos más innovadores tanto del mundo universitario como de fuera del mismo.

En cambio, tal y como se plantea en la *Estrategia Universitaria 2015*, existen ciertas debilidades que han de ser tenidas en cuenta a la hora de incorporar estos compromisos en la propia gestión institucional y en su relación con los entornos y en su proyección exterior.

“La mayor de ellas se refiere a que la atención a estos múltiples aspectos no se acompaña, en la mayor parte de los casos, de un reconocimiento de su pertenencia al ámbito de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria, o de una incorporación correlativa de este concepto, de manera expresa... Tampoco es frecuente el enfoque de la responsabilidad social y la sostenibilidad desde el punto de vista integrador aquí sostenido, unificando los diversos campos de acción y contemplando su incorporación transversal en todos ellos... Sigue subsistiendo una excesiva vaguedad en torno al significado y los contenidos de la responsabilidad social universitaria, sus instrumentos o su función. Y, además, no se alcanza a dar el paso de aplicar en todas sus consecuencias lo que la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria brinda, esto es, el replanteamiento del conjunto de la institución, y de su compromiso con la sociedad, bajo una nueva perspectiva: la de su concepción como una institución socialmente sostenible y responsable” (EU2015: 90).

Por todo ello, la Estrategia Universitaria 2015(EU2015: 91), propone:

- Que en el marco normativo universitario español, y en los principales documentos del Sistema Universitario Español (SUE), se incorporen la referencia expresa a los conceptos de responsabilidad social y sostenibilidad, en especial, al de responsabilidad social y sostenibilidad universitaria, y al de desarrollo sostenible. Junto a ello también debería contemplarse la oportunidad de que los órganos del sistema universitario español consensuen un acuerdo referido a la responsabilidad social universitaria donde se recojan sus principales rasgos definidores y otros aspectos que se contemplan en lo que sigue.
- Por lo que hace a las universidades, sería importante impulsar la incorporación de los conceptos de responsabilidad social universitaria y de desarrollo sostenible en los principios y en la visión de las mismas, teniendo en cuenta, además, los rasgos caracterizadores y el enfoque de estos conceptos que se expone en lo que sigue.
- Es deseable, además, que la incorporación del término se acompañe de la especificación de sus principales rasgos caracterizadores y contenidos, delimitando el marco general de su aplicación al mundo universitario desde la transversalidad de la responsabilidad social universitaria. También es importante

destacar la integración en la misma de muchos de los valores y principios mencionados tanto en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre.

- Se debería entender como un compromiso plural, progresivo, multidimensional y multidireccional, referido tanto al conjunto de la gestión del mundo universitario como a su proyección social, donde se recoja la apuesta por el tipo de perspectiva integradora de la responsabilidad social y la sostenibilidad defendida en este documento. El enfoque propugnado debe ofrecer la posibilidad de reunirlos bajo un concepto común, superando su relativa dispersión actual. Todo ello ha de apoyarse en este enfoque integrador, es estratégico poner en valor los importantes antecedentes y desarrollos recientes en el terreno de la responsabilidad social y sostenibilidad. Conviene abordar la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria como una herramienta vinculada al fortalecimiento del sistema universitario español y al enriquecimiento de sus señas de identidad, como parte del modelo social, y también de su compromiso con la sociedad y con el desarrollo sostenible. Y por último el plus normativo, ha de vincularse así con su condición de bien público y la importancia de su ejemplaridad pública.
- La responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria debe contextualizarse en el marco de un nuevo protagonismo de las universidades en el escenario económico, social, cultural y político actual, de creciente complejidad y en transformación.
- El objetivo de convertir al SUE, y a sus universidades, a medio plazo, en líder en responsabilidad social y en desarrollo sostenible.
- Carácter procesual y contextual de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria.
- La diversidad de modalidades de la responsabilidad social (responsabilidad social de las empresas, responsabilidad social de las administraciones públicas, responsabilidad social de las organizaciones, responsabilidad social

universitaria). El sistema universitario español y sus universidades componentes tienen que definir su propia responsabilidad social y sostenibilidad.

- La referencia a que la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria no se limite al terreno de los valores o de los principios sino que se haga extensiva igualmente a las actividades del sistema universitario y de sus universidades.
- La opción por una concepción participativa y dialogada de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria. Es muy importante que el diseño de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria sea una tarea colectiva, en la que se logre la máxima implicación de sus principales partes interesadas.
- El fomento de la participación en la incorporación de la responsabilidad y la sostenibilidad universitaria debe fundamentarse en una correcta identificación de las partes interesadas internas y externas, tanto del sistema universitario español como de cada una de sus universidades.

1.3.1. Retos para los agentes.

Sin duda alguna, la universidad es el espacio donde se puede pensar libremente porque esta es la razón de ser de esta institución. Partiendo de la afirmación “la autonomía universitaria y la libertad académica –que en el pasado fueron esgrimidas para quitarle la responsabilidad social a la universidad– asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social”(Sousa Santos, 2005:78), está claro que el principal reto en nuestra sociedad es la creación de una reforma educativa y cultural que genere un nuevo tipo de ciudadano con las capacidades suficientes y una nueva actitud hacia el desarrollo y la democracia.

Por ello, tal y como defienden Olvera y Gasca (2012) se ha de establecer un nivel de comunicación y de acción entre la universidad y la comunidad, a través de procesos intra y extrauniversitarios mediados por la praxis, enfocada a la preservación

y/o creación de bienes culturales válidos y valiosos, guiada por valores que implican fomentar y generar el bien común, y promover con equidad la calidad de vida de una sociedad históricamente determinada. Relacionados con la aplicación de conocimientos propios de una disciplina, profesión o técnica, y considera los saberes populares, los cuales orientarán la detección de necesidades sociales y la generación de soluciones a los problemas planteados.

La vinculación con los sectores externos a las universidades, es la que les permitirá a los profesionales del futuro tener mayor conciencia de las necesidades de su pueblo, y trabajar incansablemente para encontrar soluciones a dichos problemas.

“La responsabilidad social universitaria debe partir de un análisis profundo de las variables rectoras (valores); de las proposiciones teóricas que explican el comportamiento de las personas que forman parte de la universidades (supuestos); de las expectativas generales de cada uno de ellos (normas); y finalmente, de las acciones interrelacionadas que ponen en práctica (estrategias de acción), con el propósito de diagnosticar las deficiencias del sistema, en virtud de la escasa relación con su entorno; esto no es más que lo que prescribe la Teoría de Acción de Argyrs y Schon. De tal forma de encaminarse en un proceso de introspección, y crear nuevas vías de solución para salir de letargo en materia de extensión universitaria” (Sira y Pérez de Roberti, 2011: 207).

Soto Arango (2009) nos recuerda que el docente universitario tiene bajo su responsabilidad la formación de los nuevos profesionales y dirigentes del país, y recalca que la formación del nuevo ciudadano ha de desarrollarse desde el ejemplo del ejercicio profesional docente. Puesto que la relación de estudiante –profesor es determinante para la identidad y el futuro del nuevo profesional, Soto Arango (2009) defiende valores y actitudes en la competencia profesional docente tales como la tolerancia, respeto a los derechos humanos y a la interculturalidad, la diversidad, la equidad de género, la innovación, el liderazgo desde la identidad a la institución, etc. ¿Quién no recuerda a ese profesor que demostró el “don de servicio” y generosidad por el estudiante?

Y precisamente porque la relación que se produce entre alumnado y profesorado no es exclusivamente dentro del aula, sino en el proceso investigativo que realice con

los estudiantes, el profesorado universitario requiere de una redefinición conceptual, legal de su práctica docente dentro de los criterios de la nueva visión de la universidad.

El profesor en su práctica mediadora en el marco de la responsabilidad social universitaria, de acuerdo con Vallaey et al, (2009) y Vera et al, (2014), influye sobre la manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en la vida de los futuros profesionales. Ello implica la formación en la deontología profesional fundamentada en la ética de cada disciplina así como su rol social. A su vez, se genera conocimiento y productividad investigativa al acordar los objetivos de aprendizaje, activar los conocimientos previos, el trabajo en equipo, el uso de analogías, contextualización y problematización de los contenidos, la reflexión sobre la práctica y la sistematización de las experiencias.

En cambio las declaraciones de principios y valores no garantizan la generación de compromisos por sí solos. En un trabajo realizado por Martí, Moncayo y Martí Vilar (2014) se presentan una serie de propuestas que ponen de manifiesto un elevado grado de compromiso por parte de personas en las universidades, que pretenden dar forma a la demanda de la UNESCO, en cuanto a la formación de profesionales. Existen diversos estudios que en base a los cuales se puede ver viable el desarrollo y perfeccionamiento de instrumentos que permitan llevar a cabo un proceso de inserción transversal de la RS en las Universidades. Es decir, la vigencia de la RSU requiere del desarrollo de un modelo metodológico que permita, por medio de indicadores, obtener información que haga posible evaluar el grado de cumplimiento en relación a los acuerdos alcanzados, así como permita obtener información sobre si realmente durante el proceso formativo el estudiantado es consciente de la importancia que tiene la formación recibida para la sociedad.

Gaete (2011) recurre al término *Multiversidad* para identificar la evolución de las universidades más allá de los aspectos tradicionales de la formación y la investigación universitaria. En un mundo globalizado las respuestas académicas que debe proporcionar la universidad a las problemáticas sociales se concentran, según el autor, en cinco grandes aspectos: acceso a la universidad y la problemática de la desigualdad racial; el desarrollo moral de los estudiantes; la ciencia académica y la

búsqueda de la innovación tecnológica; las responsabilidades sociales de la investigación; y la Cooperación técnica internacional.

Por otro lado Garde, Rodríguez y López (2013), denuncian que las universidades están divulgando online escasa información acerca de la Responsabilidad Social, por lo que no se satisface los requerimientos de los grupos de interés en el marco del cumplimiento de su deber de rendición de cuentas. Las universidades no están analizando las necesidades de los grupos de interés a pesar de la gran influencia que estos tienen en cualquier organización. Así pues las universidades deberían mejorar la divulgación online de información de Responsabilidad Social Universitaria como un elemento diferenciador en un entorno competitivo. Los autores recalcan por tanto la necesidad de impulsar investigaciones que promuevan el comportamiento responsable de las universidades, que favorezcan la divulgación online de información de RSU, así como su incidencia en la rendición de cuentas ante los grupos de interés.

Por consiguiente, y tal como defiende la Estrategia Universitaria 2015 “los principales agentes del sistema universitario español deben jugar un papel protagonista en la delimitación de los aspectos centrales de la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en dicho sistema. Es importante que el Consejo de Universidades (CU), el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE), la Conferencia General de Política Universitaria (CGPU), o, en fin, al Conferencia de Rectores de las Universidades de España (CRUE), y la propia Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación, confluyan en el establecimiento de unas coordenadas básicas en relación con esta temática, dentro de las cuales, las universidades, desarrollen sus propios perfiles”(EU2015: 94) . Así pues, se precisa impulsar un estudio en profundidad de esta temática, a fin de disponer de una información más precisa y detallada sobre la cual fundamentar las políticas de acción y las propuestas de futuro, que sirva a su vez para la realización de un programa de investigación sobre el estado de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria en España. Un programa de investigación que conste de un estudio de carácter general, destinado a recoger datos de hecho y datos de opinión, de tipo cuantitativo y cualitativo, así como también de diversas indagaciones específicas, de carácter monográfico, referidas a distintos aspectos de la responsabilidad social y la

sostenibilidad universitaria. Esta información, de carácter general, debería completarse con otra específica, referida a las siguientes cuestiones:

- La incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria en la oferta de titulaciones del sistema universitario español.
- La incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en la misión investigadora del sistema universitario.
- La incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en la misión de transferencia e innovación del sistema universitario, en los términos señalados respecto de la misión investigadora.
- Realizar un estudio sobre la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en lo que respecta a sus dimensiones social y cultural, así como a su proyección exterior.
- La dimensión ambiental de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria. Promover el análisis de su dimensión económica, incluyendo las cuestiones de gobierno y de gestión interna, desde este marco analítico común.
- Las personas y a las partes interesadas en la responsabilidad social universitaria y sostenibilidad.
- Los estudiantes, y la maximización del talento en la vida universitaria, así como para la contribución de la misma a la cohesión y al progreso social, económico y cultural.
- La incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en la relación del sistema universitario, y de sus universidades, con sus entornos.
- Profundizar cómo ha evolucionado su abordaje por los principales órganos y agentes del sistema universitario, así como su incorporación en las políticas e iniciativas más relevantes promovidas por dichos agentes, como el Consejo de Universidades, la Conferencia General de Política Universitaria, El Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado, la Conferencia de Rectores de las

Universidades Españolas, ANECA, las administraciones universitarias autonómicas, o la propia Secretaria General de Universidades. También sería oportuno conocer el estado de su incorporación en los instrumentos generales de gestión de las universidades, así como en las herramientas específicamente dedicadas a dar cuenta de su responsabilidad social y su sostenibilidad.

- La oportunidad de aprovechar al máximo los avances realizados en los últimos años en el terreno de la producción de información general sobre el SUE y sobre sus universidades, así como en relación con el seguimiento y evaluación de dicha información.
- En la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria en los programas y planes de acción del sistema universitario español debe atenderse, muy directamente, a las conclusiones alcanzadas como resultado del proceso de análisis y evaluación periódica de su situación en dicho sistema universitario y de los avances logrados al respecto.
- Se precisa dar una mayor visibilidad al objetivo de la responsabilidad social y la sostenibilidad dentro del conjunto de las políticas universitarias, desde los programas de mayor impacto, y también desde las principales misiones e iniciativas del mundo universitario.
- El Programa de Campus de Excelencia Internacional. En definitiva, si la responsabilidad social universitaria se entiende como un plus de compromisos adicionales a los legalmente establecidos, contraídos por los campus a fin de avanzar en el camino de su excelencia, debe reforzarse su protagonismo en el programa destinado a este objetivo.
- El Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado, el Observatorio de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico o el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad, se incluya la atención a la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria y la eventual contribución de las mismas a su fomento y consolidación. El Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado tiene un papel estratégico en propiciar la participación

del alumnado en la incorporación del concepto de responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria, así como en su diseño, seguimiento y evaluación en las distintas universidades.

- La Conferencia General de Política Universitaria y las administraciones universitarias autonómicas, por su parte, deberían, además, reforzar el reconocimiento de sus iniciativas en relación con la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria mediante la inclusión expresa de esta cuestión en los contratos-programas firmados con sus respectivas universidades.
- Las administraciones universitarias autonómicas deberían participar también, de manera protagonista, junto a los restantes agentes del sistema universitario, en la tarea citada de confección de un documento de recomendaciones específicas, centrado en la gestión de la responsabilidad social en el sistema universitario español y en sus universidades.
- La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha de continuar trabajando con el fin de consolidar todos los avances realizados en esta dirección, impulsando, al mismo tiempo, de forma decisiva, su sistematización e institucionalización, así como su puesta en valor y su adecuada comunicación.

1.4. Recomendaciones relativas a la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en la misión de la universidad.

El sistema universitario en su conjunto y sus universidades se enfrentan a un doble reto: deben contribuir a informar, orientar y sensibilizar respecto de la importancia de que las distintas instituciones, incluyendo las universidades, sean socialmente responsables y contribuyan al desarrollo sostenible; a la vez que han de garantizar la información, sensibilización y orientación sobre estos temas dirigida específicamente al estudiantado universitario. Estos objetivos han de recogerse explícitamente en los planes estratégicos o en los programas de acción del sistema universitario y de sus universidades, detallando los medios a través de los cuales se

llevarían a cabo estas tareas. Estos medios podrían consistir en procedimientos institucionalizados, procesos formativos no reglados, o iniciativas relativas a la participación en el conjunto de la vida universitaria.

Por ello, la *Estrategia de Universidad 2015* plantea una serie de recomendaciones relativas a la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad desde las funciones de información, sensibilización y orientación de la universidad.

Por lo que hace a la misión formativa, las recomendaciones se refieren tanto a la formación especializada, en una determinada titulación, oficial o propia, como a la formación integral y la formación continua. Por lo que hace a la primera, como se ha señalado, es importante fundamentar las actuaciones a seguir en un estudio previo, de carácter monográfico, que permita conocer con más exactitud el estado de la responsabilidad social en las nuevas titulaciones de Grado y de Máster del Espacio Europeo de Educación Superior, así como también en el nuevo marco de los estudios de doctorado:

- La incorporación del concepto de responsabilidad social y sostenibilidad universitaria, y sus principales contenidos, en las competencias transversales de las titulaciones oficiales. A este fin, es importante que la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), incluya los conceptos de responsabilidad social universitaria y de desarrollo sostenible –así como la perspectiva que es propia de los mismos, aquí expuesta en sus documentos.
- En el acuerdo de responsabilidad social y sostenibilidad universitaria que se apruebe se especifiquen las recomendaciones que se consensuen en relación con el modo de incorporarla en las enseñanzas, contemplando las fórmulas mencionadas en los documentos europeos, y adaptándolas a los contenidos y las singularidades de la responsabilidad social universitaria en España.
- La responsabilidad social, en sus distintas modalidades, y el desarrollo sostenible tienen que integrarse, de forma expresa, además, en la formación continua.

- La mayor parte de las fuentes internacionales y españolas recomiendan fortalecer la vinculación de la misión investigadora con la responsabilidad social y el desarrollo sostenible, en varias direcciones.
- Se debe reforzar la investigación sobre la responsabilidad social y el desarrollo sostenible así como otros ejes: igualdad, cooperación al desarrollo, etc.
- La interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, el enfoque comparado, el intercambio con redes internacionales de investigación y la colaboración con las partes interesadas son fundamentales en este sentido.
- Los programas de investigación deben incorporar, asimismo, de manera explícita y creciente, criterios de responsabilidad social y de sostenibilidad. Y ello tanto por lo que hace a la constitución de los equipos de investigación y su relación con las partes interesadas como por lo que se refiere a la gestión interna de la investigación o a su proyección exterior.
- El fomento de los centros y grupos de investigación dedicados a estas materias, así como el impulso a su inserción en las redes internacionales y nacionales más innovadoras.
- La misión de transferencia e innovación del sistema universitario español y de sus universidades debe enriquecerse con la aplicación a la misma de la perspectiva de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible.
- El protagonismo del sistema universitario en la tarea de reflexión crítica y de cuestionamiento de las preconcepciones heredadas, y con el objetivo de formar a los universitarios como actores fundamentales del desarrollo humano y social.
- La incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria en la misión de transferencia debe llevarse a cabo en todas las ramas de conocimiento de las artes y de la investigación, y debe implicarse activamente en el abordaje de los principales retos de hoy, tanto económicos como sociales, culturales o ambientales. En esta dirección, es importante que los conceptos de responsabilidad social y sostenibilidad universitaria, así como de desarrollo sostenible, se introduzcan explícitamente en los documentos y las iniciativas referidos a esta misión.

- Identificación de “líneas de actuación asociadas a procesos de investigación, desarrollo e innovación relacionadas con las actividades del objeto social o estatutario de la entidad, orientadas a obtener tecnología no existente en el mercado susceptible de contribuir a mejorar sus procesos productivos”.

1.5. Recomendaciones relativas a la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad en sus estructuras organizativas, en sus instrumentos de gestión y en la comunicación.

En relación con las dimensiones social, económica, ambiental y cultural de las actividades de las universidades, cabe formular las siguientes recomendaciones generales:

1. Re-conceptualización, de manera integrada, bajo la noción de responsabilidad social y sostenibilidad universitaria, incorporando, asimismo, de manera explícita, este término, así como el de desarrollo sostenible.
2. Establecer un marco de juego común en el que se desenvuelva la gestión y la evaluación de los mismos.
3. La perspectiva integradora de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria debe propiciar la superación de la dispersión actual de los múltiples aspectos que componen cada una de estas dimensiones del sistema universitario y de sus universidades.
4. La complementariedad y armonización de estos aspectos, rehuendo, al tiempo, del intento de unificarlos olvidando las singularidades de cada uno de ellos.

Desde la *Estrategia Universitaria 2015*, se defiende que nuestro sistema universitario y sus universidades tienen que plasmar estos compromisos en iniciativas

concretas, que vayan más allá de lo establecido, de manera más genérica, a nivel legal, o de lo acordado en el ámbito de la negociación colectiva. Por ello recomienda:

- Que las universidades, en primer lugar, dispongan de procedimientos a través de los cuales puedan ponerse de manifiesto sus opiniones y expectativas, por lo que se han de definir indicadores a escala del sistema universitario orientados a la evaluación de dichos compromisos, así como la conveniencia de elaborar un documento de buenas prácticas. La incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad universitaria a la gestión interna del sistema universitario.
- Los compromisos relativos a la responsabilidad social y a la sostenibilidad deben incorporarse también en los instrumentos generales de gestión del sistema universitario y de las universidades.
- Los principales agentes del sistema universitario deben aprobar un documento de recomendaciones acerca de cómo gestionar la elaboración de este tipo de instrumentos, singularmente, de los informes o memorias, ofreciendo unas pautas básicas consensuadas.
- Los indicadores: el sistema universitario español debe avanzar igualmente en la definición de una batería de indicadores que faciliten la tarea a realizar por las universidades en este terreno que los indicadores que se consensuen se incluyan igualmente en el documento de recomendaciones antes mencionado.
- La comunicación a escala del sistema universitario, y también de las propias universidades se pongan en marcha instrumentos que faciliten la comunicación de su responsabilidad social y sus sostenibilidad, incluyendo, como mínimo, la inclusión de información sobre la misma en las páginas web.
- Reiterar la relevancia de que las iniciativas en este terreno dispongan de una vinculación directa con los consejos de dirección de las universidades.
- La incorporación en las estructura organizativa de las mismas de unidades u oficinas técnicas armonización y conexión entre las mismas.

De todo lo expuesto hasta ahora, en la presente investigación nos interesa destacar la mención al papel del sistema educativo al respecto, sobre todo por lo que

hace a la sensibilización e información. Se defiende la importancia de contar con una educación de alta calidad a todos los niveles orientada al desarrollo sostenible, proporcionando las competencias necesarias para alcanzar los objetivos fijados. Esta educación ha de integrar, entre otros aspectos, un sentido de la ciudadanía global responsable que responda a las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras. A su vez, se subraya la importancia de contar con una formación específica dirigida a las personas que van a trabajar en sectores claves en el desarrollo sostenible, así como la atención a la formación del profesorado.

Tal y como afirman García López, Jover, Martínez, Naval y Ruiz (2009) la calidad de las universidades no depende únicamente del éxito académico que logren sus estudiantes o de la empleabilidad de sus titulados al finalizar sus estudios. La discusión académica y social sobre la universidad y sus funciones se plantea en el marco de una sociedad compleja y plural, que necesita alcanzar niveles de sostenibilidad, niveles que no logrará si se separa la preocupación por la excelencia académica de su contribución a la formación de profesionales interesados en el logro de una mayor equidad e inclusión social. El capital humano basado en la formación no es suficiente para alcanzar mejor calidad de vida, ni siquiera mayor productividad y competitividad.

“El uso respetuoso y equitativo de los recursos naturales, el capital social basado en la confianza activa entre la ciudadanía y el ejercicio profesional responsable social y éticamente, son condiciones necesarias para el progreso personal y social de nuestra sociedad y también para alcanzar mejores niveles de productividad y de desarrollo sostenible. En definitiva, son condiciones indispensables para alcanzar mayor calidad” (García et al., 2009:1).

El desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria supone alcanzar niveles óptimos de sostenibilidad en todas sus dimensiones e incorporando en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional, el desarrollo personal y para el ejercicio de responsabilidad social y ética de sus estudiantes y titulados.

Para los autores, lo verdaderamente importante no son sólo los contenidos deontológicos, sino las condiciones y prácticas sociales asociadas a los espacios de aprendizaje, convivencia y participación que la universidad promueve. Lo que importa

es lo que ocurre en las aulas y en el resto de espacios de aprendizaje, discusión y participación que conforman la vida y la comunidad universitarias y que aportan una formación esencial para el desarrollo de los estudiantes como personas, como ciudadanos y futuros profesionales.

Todo ello cobra una especial relevancia en un contexto como el presente, de crisis y de búsqueda de un nuevo paradigma, en el que el sistema universitario debe jugar un papel aún más relevante, tanto por lo que hace al favorecimiento del cambio como a la entronización de un modelo productivo y de desarrollo basado en el conocimiento. Un escenario caracterizado por una crisis mundial, no sólo económica, política y social, sino también de confianza. Para superar la crisis de la confianza hace falta algo más que un modelo productivo y de desarrollo basado en el conocimiento.

Según Verstraete (2003), hemos estado demasiado tiempo sordos y mudos ante las consecuencias y los peligros que engendra nuestra “sociedad del riesgo” que él llama “segunda modernidad”. Una sociedad compleja, estimulante, conflictiva, así como provocadora en nuestras competencias limitadas:

“Ante la crisis son posibles dos reacciones: una de un pesimismo difuso que da pie a una actitud defensiva y reaccionaria, limitando la acción ciudadana; y otra, de un optimismo excesivo que coge un tono ofensivo, generando más preguntas y más negociaciones y abriendo una perspectiva *empowerment*⁵. Todas las organizaciones tienen que posicionarse de manera permanente en relación con este eje defensivo/ofensivo, no sólo en teoría sino también en la práctica. Pero, ¿cómo se puede conceptualizar el pluralismo en esta segunda modernidad y cómo se puede poner en práctica?”(Verstraete, 2003: 117).

El autor defiende la necesidad de establecer una estrategia que se adapte mejor a esta diversidad y a los principios democráticos, y para ello se plantea una serie de cuestiones dignas de ser consideradas en nuestra investigación: en primer lugar, podemos preguntarnos si los propios profesionales tienen todas las competencias necesarias para decidir sobre los programas destinados a una población diversa, puesto que, a menudo, la composición del grupo profesional no es ajena a la monoculturalidad y se toman decisiones bajo criterios uniformizantes. Y en segundo lugar, urge la

⁵ El autor define este término como la competencia para participar en la vida social, cultural y política.

necesidad de crear un espacio para las visiones a-profesionales, que van a tener en cuenta otros elementos. Así pues, Verstraete (2003) hace mención a tres condiciones que han de cumplirse para que tal sistema funcione:

1. Es necesario que haya confianza distribuida en varios niveles:

- Los profesionales deben tener confianza en sí mismos, en sus competencias para gestionar un grupo con perspectivas diferentes, para superar la perspectiva parroquial (visión monocultural por excelencia). Esta confianza puede basarse en una visión establecida sobre la diversidad. Y sobre todo hay que tener confianza en la multiplicidad de las perspectivas para abrir nuevos ámbitos más eficaces y más cualitativos.
- Los participantes deben tener confianza en sí mismos. Deben creer que merece la pena que se tome en serio su perspectiva de la realidad.
- Los profesionales deben tener confianza en los participantes. Se trata de una confianza en la validez de los recursos de cada uno y en la voluntad de construir una sociedad justa y respetuosa con todos (*decent society*).
- Los que participan en la concertación deben tener confianza en los profesionales.

Se trata de una confianza en que se tenga en cuenta su palabra y sus competencias.

2. Segunda condición: se precisa tiempo.

Las interacciones, tal y como las hemos descrito aquí, no pueden funcionar cualitativamente si no nos tomamos el tiempo de escuchar, organizar, reclutar, acompañar el proceso. Hacer que la gente participe es una inversión en la que el tiempo es un factor primordial.

3. Tercera condición: son necesarias una metodología y una estrategia de negociación.

Así pues, Verstraete (2003) propone cinco máximas sobre la confianza y la diversidad: la diversidad nos obliga a aumentar la participación en nuestras organizaciones; la participación y el pluralismo se basan en la confianza; una relación de confianza es una relación cuyos actores tienen derecho a convertirse en actores de su

propia vida; una relación de confianza no es una relación carente de compromiso basada en la permisividad; la confianza no es un hecho sino un acto.

Otro elemento indispensable a tener en cuenta en la situación de crisis actual en la que nos encontramos inmersos es el compromiso ético tanto en el ejercicio de la ciudadanía como el de las propias instituciones. La pérdida de confianza de los y las ciudadanos/as en la vida política, no es una cuestión de leyes, es una cuestión de ética de quienes nos dirigen.

Así pues, tomaremos como punto de partida para nuestra investigación el punto IV de los rasgos caracterizadores de la Responsabilidad Social y Sostenibilidad universitaria presentada en la *Estrategia de Universidad 2015*, en la que se hace referencia a la necesidad de promover una concepción participativa, dialogada y plural.

“A este fin, es importante desarrollar iniciativas destinadas a promover la participación de las personas de las universidades en los programas de responsabilidad social y desarrollo sostenible, así como a conseguir la implicación de los distintos órganos colectivos de gobierno y gestión en este terreno, desde los Consejo de Gobierno o los Claustros hasta las Juntas de Centro o los departamentos o los grupos de investigación. Conseguir la participación de las organizaciones de los distintos sectores de la comunidad universitaria, tanto a nivel del conjunto del sistema universitario español como de las propias universidades, es igualmente relevante. También lo es movilizar a las asociaciones y grupos de personas que trabajan en este ámbito, sean estudiantes o parte del personal de la universidad. Parece adecuado, además, promover la mayor implicación de la sociedad en la responsabilidad social universitaria, no sólo a través de los Consejos Sociales, sino también logrando el concurso de los restantes órganos abiertos a la participación de personas externas a la propia comunidad universitaria, reforzando también la incorporación de la responsabilidad social en toda la red de relaciones de las universidades con los entornos, así como en sus relaciones internacionales y en su vinculación con los principales agentes sociales”.

Por ello, desde la presente investigación pretendemos analizar diferentes dimensiones que conforman la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) proponiendo el Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología para fomentar la participación en el alumnado universitario, junto con un modelo de formación cívica en la universidad que contemple los desafíos a los que se enfrenta una sociedad en crisis

ética y desconfiada, con el fin de alcanzar la Sostenibilidad necesaria para un desarrollo social y humano.

CAPÍTULO 2:
EL APRENDIZAJE ÉTICO EN LA
UNIVERSIDAD.

CAPÍTULO 2: EL APRENDIZAJE ÉTICO EN LA UNIVERSIDAD.

2.1. La enseñanza superior universitaria y el compromiso ético.

Tal y como señala Fraile, Ferrer y Martín (2007), los indicadores del dinamismo de una sociedad y la calidad de su democracia, reflejan la ética profesional y el grado de participación en grupos y asociaciones junto con la frecuencia de las actividades políticas en las que participan. Actualmente existe un elevado porcentaje de abstencionismo en los procesos electorales de la sociedad española. Según el último sondeo de Simple Lógica, partner de Gallup en 2015, la participación se situaría en la tasa más baja desde la instauración de la democracia con un porcentaje del 51%, con lo que podemos deducir que España se encuentra en un momento de alarmante abstención en la historia democrática, hecho que requiere una llamada a la reflexión por nuestra parte.

Desde los años 90 las Teorías de la Democracia suelen dividirse en cuatro subtipos básicos: la Liberal/ Representativa, la Participativa, la Republicana y la Deliberativa (Carter y Stokes, 2002). Urdánoz (2013) distingue entre la participación dentro de una Democracia Representativa y la participación dentro de una Democracia Participativa. La participación que persigue la Democracia Representativa es “mínima”, puesto que la ciudadanía se limita a elegir a los representantes que han de legislar y gobernar la vida pública. Dicho autor defiende que en el acto de elegir se agota toda la participación política, puesto que las políticas arrojadas por el sistema acabarán siendo representativas de la voluntad de una élite decisoria y no de la ciudadanía misma. La participación que supone el conocimiento de los asuntos públicos y el interés por los mismos, el encaje del individuo en la sociedad y la propia autorrealización personal como ser humano, es la que se plantea desde la perspectiva de la Democracia Participativa.

Actualmente una de las principales consecuencias de la Democracia Representativa es la falta de identificación de las y los jóvenes con las instituciones

políticas. De ahí que se observe, cada vez más, nuevas formas de participación política no electoral, como puede ser la protesta política en sus diversas variantes: la abstención y el asociacionismo. Tal y como defiende Urdániz (2013) las llamadas “otras formas de participación” implican un modo de involucrarse en lo colectivo más informal y menos jerárquico, más esporádico que sistemático. Según el Estudio 2450/ Ciudadanía, Implicación y Democracia realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en 2002, los principales indicadores de participación no electoral se manifiestan como: ponerse en contacto con un político, ponerse en contacto con una asociación u organización, ponerse en contacto con un funcionario estatal, autonómico o local, colaborar con un partido político, colaborar con un grupo o plataforma de acción ciudadana, colaborar con alguna otra asociación u organización, llevar insignias o pegatinas de apoyo a una campaña, firmar una petición, participar en una manifestación, participar en una huelga, boicotear ciertos productos, comprar ciertos productos deliberadamente por razones políticas, éticas o medioambientales, donar dinero, recaudar dinero para alguna causa, dirigirse a (o aparecer en) los medios de comunicación, ponerse en contacto con un abogado o presentar una demanda en el juzgado, participar en actividades ilegales de protesta (cortar el tráfico, ocupar edificios, encadenarse, etc.), asistir a una reunión política o a un mitin, desarrollar algún tipo de acción violenta.

Según estudios postelectorales del Centro de Investigaciones Sociológicas, el 67% de la juventud española entre 15 y 29 años, considera que la abstención es una opción política que goza de legitimidad. A diferencia de lo que ocurre en otros países, el voto en el sistema político español no es obligatorio, por lo que se entiende la abstención como un derecho de los ciudadanos. La abstención es así una actitud cívica o ética, es un derecho, pues de otro modo resultaría contradictorio la obligación de acudir a las urnas con la libertad de sufragio, acto privado por excelencia.

La juventud se abstiene en mayor medida que los adultos y, además, presentan diferencias en el tipo de abstención. Según estudios llevados a cabo por el Ministerio del Interior y por el CIS, existen distinciones en el tipo de abstención, pudiendo diferenciarse entre *abstención activa* y *abstención técnica*. La abstención activa manifiesta activamente una actitud de *no votar porque no han querido*, y es la que se da

de manera más elevada entre la juventud. La abstención técnica recoge la actitud de que por cualquier razón, no han podido ir a votar o de quienes han ido, pero por alguna causa no han podido finalmente emitir su voto. Esta última representa proporciones más reducidas que la abstención activa y con menos oscilaciones.

La consideración de la abstención como derecho legítimo de los ciudadanos tiene diversas consecuencias que no debemos dejar de lado, como por ejemplo el escepticismo de que las elecciones son la forma más importante de la democracia representativa. Y en segundo lugar disminuye la legitimidad de la decisión sometida a la consideración de los electores en un referéndum o plebiscito, a otorgar primas a los partidos mayoritarios alterando así el sentido real del acto electoral.

La abstención electoral no se combate con procedimientos tan rigurosos como la obligatoriedad del voto, pero sí es cierto que los poderes políticos deberían preocuparse por fomentar la democratización efectiva de los partidos políticos y reducir el abstencionismo estructural o no voluntario a través de mecanismos que faciliten el acceso de todos a las urnas, así como fomentar la participación activa en la vida pública.

Según el Centro de Investigación Sociológicas (CIS), en la actualidad el descrédito político va en aumento y la corrupción es el segundo problema para los españoles, por delante de la crisis. El Índice de Opinión Pública (IOP), indica que el 78,3% de los ciudadanos consideran la corrupción como un problema muy grave, y el 89,0% desapruueba especialmente la actuación de los partidos políticos frente a esta situación. La falta de confianza en lo político, se contrapone a la confianza que los y las ciudadanos/as mantienen en sí mismos y en las pequeñas y medianas empresas para superar la crisis, por encima de la que depositan en otras instituciones.

La realidad pone de manifiesto que el modelo democrático vigente se encuentra en un estado de estancamiento invadido por el desinterés, el escepticismo y el distanciamiento de la ciudadanía respecto a la política tradicional, por lo que se precisa de políticas más participativas y estratégicas, como afirma Subirats (2010), no para salir coyunturalmente de la crisis, sino para mejorar la capacidad de adaptación a una nueva época.

Autores como Naval, García, Puig y Santos (2010), defienden que se ha de indagar primero en cómo son los jóvenes hoy con el fin de acercarnos a su visión acerca del compromiso social. En general podemos decir que para los ciudadanos, aquello que mayor preocupación les genera son principalmente las cuestiones relacionadas con el empleo, la vivienda, la salud, y el ocio, y no tanto las cuestiones cívicas o comunes.

En cuanto a la realidad vital de la juventud podemos decir que se sitúa entre cuatro paradojas: la integración y la autonomía; la dependencia y la independencia; la fragilidad y la ternura; las continuidades y las rupturas.

“Los jóvenes desarrollan sus experiencias, forman sus opiniones y realizan diferentes tipos de acciones alrededor de estos diversos conjuntos de significados políticos, apropiándose de ellos en función de sus circunstancias vitales. No hay que olvidar que los jóvenes suelen vivir en varios mundos a la vez, con lógicas diferentes, y que combinan estas lógicas de manera singular para formar sus universos políticos, a partir de los cuales explican, argumentan y justifican su relación con lo político”(Benedicto, 2008:13).

Así pues, ante la pregunta ¿qué entienden los jóvenes cuando hablamos de lo social, lo cívico, lo político?, Naval et al. (2010) llevan a cabo un análisis del concepto de ciudadanía y plantean que ser un buen ciudadano, para una gran mayoría de jóvenes, es ser solidario con los del propio país y del resto del mundo, y cumplir las normas establecidas (no evadir impuestos y obedecer las leyes). En un segundo plano se sitúan las obligaciones de contenido político más explícito, entre ellas el voto antes que mantenerse informado y participar en asociaciones. El consumo ecológico está entre el primer y segundo plano. En último lugar estaría servir en el ejército. Los autores distinguen tres características a la hora de ubicar las valoraciones en el marco de una definición de ciudadano más general: a) que participa: lo cual significa que no es indiferente e indaga causas y porqués; b) que está orientado a la justicia, solidaridad, bien común; y c) que tiene un vivo sentido de la libertad y la responsabilidad personal.

Ugarte y Naval (2010), plantean la necesidad de llevar a cabo una educación para el ejercicio de este derecho-deber en la participación política, mediante el cual el alumnado toma conciencia de la importancia de su voto como vía al cambio social. Guiar el voto por el convencimiento de que la elección de políticos comprometidos con

los ciudadanos y con el bien común, es el mejor garante para eliminar cualquier forma de exclusión social. Además, contribuye a descubrir que las decisiones políticas tienen impacto social y pueden ayudar a contrarrestar la apatía y el desencanto de los jóvenes hacia la política.

Ante esta situación nos planteamos en la presente investigación ¿qué papel desempeña o debería desempeñar la Universidad en la formación ciudadana de los miembros de una sociedad? Esteban (2004) señala que uno de los objetivos fundamentales de la universidad es formar personas y profesionales, es decir, preparar a los futuros profesionales para que comprendan las complejidades éticas que afectarán a su toma de decisiones en la práctica profesional, así como a lo largo de su vida. Esta noción de profesionalidad incluye, además de un conjunto de competencias técnicas, una capacidad de juicio e integridad personal que se proyectan en una conducta ética. En cambio, si no existe una responsabilidad, por parte de la institución y del profesorado, en asumir un aprendizaje ético de la profesión en la universidad, difícilmente podremos hablar de profesionalidad, pues un buen profesor ayuda a sus estudiantes a aprender y es aquél que consigue “influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2005:15).

García López, Escámez y Jover (2010) hacen mención a que la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la reestructuración de las universidades europeas ha vuelto a plantear el debate sobre la promoción de los valores éticos y cívicos en la enseñanza superior, hasta el punto de que la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior celebrada en Berlín en septiembre de 2003, matizó el objetivo prioritario de promoción de la empleabilidad (*employability*) del nuevo Espacio de Enseñanza Superior, con el objetivo de la construcción de la ciudadanía europea (*Conference of Ministers Responsible for Higher Education, 2003*), haciendo explícita la importancia de la enseñanza de los valores de la ética civil. La necesidad de aumentar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior, apuntando a fortalecer la cohesión social y reduciendo las desigualdades sociales y de género. En el mismo sentido, la Conferencia de Ministros, celebrada en Bergen en mayo de 2005, volvió a insistir en la dimensión de la ciudadanía activa de la formación universitaria

(*Conference of Ministers Responsible for Higher Education*, 2005). Además, el año 2005 fue declarado “Año de la educación para la ciudadanía europea”.

En España, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) ha tenido que ser modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, para adaptarse, entre otras cuestiones, a la política de la Educación Superior europea. En efecto, si comparamos los Preámbulo de 2001 y 2007 hallamos numerosas diferencias. Por ejemplo interesa destacar del Preámbulo del 2007 en el que: “Se incorpora la elaboración de un Estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios. Se atiende a los derechos y deberes de los estudiantes y uno de los temas importantes que debe asumir la universidad es preparar a los profesionales desde ciertos principios éticos.” Se le concede así a la universidad un papel que no estaba explícito en el 2001, y así leemos: “Esta ley no olvida el papel de la universidad como transmisora esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante o igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad.” Y más adelante “...la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber, debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno”.

Las funciones de la Universidad en el Artículo 1º de la Ley Orgánica 6/2001, que se mantienen en la 4/2007, son: “1. La universidad realiza el servicio público de la enseñanza superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. La preparación para el ejercicio de las actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. La difusión, valoración y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida, y del desarrollo económico. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida”.

De esta manera, tal y como señalan Martínez y Esteban (2005), se espera que las universidades garanticen la competencia ciudadana del estudiantado para mejorar la cohesión social y reducir las desigualdades, desarrollando actitudes y valores asociados

a la profesionalidad, la búsqueda de la verdad, el sentido crítico, la responsabilidad, la ciudadanía activa, el respeto y la inclusión social. García et al. (2010) defienden que el reto actual de la educación superior consiste en asumir plenamente la educación en valores de la ética civil como principio rector de la acción educativa y considerar las universidades como auténticos centros de ciudadanía. Se piensa que la actual sociedad del conocimiento requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, investigación y comunicación de la información. En cambio “si la transmisión del conocimiento no contribuye por sí misma a educar éticamente, se debe reivindicar la dimensión moral de la docencia universitaria como una dimensión complementaria” (Bolívar, 2005:94).

La universidad debe contribuir a formar personas íntegras, moralmente comprometidas, capaces de adquirir niveles progresivos de formación personal y de implicación social, puesto que muchos de los problemas que el universitario encontrará en su ejercicio profesional no son sólo de tipo científico o técnico, sino problemas éticos. Responder a ellos desde criterios de honestidad y justicia requiere una formación ética y una capacidad de análisis social difíciles de improvisar. La recuperación del sentido educativo de la universidad ha de jugar un rol más comprometido con el bienestar social y cultural de los sujetos, de los grupos y de las comunidades. Según Martínez Martín (2008), todo ello ha de verse reflejado en:

- Los contenidos curriculares (ya específicos y como asignatura concreta, ya transversalmente).
- La relación entre estudiantes y profesorado.
- Las formas de organización social de las tareas de aprendizaje.
- La propia cultura participativa e institucional.
- La implicación comunitaria del aprendizaje académico.

Este último sentido reviste a la universidad de un significado genuinamente político, dado que convierte al estudiante, en protagonista participativo de procesos democráticos de toma de decisiones en asuntos comunes. Así la universidad contribuye a la formación de profesionales íntegros que actúan con herramientas heurísticas potentes para el análisis, el diagnóstico, la acción y la reflexión crítica. Aquí subyace

este nuevo sentido educativo de la universidad, un nuevo planteamiento en la cultura académica y, por ende, un cambio en la cultura universitaria. El *ethos* o cultura de la universidad es el de la identidad de cada comunidad académica con sus tradiciones e ideales y, a la vez, su apertura a otras comunidades, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar en el diálogo la verdad, lo correcto y lo auténtico. En esta búsqueda, los mínimos éticos de la convivencia ciudadana son primordiales. Desde la ética organizativa se considera que la cultura académica debe asumirse desde una visión más dinámica y humana de la institución, concibiéndola como “Universo conflictual y su funcionamiento como el resultado de encuentros entre racionalidades contingentes, múltiples y divergentes de actores relativamente libres que utilizan las fuentes de poder a su disposición” (Zabalza, 2002:73).

Hasta hace poco tiempo, la cultura y currículum universitarios se han caracterizado por otorgar una mayor preponderancia a la formación de las competencias cognitivas y técnicas, mientras que las sociales y éticas han quedado en la mayoría de los casos relegadas a un segundo plano y en ocasiones son inexistentes, aun admitiendo su necesidad y conveniencia. Los planes de convergencia europea, han conseguido que en los últimos años cada Universidad explicita y clarifique su proyecto educativo para el futuro inmediato, lo que significa, por un lado, darle coherencia a los valores, actitudes y normas que rigen la institución y, por otro, que este *ethos* institucional se ponga en práctica a través de sus políticas de formación y evaluación del profesorado universitario (Lovibond, 2002; McLaughlin, 2005).

Es por ello que el estado de la cuestión se refiere a que la cultura académica debe centrarse en asumir una nueva visión del estudiantado y del proceso de aprendizaje en su conjunto, plantearse objetivos a medio y largo plazo, mantener una orientación basada en el desarrollo personal y no en la selección, valorar preferentemente las capacidades de alto nivel, actualizar y dinamizar los contenidos del currículum formativo, dinamizar el ámbito de las metodologías empleadas, propiciar escenarios de formación e incorporar al currículum actividades formativas extracurriculares.

Esta nueva visión del estudiantado y del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere forzosamente de una nueva cultura organizativa. La cultura es justamente lo que hace única a una organización, el lograr que todos se puedan sentir parte de esas

tradiciones, sentimientos, creencias, valores, actitudes etc. Se trata comportamientos informales compartidos por todos, los cuales que influyen directamente sobre la actividad de la organización.

Respecto al concepto de cultura organizativa, Zabalza (2002) señala tres aspectos muy interesantes de las universidades: a) el conjunto de concepciones y símbolos que caracterizan el particular modo de actuación de cada universidad y acaban configurando una identidad propia y diferente; b) los juegos relacionales que se producen en su interior y que generan conflictos pero también cambios institucionales; y c) el conjunto de ideas, recursos y prácticas que más allá de su consolidación en cada universidad concreta se ofrecen como modelos de actuación apropiados. Es preciso disponer de espacios y de mecanismos institucionales que posibiliten esa identificación con el sentido, la misión, los planteamientos, los estilos de trabajo, las normas, etc. Algunos de los aspectos que el autor mencionado destaca como favorecedores de una cultura académica cohesionada, solidaria y de ciudadanía crítica son:

1. La colegialidad como elemento clave de la cultura institucional, y asumir como valor fundamental el de la convivencia. El diálogo se convierte en una forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político.
2. La colaboración como cultura que se opone al individualismo mediante estrategias de coordinación entre personas, organismos y entidades.
3. La reflexión como cultura que se opone a la rutina y la opacidad,
4. La internacionalidad como cultura que supone abrirse a otras culturas y modos de vida frente al “aldeanismo cultural”. Se debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, hecho que permite desdogmatizar las visiones del mundo.

La realización de estas funciones, según dicho autor, obliga al profesorado a ocuparse de:

- a) La formación integral del universitario. El objetivo es dotar al alumnado de juicio crítico, capacidad de iniciativa, habilidades para construir, diseñar, crear

nuevos conocimientos, capacidad de análisis de la realidad social y científica, de reflexión sobre la problemática descubierta personalmente o en equipo, de habituarse al compromiso con la vida y la justicia.

- b) Contribuir a crear una cultura universitaria para afrontar los problemas reales desde una visión sistémica, integradora y con vistas a un cambio que mejore y haga más justa la sociedad. Así, se busca la mejora de la calidad de los comportamientos y no sólo la cantidad de conocimientos.
- c) Contribuir a la implantación de la sociedad del conocimiento, desde la solidaridad. No permitir injusticias ni desigualdades; por lo tanto promover un conocimiento solidario que busque la justicia y el bien común, más allá de las fronteras locales; un conocimiento que respete la diversidad de los ciudadanos de diferentes países y culturas; un conocimiento que sirva a la inclusión y no a la exclusión de nadie; un conocimiento para profundizar en la democracia participativa; un conocimiento que sirva para el desarrollo personal a la misma vez que para asegurar un puesto de trabajo.

Para ello es preciso reforzar la formación del profesorado universitario para que se sienta capaz de responsabilizarse e incorporar la enseñanza de valores de la ética civil en su tarea educativa, proceso que podría articularse a través de la formación inicial del profesorado novel, facilitándole herramientas conceptuales, didácticas y competencias organizativas para desarrollar el sentido de ciudadanía crítica en el ámbito universitario. Esto implica, lo que Jover, Fernández-Salineró y Ruiz (2005) denominan, una política de reconocimiento y apoyo a la mejora de la calidad docente, ante las profundas transformaciones estructurales y metodológicas que el EEES exige.

Dicho planteamiento supone una cultura de colaboración entre departamentos, profesionales y áreas que facilite la planificación transversal e interdisciplinar de los conocimientos, por lo que se requiere un conocimiento aplicado de estrategias pedagógicas para transmitir valores éticos y cívicos sin caer en dogmatismos ni en relativismos. Pero, como afirma Perinat (2004:66) “ellos tienen las claves de las transformaciones que se auspician.”

Es necesario, por tanto, realizar un discurso público acerca de en qué consiste ser un buen profesional, cuáles son los límites y derechos que hay que respetar, los compromisos que hay que asumir y los deberes que hay que cumplir. Del profesional se espera no sólo competencia, sino que use su competencia y desempeñe su servicio con ética. Una buena sociedad, justa y libre, requiere según Hortal (2002) de buenos profesionales (competentes) y profesionales buenos (éticos). De este modo, la ética en el ejercicio profesional forma parte de la calidad del servicio. La mayor parte de los autores coinciden en afirmar que la ética profesional constituye un tema relevante para la investigación de la educación superior, tal y como defiende Hirsch (2003) por las siguientes razones: las instituciones educativas tienen significativas funciones sociales y culturales en la construcción de la sociedad; las profesiones y los profesionales de todas las áreas del conocimiento ocupan un lugar importante en el mundo social, pues aportan bienes y servicios que requiere la propia sociedad; hoy se vive una especial sensibilidad y demanda social de ética con respecto a los profesionales, por lo que urge incorporar elementos éticos en su formación así como en el ámbito de la investigación científica y social (Hortal, 2002; Hortal, 1995).

De acuerdo a lo apuntado, en las titulaciones universitarias y en las instituciones de educación superior, en los países de Europa Occidental y en los Estados Unidos de América y Canadá, así como en otros muchos países del mundo, se han multiplicado los comités de ética. Aumentan en gran medida los conflictos éticos en el ejercicio profesional y se dan cada vez más casos de comportamiento inmoral de algunos profesionales. Por ello la formación ética es una necesidad inaplazable en las universidades en la medida que incluye la reflexión ética sobre sus aplicaciones. La ética, en y desde las universidades, es una oportunidad para la consolidación intelectual y moral de la vida universitaria y de la sociedad en su conjunto. La universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en las diversas áreas del conocimiento. Además de realizar esta importante tarea, puede contribuir decididamente a la formación de los ciudadanos. El conocimiento ha sido siempre la base de conformación de las profesiones (Svensson, 2003), pero la complejidad creciente del conocimiento, las técnicas avanzadas y las habilidades especializadas, así como los problemas vinculados a su puesta en práctica, han generado mayor atención con respecto a la ética profesional.

La ética profesional es un campo interdisciplinario que puede contribuir a eliminar el aislamiento en que se encuentran las especialidades, para integrarlas en una perspectiva de conjunto. Ayuda a reflexionar sobre qué debe hacer un buen profesional para serlo. En este campo de investigación, es relevante formular la pregunta acerca de los principios y valores prioritarios que conforman la ética profesional en las distintas áreas de conocimiento de las instituciones de educación superior. De la misma manera que lo es indagar si los alumnos conocen y comparten dichos principios, y cómo piensan que pueden utilizarse en la práctica profesional, así como la existencia de códigos éticos de la profesión y si los estudiantes universitarios se identifican con ellos.

La ética profesional constituye un tema privilegiado para promover la autoestima personal y colectiva de los estudiantes universitarios y de los profesionales, la calidad profesional y humana de lo que hacen y la estima social del servicio que prestan a la sociedad. El debate sobre la formación en el s. XXI plantea, sobre todo en los niveles superiores, cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores (Martínez, Buxarrais, y Esteban, 2002). Para ser un buen profesional es necesario ser también una persona con capacidades y actitudes abiertas a los cambios, capaz de aprender autónomamente, preocupado y dedicado a la investigación, a la actualización y a la transformación sociocultural del entorno, procurando alcanzar grados progresivos de justicia y solidaridad.

García et al. (2010) se plantean la siguiente cuestión: ¿Cómo responde nuestro modelo de universidad a toda esta problemática? La formación ética de los futuros profesionales es absolutamente necesaria, ya que la mayor parte de los problemas de nuestra sociedad no son sólo de tipo técnico o científico, sino también ético, y responder a ellos desde criterios de justicia requiere una formación ética y una capacidad de análisis social difíciles de improvisar. Escámez, García, Martínez Martín y Martínez Usarralde (2008) en su ponencia sobre *Aprendizaje de ciudadanía y educación superior*, destacan que la reforma de los títulos y los planes de estudio universitarios adquieren sentido siempre que se reoriente el sesgo excesivamente mercantilista que se está imprimiendo en los debates, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, y que no se pierda la oportunidad de que la formación ciudadana en la enseñanza universitaria pase de la retórica de los Preámbulos de los documentos a los niveles concretos de los

planes de estudio. Es un error a evitar que, en la nueva universidad que se está diseñando, la preparación enfocada a las necesidades del mercado laboral se plantee al margen de la formación de los estudiantes como ciudadanos y como personas (Esteban, 2004).

De ahí, que se tenga la convicción de que la universidad moderna tiene que erigirse en institución clave de la sociedad contemporánea para la formulación y transferencia de valores sociales establecidos y legítimos, para el desarrollo de la próxima generación de ciudadanos y para la socialización política de los mismos en apoyo a los procesos y valores democráticos.

Una de las deficiencias más notables de las universidades europeas, en contraposición con las universidades de Estados Unidos, es la falta de conexión con el tejido social. Ello ha provocado, en España y en la mayoría de los países de la Unión Europea, el poco reconocimiento social sobre la aportación de la institución universitaria al desarrollo del país (Salaburu, 2007). Escámez et al. (2008) hacen referencia a que la universidad precisa, una reestructuración que le permita dar mejor respuesta a las nuevas necesidades y a los cambios operados en las esferas políticas, sociales, económicas y tecnológicas. Ello reclama que se revise la formación de los futuros profesionales, al menos en estos aspectos:

1) La preparación científico-técnica necesaria para el ejercicio profesional (en estos momentos se trabajan los perfiles profesionales).

2) La formación ética necesaria para que esa preparación científico-técnica se ponga al servicio de un ejercicio profesional responsable (se corresponde con la formación deontológica, reconocida en algunas titulaciones, aunque no en todas).

3) La formación para la participación en la sociedad civil, o dicho de otra manera, la formación ciudadana y cívica de los estudiantes (sólo algunas titulaciones, como comentaremos más tarde, reconocen y desarrollan, no sin dificultad y resistencias, esta función).

A ello habría que añadir tal y como señala Martínez Martín (2006) la formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral de los futuros

titulados en tanto que personas. Sin embargo, el interés por la formación ética del estudiantado universitario no siempre logra plasmarse en los planes de los títulos y en los programas. La especialización científica y las presiones sobre resultados en la misma, aún vivas en los departamentos universitarios, fuerzan al profesorado a convertirse en lo que Geertz (1994) llamó “individuos taxonómicamente honorables”, cada uno encerrado en su microcosmos de conocimientos, y hacen que, a menudo, se deje a los estudiantes desarmados a la hora de afrontar los frecuentes conflictos entre fines, responsabilidades, derechos y deberes que inevitablemente surgirán en su práctica profesional. Prepararlos para responder a esos conflictos exige fomentar en ellos la habilidad y el deseo de comprometerse en la reflexión moral (Kovac, 1996; Aper, 1996). Responder a ellos, desde criterios de honestidad profesional y justicia, requiere una formación ética y una capacidad de análisis social difíciles de improvisar (García López, 2002).

Sin embargo, como ha denunciado Amnistía Internacional, ni siquiera se presta atención a los derechos humanos en los programas de formación de los profesionales de la educación en las universidades españolas. En su informe *Educación en Derechos Humanos: asignatura suspendida* (A.I. 2004) se exponen los siguientes resultados:

Respecto al alumnado

- Los estudiantes de Magisterio y de Pedagogía, mayoritariamente desconocían los principales documentos relacionados con los derechos humanos.
- No obtenían del profesorado la información sobre este tema.
- Comentaban en su mayoría, que no había asignaturas que trataran la educación en derechos humanos.
- Pensaban que no sabían lo suficiente, por lo que creían que se debería incluir en los planes de estudio una asignatura sobre la educación en derechos humanos. Y por amplia mayoría, manifestaban que al acabar los estudios no se sentían preparados para educar en derechos humanos.

Respecto del profesorado

- Más de la mitad, no conocía el contenido de las normas y guías para la acción que afectan a los profesionales de la educación con dimensiones en el ámbito de los derechos humanos. Y carecían de materiales necesarios para llevar a cabo esta tarea. En igual proporción respondieron que no existía ninguna asignatura que trate de la educación en derechos humanos.

- Mayoritariamente, tanto profesorado como autoridades educativas, manifestaron que debería haber más asignaturas y actividades sobre la educación en derechos humanos; decantándose por este orden en: Optativas, obligatorias, de libre configuración, cursos...

- Igualmente una amplia mayoría cría que el alumnado acababa sus estudios insuficientemente preparado para educar en derechos humanos.

Respecto de los planes de estudio

En las universidades donde se ha realizado la revisión de los planes de estudio, se confirmó, que si bien existían asignaturas que podían estar relacionadas con aspectos específicos de los derechos humanos, la mayor parte de estas asignaturas eran de carácter optativo y no estaban implantadas en los centros académicos.

Así pues, por los datos reflejados anteriormente Amnistía Internacional (Amnistía Internacional. Sección española, 2004) manifestó la necesidad de:

- Inclusión de una asignatura de Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación de los profesionales de la educación, ya que éste era uno de los objetivos marcados dentro de la Década de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004).

- Presencia de una asignatura de Educación en Derechos Humanos (EDH) en los planes de estudios de Magisterio, Pedagogía y acceso a la docencia para los licenciados.

- Que el alumnado de dichos estudios salga suficientemente preparado en cuanto a conocimientos y capacitación para educar en derechos humanos.

- Como futuros responsables de educar a las siguientes generaciones, que sepan integrarlos como vivencias o valores a transmitir.

Wilcox y Ebbs (1992), plantean que el rol de la educación superior, de los *colleges* y universidades, ha de concentrarse también en crear y diseminar conocimiento y escrutinio de los dilemas morales bajo el microscopio de las teorías éticas y la discusión sobre valores, desde su responsabilidad moral de mantener el bienestar general de la sociedad. En este sentido, el profesorado universitario tiene la responsabilidad de erigirse en mediador entre la universidad y la comunidad: “El docente universitario tiene la obligación de contribuir a transformar nuestra sociedad en un sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa” (Martínez Martín, 2008:11) y esto pasa por vivir y desempeñar su tarea de la formación de valores democráticos en sus estudiantes, de promover la participación en la sociedad civil y fomentar el respeto a los derechos humanos.

Dewey (1995) defendía que la democracia es un estado de vida asociado, y que su calidad dependerá de las habilidades participativas de los sujetos que anhelan marcos de cooperación al servicio de los intereses públicos en los que buscar oportunidades de crecimiento individual y colectivo. La universidad ayuda a mejorar la calidad de la implicación en los asuntos humanos, puesto que representa un escenario de cambio permanente, al tiempo que debe desarrollar un papel de conciencia crítica de la sociedad. Naval, García, Puig y Santos (2010), mantienen que las universidades cuentan con un enorme potencial para alentar la formación cívica y el compromiso social de los estudiantes, puesto que disponen de infraestructuras así como de recursos humanos con un elevado grado de preparación.

Por otro lado, su estructura facilita la canalización de ideas e iniciativas, además de permitir una interesante transferencia de conocimientos para la realización de proyectos cívicos en una dinámica en la que sea posible integrar las habilidades científico-profesionales. García Garrido, García Ruíz y Valle (2004) hablan de dos aspectos a tener en cuenta sobre el papel y a la responsabilidad de la institución universitaria en la conformación de la ciudadanía europea:

- Que la persona ilustrada o cultivada en términos formativos posee un conjunto de destrezas de orden instrumental y moral que la sitúan en una posición de privilegio para abordar nuevos retos en el ámbito de la convivencia; y,
- Que la universidad desempeña un papel crucial en el desarrollo y afianzamiento de las destrezas comunicativas y del patrimonio común de conocimientos que precisamos los sujetos para participar en la construcción de un conocimiento compartido de envergadura genuinamente europea.

La agenda educativa de Bolonia es una sugerente invitación a la creación, la innovación y el cambio, es decir, invita al reencuentro de la universidad. La reforma fue caracterizada con tres calificativos claves: transparencia, movilidad y comparabilidad. La política global que pretende que Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria, exige una serie de cambios que afectan tanto al profesorado como al estudiantado, así como a las formas de organización de los centros universitarios. Ello ha derivado en diversas dificultades surgidas en este proceso, entre las que destaca el papel que sus principales agentes (personal docente e investigador) tenían y podían desempeñar. González Ramírez (2005) pone de manifiesto los trabajos de investigación realizados durante los últimos años, en los que se señala la importancia de la mentalización, formación e implicación del profesorado como un factor clave para el éxito de las propuestas normativas, y donde los protagonistas han tenido un comportamiento más reactivo que proactivo. La autora justifica este hecho en relación a cuatro referentes claves: la falta de un marco conceptual para integrar los procesos de cambio propuestos desde un pensamiento del contexto y de lo complejo, cierta actitud conservadora que inhibe la capacidad de asumir riesgos, y a la dificultad para asumir las decisiones vinculadas al ámbito de responsabilidad en el que se van a implantar. Sin olvidar la ausencia de cultura para rendir cuentas de los objetivos conseguidos, tanto a nivel micro (aula) como a nivel macro (política estratégica).

Retomando la frase antes mencionada “la agenda educativa de Bolonia es una sugerente invitación a la creación, la innovación y el cambio”, surge la necesidad de atender a las cuestiones que todavía siguen abiertas, puesto que la propuesta no se ha construido sino que se ha adaptado. Por ello, tal y como plantea González Calleja (2009), es preciso abordar los siguientes aspectos:

1. La necesaria reforma pedagógica. Nuevamente hemos entendido el proceso de reforma como una renovación de los planes de estudio y no como la construcción de nuevos currícula que dieran respuesta a las necesidades formativas y académicas que demanda la sociedad actual.
2. La necesidad de establecer unos criterios de planificación, tanto para la organización de las enseñanzas como para la distribución territorial de la oferta formativa.
3. La reforma de las titulaciones han dado muestras de que han completado su ciclo vital otras que tienen una evolución regresiva de la demanda y otras donde se aprecia el surgimiento de nuevas demandas. ¿Vamos a seguir manteniéndolas todas?
4. La desregulación del sistema y la ausencia de un catálogo cerrado lleva implícito el riesgo de un nuevo aumento del número de titulaciones. Este riesgo puede dispararse en el segmento de los estudios de postgrado; segmento que debe regularse específicamente por razones de excelencia académica o de oportunidad de mercado.

Es decisivo, por lo tanto, que la política universitaria, en general, y la de cada institución en particular, repare en el sentido práctico que tiene la formación ético-cívica de los alumnos universitarios, pensando en estrategias y programas que sirvan a una canalización educativa del compromiso social para el que muchos jóvenes están dispuestos y preparados.

No debemos resignarnos a una permanente vinculación del discurso de la excelencia con parámetros de competitividad económica, como si el avance cívico en la formación de los jóvenes no formase parte de la cuenta de beneficios a procurar en una sociedad. Como decía Barber (1998), no es que la universidad tenga una misión cívica, sino que la universidad es una misión cívica; es civilidad en sí misma. La universidad debe formar y preparar para el ejercicio activo de la democracia ya que una de sus fundamentales preocupaciones es la esfera de lo público, de lo colectivo. Así pues, la

educación adquiere gran relevancia en la transformación de nuestra sociedad, creando un espacio de convivencia más digno, inclusivo, cohesionado y equitativo.

López de Silanes (2008) defiende que para lograr que la universidad sea patrimonio de toda la sociedad y esté a su servicio, se precisa reforzar el papel de los Consejos Sociales y potenciar los órganos y funciones de gobierno del Sistema Universitario. Para ello las universidades deben dotarse de un sistema de gobierno más adecuado, de una gestión profesionalizada y de mecanismos de rendición de cuentas más acordes con las demandas sociales, incorporando sistemas de responsabilidad social corporativa ya implantados en numerosas empresas.

Por ello podemos considerar que los dos objetivos más relevantes de la formación universitaria para las próximas décadas se fundamentan en la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa.

Naval et al. (2010), plantean una serie de cuestiones que deberían formar parte del currículum del estudiantado, como conocimiento de las posibilidades de su profesión y del impacto de las mismas, así como un espacio de reflexión y mejora del futuro ejercicio profesional. ¿Qué impacto social, económico, político, puede causar ejercer su profesión de un modo u otro?, ¿Cuál es el mejor modo para lograr el mayor beneficio, no sólo personal, sino también social y/o comunitario?, ¿Cómo se puede mejorar la convivencia, el desarrollo económico y social dentro de la cultura en la que viven, e incluso en otras sociedades más alejadas? En definitiva, ¿Son conscientes los estudiantes universitarios de que son ciudadanos?, o ¿Tienen conciencia de sí mismos como miembros de diferentes comunidades y asumen sus obligaciones y responsabilidades tanto como sus derechos en relación al bien común?

Molina (2007), defiende un diseño curricular fundamentándose en los planteamientos filosóficos de Paulo Freire, recogidos en los siguientes principios: pertinencia social, es decir que se produzca una relación dialógica entre los planes de formación y las necesidades sociales; desarrollo endógeno, como proceso de valoración de sí mismo, de la propia cultura, identidad, acervo, de lo que hacemos y producimos en el ámbito económico, político, social, cultural, tecnológico, educativo, científico; prevención de desajustes y problemas en la sociedad; complementariedad o visión

holística de las diferentes ciencias; socialismo entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la igualdad de condiciones; diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación social; dimensión instrumental del diálogo frente a la exclusión social; creación de sentido, es decir: saber que podemos dar sentido a nuestra existencia y este sentido surge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas; solidaridad; equidad para un desempeño estudiantil exitoso; pertinencia entendida como una búsqueda permanente, que requiere la incorporación de las Instituciones de Educación Superior a espacios de diálogo y acción creativos y la generación de nuevos espacios de intercambio con los más diversos actores sociales; participación mediante proyectos que superen el marco estrictamente intrauniversitario; intervención Social, es decir no se puede concebir la formación si no se tiene en cuenta el contexto donde se desenvuelve el sujeto; inclusión, la organización política de la sociedad civil, en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, siendo una vía importante el acceso a la educación; diversidad; integralidad, es decir, un enfoque global del ser humano en continua evolución.

Por otro lado, García López (2002) mantiene que la concepción acerca de una formación universitaria al servicio de la comunidad, requiere un grado considerable de entendimiento de los principios democráticos, así como la participación activa y generosa en la comunidad democrática. Es por ello que en la presente investigación, trataremos de averiguar todas estas cuestiones y ofrecer el Aprendizaje Servicio como metodología para conocer los principios democráticos mediante la acción educativa.

2.2. La docencia como servicio público y escenario de la ética aplicada.

García et al. (2010) plantean que cuando un profesional adquiere y ejercita de modo excelente sus competencias, se forma además como ciudadano, como persona moral. La profesión docente presta un servicio público, puesto que la meta social que la legitima es la transmisión de la cultura de la sociedad y la formación de personas críticas. Y esto exige que los docentes derrochen capacidad creativa, inventiva rigurosa, para alcanzar la meta de su profesión acorde a la conciencia moral de su tiempo,

teniendo presente siempre los intereses expresados por todos los afectados en función de las decisiones que se tomen.

Un profesional excelente es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional, lo que implica abrir un escenario de discusión pública en el que se debata sobre los elementos de la cultura que son prioritarios y centrales en la transmisión por el sistema educativo, y ello desde argumentos dados en público. Las éticas aplicadas, como es el caso de la ética docente, nacen de la reflexión pública y su tarea consiste en resolver cuestiones públicas y tienen un papel esencial que cumplir en la deliberación pública (Conill, 2003). La esfera de la opinión pública es una institución indispensable de la sociedad civil de una comunidad política pluralista. En un Estado justo, lo que debe transmitirse en la educación no puede fundarse en la voluntad particular de un soberano ni de un grupo particular, sino en la voluntad racional de lo que todos podrían querer, por lo que es indispensable una publicidad razonante.

Según Vázquez, y Escámez (2010), la educación se orienta a producir relaciones que se despliegan en comunicación. El docente ha de ser capaz de promover significados personales, sobre todo el sentido de pertenencia a la comunidad social y a la comunidad humana, la identidad individual y el reconocimiento de unos por otros, que son valores que han de estar presentes en las relaciones educativas para generar la confianza o el capital social que necesita una sociedad moderna y compleja como la nuestra en la que los individuos, procedentes de diversas culturas y con concepciones diferenciadas de la vida buena, puedan integrarse en una sociedad a la que consideren como suya sin perder sus características culturales propias y sus visiones diferenciadas del mundo. La relación comunicativa, que se ha de generar en los procesos de la educación, tiene que atenerse a determinadas normas para que tenga cierta calidad ética (Barber, 2000). El profesional de la docencia tiene que ser el primero en respetar tales normas y hacer todo lo posible para que también lo hagan los usuarios de su ejercicio profesional.

La primera norma es que la comunicación se produce en el ámbito de una comunidad educativa en la que habitan ámbitos comunes, estrategias cooperativas para abordar parcelas de la vida, intereses coincidentes y beneficios comunes. En la comunicación, los interlocutores no sólo se reconocen como tales, sino que también

reconocen al otro como alguien que, en cierto modo, le pertenece y al que pertenece conformando un “nosotros”: la comunidad educativa. Una segunda norma que es necesario tener en cuenta en la comunicación, es que los distintos miembros de la comunidad educativa, por supuesto los docentes, deben tener la buena voluntad de entenderse y, para ello, estar abiertos a la posibilidad de cambiar sus opiniones y posturas si se aportan razones que así lo aconsejen. El aprendizaje es el fruto más importante de la comunicación y, hay que estar abiertos a replantear las opiniones o convicciones anteriores y a cambiarlas si fuera necesario.

En la ética docente, la deliberación es un procedimiento fundamental que busca comprender, para buscar posturas comunes basadas en razones aceptables por las partes, mediante el respeto mutuo. Trata de averiguar cómo son en realidad las líneas de acción posibles. La relación comunicativa tiene que ser inclusiva de todos los miembros de la comunidad educativa, pues nadie está legitimado para hablar y decidir por los otros. En la comunicación tan importante es saber escuchar como saber hablar. La escucha consiste no sólo en atender sin más a aquello que los otros expresan, sino implicarse con ellos, situarse en su punto de vista y captar sus intereses y sus sentimientos.

No todos los miembros de la institución tienen el mismo status y funciones, pero en cambio tienen los mismos derechos como ciudadanos y ciudadanas. Para una comunicación educativa con calidad ética, el docente debe propiciar un clima de diálogo en el que todos los miembros de la comunidad educativa tengan una actitud constructiva, hablar sinceramente con ánimo de encontrar la solución de los problemas.

Existe una íntima relación entre los términos comunicación, interacción y educación. La relación educativa se caracteriza por ser un proceso de interacción personal, por lo que se trata de un proceso de comunicación. Podemos entender la comunicación como un proceso constitutivo de la propia existencia y realidad del hombre, que se lleva a cabo entre un “yo” y un “tú”, entre un ego” y un “alter”. En cambio la interacción en el proceso de comunicación no es pura ya que existen diversos elementos que también interaccionan con el entorno que les rodea.

Se distinguen dos tipos fundamentales de comunicación: la herencia orgánica o endoxomática (biológica) y la herencia superorgánica o exosomática (cultural), y

también se basa en la perspectiva lingüística de Watzlawick, quien define la comunicación humana como un proceso que posibilita el intercambio de significados entre los sujetos por una serie de convenciones sistematizadas en unos códigos, y aplicadas sobre un concreto tipo de medio simbiótico: signos verbales, escritos o gestuales.

A su vez el contexto en el que se produce la comunicación también tienen gran importancia para la misma y nos da una pauta de cómo debemos entender lo que se dice. Una misma frase dicha en un contexto o en otro puede significar cosas muy diferentes. En ocasiones utilizamos gestos o indicaciones para señalar la forma como debe ser entendido un mensaje. Suares (1986) los denomina "marcador de contexto". Así, por ejemplo, si le decimos a un niño "Los Reyes Magos te van a traer carbón" con un tono de voz suave y esbozando una sonrisa, le estamos indicando que es una broma.

En definitiva, de lo que se trata es de saber cómo funciona el lenguaje en las situaciones de interacción entre el profesor y los alumnos o entre los propios alumnos, actuando como soporte para la adquisición de otro tipo de conocimiento. Frente a la concepción tradicional en la que el aprendizaje del alumno depende esencialmente de la actividad del profesor y de la metodología empleada, se resalta lo que aporta el propio alumno: sus conocimientos previos, las capacidades, destrezas, motivación, interés, expectativas, actitudes, etc. De este modo, la actividad constructiva del alumno se convierte en un elemento mediador entre la influencia que ejerce el profesor y los resultados del aprendizaje. Éstos ya no dependen exclusivamente del comportamiento del profesor, sino que, como fruto de esta actividad constructiva, entran en juego una serie de procesos encubiertos que son clave para comprender los procesos interactivos que se establecen entre el profesor y los alumnos en el aula (Green, 1983, citado en Pérez Pérez, 1999).

Furstenberg (2014) nos recuerda el planteamiento de Habermas sobre la ética discursiva al servicio de la moral. Habermas defiende que el hecho de que un individuo sea apto para participar en una cuestión relevante de ética discursiva, dependerá de su propio crecimiento personal. Las personas que participan en el discurso emiten proposiciones o reclamaciones que son sometidas a los demás. Por ello, para salvaguardar la justicia en nuestro contexto, Habermas plantea que la acción

comunicativa debe cumplir con una serie de requisitos tales como la inteligibilidad, la verdad, la rectitud y veracidad, que permiten validar lo dicho. La inteligibilidad, ya que si los individuos no logran comprenderse la comunicación no puede realizarse; la verdad que hace corresponder lo dicho con la realidad; la rectitud que asegura que lo dicho corresponda a unas normas reconocidas que respeten la vida en común; y por último la veracidad que certifica la relación entre lo que se piensa y se dice. No debemos olvidar, que la petición de disculpas y el perdón de la injusticia son medios para reparar el daño. Los sentimientos de culpabilidad y deber son centrales. Hay que considerar que el daño viene a perturbar no sólo la relación entre dos personas sino la “esperanza normativa subyacente” de las personas en general que sostiene la vida en común.

Para validar una cuestión que atañe a la conciencia moral, Habermas plantea la necesidad de proceder por tres principios como son el cognitivismo, el universalismo y el formalismo. Para explicitar cada uno de ellos, el autor presupone la siguiente fórmula: “(U)” Toda norma valida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan, previsiblemente, de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado. Furstenberg (2014), realiza un análisis acerca la fórmula planteada por Habermas y en él remarca que desde el cognitivismo los juicios morales tienen contenido cognitivo y que se pueden deducir con el uso de la razón y distinguirse como verdaderos o falsos, mientras que el universalismo rechaza la validez de un juicio moral individual. El principio “U” otorga la universalidad al juicio moral sólo si este mismo pasa por el proceso de la ética discursiva y fue admitido en general. De esta manera la teoría del discurso, procede a la identificación de normas que puedan ser rectas, extrayendo deontológicamente lo que corresponde al formalismo.

El lenguaje es el material esencial donde la ética para Habermas se construye. Se distingue en esto de las éticas de la responsabilidad iniciada de Levinas y su responsabilidad por el prójimo. El principio de responsabilidad viene en protección de la vulnerabilidad del otro o del mundo, del cual uno tiene que ser responsable. Si Habermas centra su ética en el discurso en una búsqueda de la verdad que permita por el proceso de la discusión validar normas que rigen los comportamientos humanos y

aseguran la justicia; de cierta manera responde por lo mismo también a la necesidad de protección de las personas vulnerables.

Tal y como plantea Coll (1990), la tarea fundamental del profesor consiste en hacer de intermediario entre los contenidos escolares y la actividad constructiva que llevan a cabo los alumnos para asimilarlos, siendo el alumno el centro del proceso y convirtiéndose así en el protagonista de su propio aprendizaje, el cual se lleva a cabo a través de un proceso interactivo en el que intervienen al menos tres elementos fundamentales: el propio alumno, el contenido de aprendizaje y el profesor que actúa como mediador entre ambos.

Johnson (1981) identifica tres modos de organizar a los alumnos en el aula según los objetivos (metas) a conseguir: cooperativa, competitiva e individualista.

Entre los factores que son susceptibles de condicionar el rendimiento académico y la productividad de los participantes en el aprendizaje cooperativo, se pueden destacar:

1) El grado de apertura de la tarea a realizar

Palincsar, Stewens y Gavelek (1989) comprobaron que en las tareas más "abiertas", en las que los participantes deben seleccionar la información y con varias soluciones posibles, promueven la colaboración y los intercambios comunicativos en mayor medida que las tareas más "cerradas", en las que las directrices e informaciones están claramente especificadas.

2) La complejidad de las tareas

Hertz-Lazarowitz (1989) analizó la interacción de los participantes en una tarea entorno a los medios y el producto y entorno al proceso, encontrando que en el segundo caso se producía un mayor nivel en las aportaciones de los individuos.

- a) La ejecución colectiva de la tarea experimental da lugar a menudo a producciones más elaboradas, e incluso más correctas, que las que presentan los mismos sujetos cuando trabajan individualmente.

- b) En ocasiones, el trabajo colectivo no da sus frutos inmediatamente, durante la realización grupal de la tarea, sino que se manifiesta más tarde en la aparición de nuevas competencias individuales.
- c) El factor determinante para que se produzca un progreso intelectual, parece ser que es la posibilidad de confrontar el punto de vista propio con otros ajenos.
- d) Para que la interacción entre iguales tenga efectos positivos, son necesarios unos requisitos cognitivos mínimos que permitan a los participantes comprender la divergencia existente entre los puntos de vista expuestos.
- e) En dos situaciones concretas no se observó progreso alguno en las competencias intelectuales de los participantes: cuando uno de ellos impone su punto de vista a los otros y cuando todos los miembros del grupo tienen el mismo punto de vista sobre la tarea a realizar.

Ello demuestra las sólidas relaciones existentes entre la competencia social de los alumnos y su adaptación social, académica y psicológica, tanto en la etapa escolar como en la vida adulta. Por el contrario, una competencia interpersonal pobre suele tener consecuencias negativas relacionadas con la baja aceptación, rechazo, aislamiento social por parte de los iguales, bajos niveles de rendimiento, inadaptación escolar, baja autoestima, desajustes psicológicos, etc. Así pues, podemos considerar que existe un elevado grado de consenso en la idea de que las relaciones entre iguales en la edad escolar contribuyen significativamente al adecuado desarrollo de las personas.

La enseñanza de habilidades para interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos debe ser un aspecto esencial de los contenidos escolares, y ello es así porque hay evidencias suficientes para afirmar que unas relaciones sociales positivas son garantía de autoestima y bienestar social. Hay que tener en cuenta que la competencia personal está fuertemente relacionada con la competencia social y ésta depende a su vez de la sociabilidad y de las relaciones interpersonales del sujeto, tanto o más que de sus habilidades cognitivas o intelectuales.

3) Características de las habilidades sociales:

- a) Se adquieren mediante procesos de aprendizaje. El entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño, es básico para este proceso. Los niños, a través de procesos de socialización en la familia, la escuela y la comunidad, van aprendiendo las habilidades y las conductas que les permiten interactuar satisfactoriamente con los demás.
- b) Las habilidades sociales contienen componentes motores, emocionales, afectivos y cognitivos. Es decir, que podemos entender estas habilidades como un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.
- c) Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. De este modo, cuando un niño lleva a cabo una conducta interpersonal, ésta se puede considerar adecuada o no en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relaciones internas) y de la situación en la que tiene lugar (clase, familia, grupo de amigos, etc.). Por ello, la competencia social de un sujeto varía en función del contexto y de la situación en la que se encuentra. Son muy pocos los comportamientos sociales apropiados a todas las situaciones, ya que las normas sociales varían al estar determinadas por factores situacionales y culturales.
- d) Las habilidades sociales se ponen en juego en contextos interpersonales, es decir, que la conducta que implican se da siempre en relación a otra u otras personas (iguales o adultos). La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más sujetos.

4) Funciones que desempeñan:

Monjas (1995) señala las siguientes funciones de la interacción entre iguales:

- a) Conocimiento de sí mismo y de los demás. En la relación que establece con sus compañeros, el niño aprende muchas cosas sobre sí mismo y se va formando su propia identidad. Los niños, al relacionarse con los demás, establecen comparaciones y juzgan su propia capacidad, lo cual contribuye a la formación de su autoconcepto.
- b) Conocimiento de las relaciones sociales. La interacción que llevan a cabo los niños con sus iguales les dan la oportunidad de aprender muchas de las conductas, habilidades y estrategias necesarias para relacionarse con los demás. En actividades como el juego de roles, los niños representan las relaciones sociales entre adultos y aprenden muchas de las reglas y patrones de comportamiento que resultan básicos para su proceso de socialización.
- c) Autocontrol y autorregulación de la conducta. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas. Los compañeros representan un contexto intermedio entre las interacciones adulto-niño y el lenguaje interno individual del niño.
- d) Desarrollo emocional. En unas relaciones entre iguales satisfactorias, el niño encuentra compañía, afecto, apoyo, intimidad, aceptación, sentimientos de pertenencia, etc. lo cual es fundamental para su desarrollo afectivo y emocional.

Las dificultades más importantes que podemos encontrar para el desarrollo de estas habilidades, son las siguientes:

- La falta de capacidad para escuchar con atención.
- Dificultad para adoptar la perspectiva de los demás.
- Dificultad para comprender las argumentaciones y aportaciones de los demás.
- Dificultad para comprender los marcos de referencia propios y los comunes al grupo.
- Dificultad para mantener actitudes exploratorias y abiertas a la formulación de hipótesis, propias o de los demás.
- Dificultad para combinar el respeto a las personas con el mantenimiento de una actitud crítica.

2.3. Principios de la ética profesional docente.

La reflexión ética sobre el deber ser del actuar profesional, nos lleva a plantearnos las distintas etapas por las que la ética se ha ido transformando. González Turnbull (2015), nos recuerda la evolución de la ética, donde se identifica la “ética de primera generación” en la educación religiosa aunque como indica Vallaeys (2008), fue la educación moral, familiar y escolar la que se encarga de hacer interiorizar y respetar las normas morales a los individuos. Posteriormente se planteó que no sólo se han de respetar los deberes éticos de uno mismo, sino que la ley jurídica obliga a hacerlo y sanciona si no se cumple, por lo que se dio paso a la “ética de segunda generación. Actualmente nos situamos en la “ética de tercera generación” que como defiende González Turnbull (2015), integra la bondad y la justicia dentro de la perspectiva de la sostenibilidad, donde se reconoce el vínculo del sujeto con su responsabilidad frente al mundo. De acuerdo con Vallaeys (2008), la “ética de tercera generación” implica “una serie de instrumentos de gestión, normas, estándares, reportes, auditorías de calidad, consultorías y vigilancias, diagnósticos los que, junto a la ley, funcionan como aseguradora del acatamiento del deber moral” y “transforma nuestro afán de ser buenos en un trabajo continuo hacia la solución de (potencialmente) todos los problemas sociales que hemos generado. Por eso se expresa en términos de “responsabilidad” y, más precisamente, de “Responsabilización (sic) Social continua”.

Así pues González Turnbull (2015), basándose en las investigaciones del Instituto Tecnológico de Monterrey, a través de la capacitación de sus docentes, para alcanzar este objetivo, plantea que para estar a la vanguardia en este compromiso social, el profesorado ha de cumplir con el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD). El PDHD tiene como objetivo lograr que el profesor lleve a cabo una acción docente efectiva y de calidad en la que demuestre conocimientos pedagógicos, habilidades y destrezas didácticas, dominio de recursos tecnológicos y actitud de compromiso con el aprendizaje del estudiante y las metas de la institución. Es decir, conduce al dominio de las competencias docentes que el profesor demuestra en el ejercicio de sus diversas funciones. Entre ellas destaca el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes y con la obtención del perfil deseado de los egresados, donde

se establece la coherencia ética como personas, profesionistas y ciudadanos, por lo que durante su formación se incorporan aspectos éticos para su práctica profesional, la vinculación con la comunidad profesional de su campo de especialidad, exigencia en la impartición de sus cursos y justicia en la evaluación de sus alumnos, corresponsabilidad de su desarrollo profesional.

Por su parte García et al. (2010) plantean una serie de principios, valores y excelencias profesionales que permiten alcanzar la ética profesional docente:

A. El Respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa.

El respeto a la dignidad de toda persona es el principio moral básico de la ética e implica respetar la conciencia, la intimidad y las características diferenciales de cada persona, así como el rechazo a toda clase de instrumentación o forma de violencia sobre la misma. El reconocimiento de la dignidad del otro como un valor que le pertenece, significa descubrir la humanidad en cada persona, descubrir que cada persona es capaz de hacerse cargo de su vida y, este valor, impone la obligación moral al docente de considerar al otro como un ser único e irrepetible.

El principal objetivo de los docentes consiste en promocionar la autonomía personal del alumnado, es decir, alcanzar la capacidad para regirse por el propio pensamiento y por las propias decisiones en los asuntos que a uno le conciernen. Supone hacerse a sí mismo. Los autores anteriormente mencionados, defienden que este crecimiento como persona se orienta fundamentalmente en tres direcciones: en el pensamiento, en los sentimientos y en la autonomía de las decisiones y de las acciones. Por lo que educar es algo más que provocar y acumular experiencias de aprendizaje, educar consiste en la adquisición por el individuo de nuevos modos de ver e interpretar la realidad. El aprendizaje más importante en la educación es aquel que mejora los niveles de la consciencia y de la autonomía de los estudiantes (Escámez, 2007).

B. La promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil.

Las relaciones humanas han de estar regidas por los principios morales que reflejan los derechos humanos básicos. La Declaración de los Derechos Humanos es necesaria universalmente, pues no respetar los derechos humanos pone en riesgo la

humanidad (PNUD, 2004). Por ello, es necesaria la enseñanza al alumnado de los valores propios de la ética civil, tales como la dignidad de la persona, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia o respeto activo, la participación en los asuntos públicos, la paz y la responsabilidad es decir, los valores que están en la base de los derechos humanos (Escámez, 2004). De todos ellos, el valor de la dignidad humana es el tronco del cual surgen los derechos humanos. Así pues, el valor de la libertad se desglosa y concreta en los derechos humanos civiles y políticos (primera generación de derechos humanos); el valor de la igualdad se concreta y se desglosa en los derechos humanos sociales y económicos (segunda generación); el valor de la solidaridad se concreta y se desglosa en los derechos humanos a la calidad de vida (tercera generación).

C. Proceder siempre conforme a la justicia.

El principio de justicia es aquel por el cual la sociedad pretende distribuir de un modo equitativo y racional los recursos sociales existentes. Los autores consideran que dicho principio puede entenderse en dos sentidos: por un lado hace referencia a la equidad entre los servicios prestados por el docente y el bien obtenido; el segundo sentido hace referencia a la justicia social, es decir, los docentes deben ser solidarios con todos los miembros de la sociedad, de manera que deben prestar sus servicios a todas las personas cuando sean necesarios. Los autores plantean que el conflicto que se presenta a los docentes es que, al ser la mayoría agentes públicos, además de las obligaciones con sus alumnos, tienen compromisos adquiridos con la institución para la que trabajan y con la sociedad donde desempeñan su labor. Tal situación plantea el problema de la capacidad de las instituciones para responder a las demandas de los usuarios y, en el caso del docente universitario, la responsabilidad compartida con otros docentes de habilitar a los estudiantes para la concesión de los títulos universitarios que capacitan para el desempeño de las diversas profesiones en la sociedad (Hirsch, 2008).

El principio de justicia, abre la perspectiva en la que se articulan las múltiples necesidades e intereses de los diferentes grupos y personas con las posibilidades y recursos disponibles en la sociedad, conforme a criterios de justicia. Y ello se concreta en un conjunto de leyes, normas, reglamentos, etc., que condicionarán, de forma importante, la vinculación entre el profesorado y el alumnado. En una sociedad

democrática, el docente ha de atenerse al marco constitucional y a la legislación educativa vigente. En cambio, los autores consideran que cumplir con la legislación jurídico-política no es suficiente, puesto que la legalidad no agota la moralidad. De ahí que se haga necesaria la reflexión pública sobre las leyes, a partir de la ética de la sociedad civil compartida por la comunidad internacional.

D. Proceder con autonomía profesional.

Según los autores, este principio engloba tres aspectos:

- Las decisiones profesionales se han de adoptar en última instancia, desde las convicciones éticas personales, no dejándose presionar por coacciones externas y procurando promover la mayor autonomía posible del alumnado.
- Adoptar libremente una regulación corporativa (código ético o deontológico) que permita, en caso de conflicto, disponer de protocolos de actuación validados por el colectivo de los profesionales docentes y que, a su vez, orienten las buenas prácticas de la profesión.
- Tomar las decisiones y asumir las responsabilidades correspondientes a las mismas.

E. El principio de beneficencia: Poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios.

El principio de beneficencia en la ética del docente, consiste en el empleo de sus competencias para el aprendizaje de sus alumnos en la solución de los problemas que plantean, procurando ofrecerles una prestación experta, que les facilite la comprensión técnica, científica y social de los conocimientos impartidos.

F. Proceder siempre con responsabilidad profesional.

Los autores defienden que un buen profesional docente conserva, mejora y actualiza su competencia profesional. Ha de estar al tanto de las nuevas teorías de la especialidad de su docencia, de las nuevas metodologías para facilitar el aprendizaje del alumnado, de la colaboración con los colegas de la profesión, de la colaboración con las familias y de las demandas de la sociedad. Es decir, tiene la obligación moral de actualizarse, para mejorar la calidad técnica y humana del servicio que presta.

La actuación responsable del docente implica que sólo puede tomar decisiones de intervención después de evaluados cuidadosamente los riesgos de la misma y descartadas las consecuencias negativas que podrían producirse (Chávez, 2008). Por consiguiente, ha de ser capaz de evaluar sus propias actuaciones y procurar la producción de bienes que los usuarios y la sociedad legítimamente pueden esperar de su ejercicio profesional.

G. El principio de imparcialidad.

El principio de imparcialidad o no discriminación es la base para una actuación del docente que ha de tratar como iguales a todos los seres humanos sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (art.2.1. de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). La imparcialidad del docente abarca tanto al contenido de la enseñanza, como al proceso de la misma. En cuanto al proceso, el docente debe asegurarse de proporcionar igualdad de oportunidades a los usuarios para participar en el mismo, así como evaluar sus posiciones y competencias con imparcialidad y congruencia. En la declaración mencionada se dice:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (art.26.1.), y la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos” (art.26.2.).

H. El principio de confidencialidad o secreto profesional.

Bajo este principio el docente no debe difundir aquella información relacionada con el proceso de tutoría, salvo que pudiera suponer un delito o peligro para terceros. La confidencialidad se refiere al derecho que tiene el alumnado a controlar los datos que ha puesto a disposición del docente, siempre que no autorice su conocimiento por terceros.

Este principio y su cumplimiento son fundamentales para que se cree un clima de confianza, tanto en lo que se refiere a la relación entre el docente y el alumnado, como al manejo confidencial de la información y documentación que el docente tenga para el buen desempeño de su profesión.

I. El principio de veracidad.

La veracidad se refiere a que la comunicación con las personas (alumnos, compañeros, familias, representantes institucionales...) tiene que estar basada en la convicción de los interlocutores de que cada uno dice lo que cree que es la verdad. Lo contrario a la veracidad es la mentira y el engaño. El docente debe gozar de prestigio en materia de integridad y honestidad y actuar en consecuencia (Hirsch, 2008). El docente presta un servicio público y produce un bien público, por lo que ha de encarnar sus convicciones éticas en la vida cotidiana, generando así un bien público (García et al., 2010).

2.4. Las actitudes éticas para la docencia.

La intervención profesional empieza en el encuentro mismo, donde comienza a ordenarse la experiencia, a percibirse el sentido o el sinsentido de la propia escuela, a experimentar la confianza o el rechazo entre docente y estudiantes.

Perrenoud (2004), en su intención de pasar revista a las múltiples facetas del oficio de profesor plantea diez nuevas competencias para enseñar bien. Estas nuevas competencias el autor las estructura en dos niveles, el primer nivel queda constituido por lo que él llama competencias de referencia y las define como 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10. Organizar la propia formación continua.

Lifshitz (2000), defiende que para el desempeño profesional tan fundamental es la enseñanza técnica del alumno como su formación moral. Mantiene que la enseñanza de la ética no puede desligarse de la ética de la enseñanza, puesto que el alumnado responde mejor a lo que observa en las comunidades morales de escuelas, etc. que a lo que escucha en clases formales de ética o deontología. Es decir, tan importante es atender al currículum oculto como al explícito; por ello todos los docentes juegan un papel fundamental en el desarrollo de la conducta moral de sus alumnos. El autor mantiene que si los maestros hicieran conciencia de cuánto influyen en la formación de valores, actitudes e intereses de sus alumnos, probablemente se sentirían abrumados por la gran responsabilidad que ello significa, y defiende que no se puede predicar en el aula y contradecirse en la práctica sin que el alumno perciba la incongruencia.

García, Ferrández, Sales y Moliner (2006), se suman al planteamiento de que la formación ética profesional lleva consigo la necesaria formación de todo el profesorado universitario, quien presenta una gran laguna formativa en la enseñanza de actitudes y valores. Frente a la idea mantenida por muchos profesores de que las actitudes y valores no deben explicitarse, sino que se aprenden y enseñan de una manera espontánea y no programada, las autoras reivindican este tipo de formación con el aliciente de evitar la manipulación y el adoctrinamiento y favorecer así el aprendizaje responsable y consciente de la dimensión ética de toda profesión. De no hacerlo queda a la voluntad y criterio de cada profesor la conveniencia de abordar este aspecto fundamental. Otro aspecto que señalan las autoras, es que el logro de la formación ética no depende exclusivamente del profesorado, sino también de la propia cultura universitaria.

Según García et al. (2010), las disposiciones éticas que hacen posible el encuentro enseñanza-aprendizaje se refieren al saber estar juntos, saber ser y saber hacer. En cuanto a la primera, *saber estar juntos*, tan esencial es el contenido técnico ofrecido por el profesional, como la calidad ética de la relación. Sin duda, se requieren todos los conocimientos técnicos y científicos, pero también se requieren la empatía y la intuición personal. La calidad de la docencia está en saber articular ambos elementos.

En la docencia, entendida como relación de ayuda o acompañamiento del alumno por el profesor, se integran ambas dimensiones y se crea una interacción entre el maestro, capaz de dar ayuda, y los estudiantes, que tienen necesidad de recibirla; es el

vínculo mismo, que se despliega en un ir y venir, lo que genera la relación de ayuda. No se trata de una mera prestación que el docente concede a unos alumnos, sino de una interacción entre ambos: la sustancia misma de la docencia acontece siempre a través de la relación (Yurén, 2005). En consecuencia, el aprendizaje se elabora en el curso del proceso de interacción mediante sinergias entre todos los que intervienen, docente y alumnos. Si se produce el aprendizaje, será siempre como un efecto emergente de la relación entre ellos. El aprendizaje se produce si entre el docente y los alumnos surge una relación que les une, lo que supone una ruptura con el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, y la apertura hacia un proceso más participativo, comunicativo y horizontal. Por ello el profesional ha de ser un impulsor que active los dinamismos vitales de los alumnos.

En relación al *saber ser*, el profesional ha de tener en cuenta que la educación está preñada de incertidumbre, que es “un proceso inseguro con un resultado incierto”. El docente no puede pretender la absoluta seguridad que concede el manejo de los conocimientos técnicos, ni el control absoluto de los acontecimientos. Sabe que nadie tiene la clave del aprendizaje educativo. Por ello, el *saber ser* implica el desempeño de las virtudes tales como la humildad personal y el respeto ante una situación que sobrepasa al profesional. Es decir, aceptar el sentido de sus límites supone una fuerte seguridad interior que no está reñida con una cierta incertidumbre en los medios. Una seguridad que genera lo que Hans Jonas (1995) llamó el "coraje de la responsabilidad", la fuerza de la esperanza que anima a poner todos los esfuerzos y los medios para que los alumnos aprendan, a pesar de las dificultades.

En cuanto al *saber hacer*, la necesidad de ayuda se puede resolver por dos conductos: al modo como lo hace la técnica o al modo como lo hace la sabiduría práctica. El hacer de la técnica tiene pretensiones de validez general y se sustenta sobre un proyecto disponible que se ejecuta siempre siguiendo un protocolo uniforme; el hacer de la sabiduría práctica supone la deliberación consigo mismo y con los otros, y se sustenta sobre la decisión entre diversas posibilidades. La deliberación consiste en analizar imaginativamente, entre todos, las consecuencias favorables y desfavorables de las diversas posibilidades, y optar por aquella que sea más aceptable para todos los implicados en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. No se trata sólo de buscar el

medio adecuado para alcanzar un fin establecido, sino sobre todo de concebir lo que debe ser y lo que no debe ser, lo que es conveniente y lo que no lo es.

La profesión de docente obtiene su calidad ética cuando se ejerce como una sabiduría humana que está preñada de incertidumbre, debido a la complejidad del ser humano y de su aprendizaje. Es necesario romper el esquema perverso por el cual el experto o docente tiene la solución y los padres y alumnos tienen el problema.

2.5. Las líneas de acción básicas para una ética de la docencia.

Tres son las líneas de acción que parecen fundamentales para la buena práctica de la docencia: la promoción de la autonomía de los alumnos, la decencia en las relaciones con los mismos y la afirmación de la dignidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La promoción de la autonomía de los alumnos basada en la capacidad para satisfacer las propias necesidades vitales o autosuficiencia, basada en la capacidad para satisfacer las propias aspiraciones y deseos o autorrealización, y basada en la capacidad para satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad o responsabilidad. La docencia tiene calidad ética cuando se orienta a capacitar a los alumnos para que se valgan por sí mismos en esas tres direcciones. En este sentido los autores defienden que el proceso de la educación consiste en educarse. Tiene más de autoeducación que de heteroeducación. Las buenas prácticas profesionales del docente son aquellas que tienen como objetivo activar las capacidades de los estudiantes: su autoconocimiento, su voluntad, su moralidad, su imaginación, su sensibilidad, su creatividad y su acción. Lo que primariamente deben movilizar los profesionales de la docencia son las capacidades individuales de sus alumnos y la colaboración entre ellos.

Respecto a promover la responsabilidad del alumno por sí mismo y por la sociedad, el profesional docente promueve la responsabilidad de cada miembro del aula respecto a los compañeros, a la familia y a la sociedad, desarrollando a su vez un compromiso ético (Escámez y Gil, 2001). Su intervención tiene que orientarse a crear en los estudiantes actitudes que facilitan ocuparse de los otros, a estimular la voluntad

de participación real en los asuntos públicos para que sean protagonistas de la comunidad política, que pasan de individuos objeto de ayuda a sujetos de colaboración entre ellos (García et al., 2010).

La relación entre los usuarios de la educación y los docentes tiene que ser decente. La decencia es la virtud que cualifica las relaciones personales de buenas maneras, de cortesía y gentileza. Sin la virtud de la decencia, no hay ética profesional. La cortesía hace la vida más llevadera y más fácil de soportar la dureza de las relaciones; reduce la tensión que está presente, con más frecuencia de la deseable, en los centros escolares y entre los agentes educativos. Pero, sobre todo, la decencia es el reverso de la humillación, que se consume al tratar a los seres humanos como si fueran objetos, al realizar acciones que impiden su libertad para tomar las decisiones que competen a su propia vida, al expropiarles de su capacidad para rebelarse o de la posibilidad de empezar de nuevo, excluyéndoles así de su propia condición humana. Un reto de la ética profesional del docente consiste en desactivar los aspectos humillantes en la relación entre los miembros de la comunidad educativa. Se humilla cuando se da por benevolencia aquello que alguien tiene derecho a recibir; cuando se condicionan en tal grado las ayudas a los otros miembros que se les sustrae su capacidad de decidir.

En cuanto al tercer aspecto, el reconocimiento de la dignidad de los miembros de la comunidad educativa, los docentes tienen que asumir la dignidad personal de los usuarios de la educación, puesto que en ningún caso la conceden. Algunas veces, los profesionales de la docencia actúan en términos de darla o devolverla a los alumnos. Se habla por ellos, pero no se les concede la palabra; se actúa por ellos, pero sin ellos. El respeto a la dignidad de las personas comporta afirmarla en términos incondicionales y absolutos, ya que los derechos que de ella dimanen no son objeto de pérdida o de devolución. La cosa puede parecer una sutileza, pero, si la dignidad es inalienable, no puede ser condicionada. En el interior de los derechos humanos, se percibe la exigencia fundamental de que todo ser humano, simplemente por serlo, merece respeto y consideración incondicionados.

El mayor dilema ético del docente consiste en afirmar la incondicionalidad de la dignidad personal en el interior de la comunidad educativa. Se trata de recuperar, para todos y cada uno de los miembros de esa comunidad, la condición de persona como

agente que ejecuta actos, como actor que produce papeles y como autor de su proyecto de vida. Si se tiene presente la dignidad personal del otro como un referente claro, probablemente el docente tome conciencia de los límites, que algunas veces se tiene que poner, para una legítima intervención educativa.

2.6. Las buenas prácticas profesionales y la personalidad ética del docente.

Los docentes no tienen un protagonismo absoluto en las prácticas profesionales que llevan a cabo; no gozan de una libertad ilimitada, sino que sus prácticas están, en cierto modo, marcadas por la influencia social y por las tradiciones profesionales a las que pertenecen; pero los docentes no pierden su calidad de agentes intencionales que se comportan de acuerdo a proyectos personales. Las prácticas profesionales docentes son productos culturales de la comunidad social y, a la vez, son realizaciones personales de los sujetos participantes en ellas. Las prácticas son un espacio donde la acción del docente expresa las presiones e influencias sociales, pero también donde se pueden modificar esas presiones y pautas sociales por las intenciones y acciones de los propios profesionales. De ahí, el interés por construir unas condiciones institucionales que hagan posible las prácticas docentes éticas. La ética es una responsabilidad de los sujetos, puesto que aquello que debe ser hecho remite a su conciencia, en última instancia, pero es una responsabilidad que, en gran medida, se aprende y se ejerce creando las condiciones sociales que invitan al juicio, al sentimiento y a la conducta ética.

Una práctica docente es ética si realiza o actualiza los bienes sociales que le son propios. Una práctica profesional ética es una acción moralmente informada; de ahí, que las prácticas no sean un medio para producir el bien o los valores a los que se aspira, sino el lugar mismo donde se encarnan y viven los valores (Puig, 2003) como: el respeto a la dignidad de los usuarios del servicio docente; la ayuda que se les presta; la responsabilidad para con ellos y para con la comunidad social a la que se garantiza la satisfacción de sus necesidades por la prestación de unos servicios profesionales competentes; la colaboración para que sea el usuario mismo quien se responsabilice de

su vida y de la solución de sus problemas; y el diálogo desde el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Las prácticas docentes, cuando son éticas, conforman al docente con una personalidad ética. El docente, que realiza prácticas buenas, también es un ciudadano ético, puesto que contribuye a generar capital social en la comunidad civil y política a la que pertenece. Las buenas prácticas generan la confianza de los ciudadanos en el profesional docente y en sus colegas de profesión, satisfacen las expectativas sociales sobre el significado de la profesión y la fiabilidad de la misma para resolver los problemas de la educación. Cuando una sociedad tiene abundante capital social, se facilitan las relaciones de sus miembros, se dinamizan las energías propias de esa sociedad y se produce desarrollo humano.

Las prácticas, que generan capital social son aquellas que encarnan los valores de la ética civil, es decir, prácticas que potencian la autonomía del profesional y de los usuarios, las relaciones horizontales en la sociedad y el respeto entre los miembros de la comunidad educativa. Esas prácticas resultan beneficiosas para el conjunto de la sociedad, para el bien público, puesto que generan hábitos de confianza y solidaridad. Las buenas prácticas docentes, las prácticas profesionales éticas, son uno de los flujos potentes para hacer sociedades a la altura de la dignidad humana (García et al., 2010).

2.7. Metodologías sobre el aprendizaje ético.

Díaz y González (2005) sostienen la hipótesis de que es posible lograr una sensibilización ética en los estudiantes a partir del empleo de estrategias pedagógicas, como las del aprendizaje colaborativo. Para ello distinguen tres dimensiones de la ética: la normativa o ética del hacer (*ethics of doing*), la de virtudes o valores personificados, es decir la ética del ser (*ethics of being*), y la ética del mirar (*ethics of seeing*). La dimensión ética del hacer es la más conocida y discutida por el común de las personas. Se refiere únicamente al cumplimiento de normas, busca el comportamiento correcto de la persona. Desde esta dimensión el estudiantado cumple algunas de las normas como el estudio y preparación independiente de la tarea taller, por lo que se desarrolla una responsabilidad subjetiva, egocéntrica e inmadura. La dimensión ética del ser se

fundamenta en los valores morales y virtudes, en tanto que los vivimos de modo habitual y perseverante, y nos disponen al buen actuar. Busca el autoconocimiento y el crecimiento personal. Desde esta dimensión el estudiantado toma conciencia de que necesita la autocrítica para avanzar, por lo que acepta la crítica del resto de compañeros. De esta manera amplía su conocimiento y se abre a la posibilidad de crecer en virtud. Y por último la dimensión ética del mirar es la que aporta al modo como vemos las cosas, nos amplía la perspectiva y nos mejora la comprensión de las mismas.

Ahora bien, en un contexto altamente competitivo como es el de la universidad, es fácil caer en el dilema moral, generado por la ausencia de armonía entre las tres dimensiones. Así pues los autores apuestan por el aprendizaje colaborativo para fomentar la sensibilidad ética entre el alumnado universitario.

Según Bruffee (1999), el aprendizaje colaborativo se caracteriza por el consenso a través de la colaboración en el aprendizaje, participación voluntaria en el proceso, en el que se trabajan preguntas con respuestas debatibles y no únicas, cambio en la relación profesor-estudiante donde la autoridad pasa del profesor a grupos de pares, se discuten la autoridad del profesor y la validez de los contenidos, importancia del trabajo y diálogo entre pares.

Haciendo alusión a las tales características planteadas por Bruffee (1999), Díaz y González (2005) concluyen que la estrategia del aprendizaje colaborativo como metodología es más compleja y exigente que los llamados ‘trabajos en grupo’. Las características del aprendizaje colaborativo en términos de reconocimiento de pares, renegociación de la autoridad y como espacio de deliberación en temas no fundacionales, adquieren gran relevancia para abordar los temas éticos y de responsabilidad en el ámbito universitario.

García, Orellana, Martínez y Pérez (2011) nos describen las principales características de cuatro metodologías de innovación docente universitaria, entre las que se encuentra el Aprendizaje Servicio y en la que nos basaremos en la presente investigación.

2.7.1. Aprendizaje cooperativo.

2.7.1.1. Concepto.

En 1949, Deutsch (1949) definía una *situación social cooperativa* como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y logros de sus objetivos, de tal forma que un alumno alcanza su objetivo si, y solo si, los demás participantes alcanzan los suyos. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos. De esta manera, Deutsch remarcaba todos los participantes y la necesaria colaboración entre ellos para alcanzarla.

Para Ovejero (1990), dentro del aprendizaje cooperativo se engloban diferentes *procesos responsables* de la naturaleza de la interacción que se ven reflejados en las estructuras de análisis de las propuestas de aprendizaje como *tutela*, la *construcción* o la *imitación*.

Con el término aprendizaje cooperativo nos referimos además, a un amplio y heterogéneo conjunto de *métodos de instrucción estructurados*, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o en equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas (Melero y Fernández, 1995).

El aprendizaje cooperativo, tal y como plantea Echeita (1995:177), consiste en alguna cosa más que la simple disposición de las clases en grupos. Es una organización intencional de la estructura de aprendizaje que persigue distintos y complementarios *objetivos educativos*, que van desde la *facilitación de los aprendizajes* del alumnado y el intento de aumentar su rendimiento escolar, hasta enseñar *estrategias y habilidades de cooperación* en el aula y con los compañeros y compañeras, pasando por formar *actitudes de respeto y colaboración*.

2.7.1.2. Objetivos.

- Desarrollar la competencia de trabajar en equipo.
- Enseñar al estudiantado a trabajar en equipo de manera eficaz.
 - A pedir y ofrecer ayuda a sus compañeros/as.

-A responsabilizarse e implicarse individualmente en el trabajo del grupo y exigir el compromiso e implicación de los y las demás componentes.

-A ejercer roles los necesarios para la gestión y funcionamiento eficaz de un grupo de trabajo cooperativo.

- Concienciar a nuestro estudiantado del valor de la cooperación tanto en la organización y estructura de nuestras actividades y relaciones en el ámbito académico, laboral o convivencial.
- Enseñar al estudiantado a cooperar con sus iguales en el aprendizaje de la materia de estudio ofreciendo los conocimientos básicos para que puedan transferir estas experiencias de aprendizaje a los ámbitos laboral y de convivencia.

2.7.1.3. Características.

- Interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Una situación social cooperativa es aquella en la que las metas de los individuos por separado están relacionadas entre sí, de tal forma que existe una correlación positiva entre ellas. Cada alumno/a alcanza su objetivo, si y solo si, los demás alcanzan también el suyo. El éxito o fracaso de cada participante depende del de sus compañeros/as.
- Interacción estimulante cara a cara. Opinar, explicar, oír, celebrar, preguntar, disentir, buscar acuerdos son acciones comunicativas básicas que cualquier estudiante universitario ha de dominar y utilizar en su trabajo colaborativo. Habilidades que están presentes en diferentes momentos del aprendizaje académico de la universidad.
- Responsabilidad individual. La responsabilidad individual tiene que ver con el compromiso de cada miembro del grupo para con el éxito del trabajo compartido. La responsabilidad se centra en realizar acciones de tutorización y de ayuda mutua entre los miembros del grupo y facilitar el aprendizaje de todos sus componentes. De esta manera se asegura el éxito individual como paso previo necesario para conseguir el grupal.
- Aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales cooperativas. A cooperar nadie nace sabiendo. Los estudiantes deben adoptar un doble compromiso: con la tarea

(el aprendizaje del tema académico) y con el trabajo en equipo (funcionar efectivamente como un grupo). Este tipo de habilidades deben ser contenido y objeto de aprendizaje.

- Reflexión y autorregulación del trabajo en grupo. El equipo cooperativo debe ser un espacio idóneo para facilitar la reflexión sobre el trabajo y el aprendizaje del grupo: sobre cómo nos organizamos, pedimos y ofrecemos ayudas, nos comprometemos y exigimos compromiso, etc. Esta reflexión compartida aprovecha el diálogo y las críticas realizadas por los miembros del equipo como punto de partida para mejorar y optimizar el trabajo del grupo.

2.7.2. Aprendizaje basado en problemas.

2.7.2.1. Concepto.

El Aprendizaje Basado en Problemas, es una estrategia educativa que permite desarrollar en el alumnado el razonamiento y el juicio crítico. A partir de un problema el estudiantado detecta sus necesidades de aprendizaje, identifica principios que sustentan el conocimiento y que le permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje relacionados a cada bloque de contenidos o unidad temática del programa docente. Así el objetivo no se centra en resolver el problema, sino en que éste es utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio, de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los estudiantes cubran los objetivos de aprendizaje del curso. Es también un método de enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo a partir del estudio de problemas del “mundo real” establecidos como contextos en los que los estudiantes desarrollan su capacidad crítica y de solución de problemas, al tiempo que adquieren los conceptos esenciales de un determinado ámbito de conocimiento.

2.7.2.2. Objetivos.

- Fomentar el razonamiento crítico, en particular las habilidades para resolver problemas e investigar.
- Fomentar el aprendizaje autónomo.
- Promover en el estudiantado la detección de necesidades de aprendizaje.

- Desarrollar destrezas de trabajo en equipo colaborativo.
- Despertar la motivación intrínseca por el saber objeto de estudio.
- Desarrollar la comunicación escrita.
- Trasferir conocimientos y habilidades a la solución de nuevos problemas.

2.7.2.3. Características.

- Participación del estudiantado en la adquisición de su conocimiento.
- Método orientado a la solución de problemas previamente diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- Aprendizaje centrado en el estudiantado.
- Método que estimula el trabajo cooperativo.
- Permite la interdisciplinariedad.
- Fomenta el aprendizaje autónomo.
- Opera en un contexto determinado.

2.7.3. Aprendizaje por proyectos.

2.7.3.1. Concepto.

El Aprendizaje por proyectos se trata de un trabajo que el estudiantado desarrolla para crear un producto o servicio determinado, siguiendo una serie de actividades planificadas para aplicar los aprendizajes adquiridos. Supone el uso real de los conocimientos y habilidades, partiendo de la responsabilidad y autonomía del propio estudiantado en su gestión.

2.7.3.2. Objetivos.

- Trabajar en temas de actualidad que tienen relevancia e interés local.
- Aprender ideas y habilidades complejas en escenarios realistas.
- Completar competencias profesionales completando tareas expertas, simulaciones de trabajo o demostraciones de la vida real.
- Promover y ayudar a desarrollar habilidades metacognitivas tales como la autodirección y la autoevaluación.

- Desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación.
- Trasferir la responsabilidad del aprendizaje del profesorado al estudiantado de forma completa o parcial.
- Desarrollar destrezas y estrategias de comunicación y autoevaluación para valorar y mejorar el trabajo realizado en público y construir conocimiento compartido.

2.7.3.3. Características.

- El estudiantado se enfrenta a preguntas y problemas, por lo que las actividades les permiten buscar información para resolverlos, así como construir su propio conocimiento favoreciendo la retención y transferencia del mismo. Las actividades del aula están al servicio del desarrollo y necesidades de los proyectos.
- Las condiciones en que se desarrollan los proyectos permiten al estudiantado desarrollar habilidades de colaboración, ya que la interdependencia y la colaboración son cruciales para conseguir que el proyecto funcione.
- El trabajo por proyectos permite al estudiantado desarrollar competencias profesionalizadoras, así como habilidades de aprendizaje autónomo y de mejora continua. Enfrenta al estudiantado a situaciones que lo llevan a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas y situaciones reales o proponer mejoras en las comunidades en las que viven.

2.7.4. Aprendizaje Servicio.

2.7.4.1. Concepto.

El Aprendizaje Servicio se trata de una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las

comunidades, barrios, instituciones cercanas. A través de esta propuesta se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro de generaciones y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades de la comunidad. Ofrece las herramientas para que el alumnado salga al entorno de su comunidad e investigue cuáles son las necesidades reales existentes. Esto favorece la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: protagonismo del alumnado, atención a una necesidad real, conexión con objetivos curriculares, ejecución del proyecto de servicio y reflexión.

2.7.4.2. Objetivos.

- Promover en el alumnado la responsabilidad de su aprendizaje.
- Desarrollar una base de conocimiento relevante para la profesión.
- Desarrollar habilidades para el trabajo autónomo.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Desarrollar habilidades para participar responsablemente en la mejora de la comunidad.
- Estimular el análisis crítico de la realidad social.
- Involucrar al alumnado en un reto (problema, situación o tarea).
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.
- Adecuar los objetivos de aprendizaje al nivel del alumnado.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro del equipo para alcanzar una meta común.

2.7.4.3. Características.

El Aprendizaje Servicio se convierte en parte integrante de la educación universitaria, con el objeto de incorporar el servicio en el aula y dentro del currículum

académico, ya que considera la educación cívica y la responsabilidad social del alumnado universitario como aspectos centrales. Así pues se caracteriza por:

- Método de trabajo activo: participación en la adquisición del conocimiento.
- Método que orienta la solución de problemas.
- El aprendizaje se centra en el alumnado: ni en el profesorado ni sólo en los contenidos.
- Estimula el trabajo cooperativo.
- El profesorado es facilitador o tutor del aprendizaje.

A modo de conclusión podemos afirmar que el aprendizaje ético del alumnado universitario ha de abordarse desde la sensibilización a partir del empleo de estrategias pedagógicas como las del aprendizaje colaborativo. Por ello apostamos por la metodología Aprendizaje Servicio como herramienta para abordar un ejercicio de responsabilidad a través de la ética del hacer, la ética del ser, y la ética del mirar. Desde esta experiencia, el estudiantado se halla consciente de que sin autocrítica no avanza, y reconoce la necesidad de acoger la crítica del “otro” como oportunidad de mejorar personal y profesional.

CAPÍTULO 3:
EL SERVICE- LEARNING EN LA
UNIVERSIDAD.

CAPÍTULO 3: EL *SERVICE- LEARNING* EN LA UNIVERSIDAD.

3.1. Qué es el *Service-Learning*?

3.1.1. Antecedentes.

El *Service- Learning* (en sus siglas SL), tal y como expone Martínez- Odría (2005), se presenta como una fórmula pedagógica dirigida a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar a los alumnos en la vida cotidiana de las comunidades, barrios y pueblos próximos al centro escolar, ya que se apoya en la convicción de que los ciudadanos tienen la responsabilidad de contribuir al bien común y al desarrollo de la sociedad.

Las bases en las que se fundamenta esta nueva fórmula pedagógica las encontramos en la idea del compromiso social de Alexis de Tocqueville, y en la idea de la pedagogía experiencial de John Dewey, que a su vez están arraigadas en las teorías educativas y cognitivas del constructivismo, pragmatismo y el progresivismo. Es un intento de profundizar e incrementar los conocimientos ya poseídos por el alumnado favoreciendo lo aprendido dentro del aula mediante su aplicabilidad mediante experiencias reales fuera del aula, rasgos que nos permiten acometer una verdadera educación. Dewey (1995) destacó la necesidad de la activa implicación del alumnado para garantizar una educación efectiva. Depositó en la comunidad una parte integral de las experiencias educativas, partiendo de considerar que lo que se aprende en la escuela ha de ser utilizado fuera de sus muros, tanto para el desarrollo de los propios alumnos como para la mejora de las sociedades del futuro.

Durante las décadas 80 y 90 se produce en Norteamérica un aumento del individualismo y un notable descenso de la implicación cívica de la ciudadanía en general. La creciente preocupación por el estado de la educación en los Estados Unidos, originó que estas teorías adquirieran gran relevancia y se revalorizara el SL, a partir de

los resultados obtenidos en centros de riesgo, donde se había logrado reducir los niveles de fracaso y de violencia escolar. Tocqueville advirtió de las consecuencias de no moderar el individualismo al que tienden los hombres democráticos, y que por tanto era necesaria la cabida a la participación civil. Así pues, el SL se utilizó también como una herramienta para motivar la participación cívica. En los últimos veinte años, el concepto comenzó a difundirse internacionalmente.

3.1.2. Concepto y rasgos definitorios.

El concepto de *Service-Learning* (aprendizaje-servicio) fue acuñado en la pedagogía norteamericana en los años veinte, con el objetivo de describir una metodología pedagógica que potenciaba el aprendizaje a través de actividades escolares de servicio a la comunidad.

Hay que mencionar que el término de *Service-Learning* ha provocado numerosos debates acerca de su significado, y aún hoy no se ha logrado establecer. Ello es debido a la rápida y paralela expansión de la propuesta en diferentes lugares del mundo: mientras que en EEUU se usa el término “Service-Learning”, CLAYSS (2002) distingue el término “Servicio Social” utilizado en México, y “Trabajo Comunal” en Costa Rica y otros. En España, el centro promotor del A-S en Cataluña se refiere a “Aprendizaje Servicio” (ApS), mientras que el centro promotor de esta propuesta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) la Fundación Zerbikas (2008), habla de “Aprendizaje y Servicio Solidario” (AySS).

Dada su ambigüedad, el *New York Language Center* (NYLC) distingue varios conceptos:

-Voluntariado: dedicación gratuita, libre y personal. Se ubica en el seno de una organización. Su mayor énfasis es el servicio.

-Servicio a la comunidad: forma específica de voluntariado. Se ubica en el seno de una comunidad. Su mayor énfasis es el servicio o ayuda a la comunidad.

-Aprendizaje basado en la comunidad: cualquier forma de aprendizaje basado en la comunidad. Se ubica en el seno de la comunidad. Su mayor énfasis se centra en el aprendizaje.

-*Service-Learning*: método de enseñanza, aprendizaje intencional y estructurado, posible a través de la provisión de un servicio a la comunidad en necesidad. Se ubica en el sistema formal de educación. Énfasis en el aprendizaje académico intencional y estructurado así como en el servicio a la comunidad.

A su vez, Furco (2005) nos recuerda la existencia de una publicación con más de 200 definiciones únicamente en inglés. A continuación exponemos algunas de ellas:

“Service-Learning seeks to engage individuals in activities that combine both community service and academic learning. Because service-learning programs are typically rooted in formal courses (core academic, elective, or vocational), the service activities are usually based on particular curricular concepts that are being taught” (Furco, 2002: 25).

“Course-based, credit bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding on course content, a border appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility” (Bringle y Hatcher, 1995: 112).

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig y Palos 2006: 61).

-*American Association of Community Colleges (AACCC)*, define el ApS como:

“The combination of classroom instruction with community service, focusing on critical, reflective thinking as well as personal and civic responsibility. Service learning programs involve students in activities that address local, community-identified needs while developing their academic skills and commitment to their community” (Jeandron & Robinson, 2010).

“El Aprendizaje Servicio (A+S) es una metodología pedagógica basada en la experiencia solidaria, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o

pública trabajan juntos para satisfacer una necesidad de una comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos. Este esfuerzo se enmarca dentro de una visión más amplia, que es la de fomentar una formación de profesionales que sean socialmente responsables, y que trabajen por la búsqueda de justicia social” (Centro de Reflexión y Acción Social (CREAS) - Universidad Alberto Hurtado, 2011: 2).

Jacoby & Associates lo definen como “a form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and development” (Jacoby & Associates, 1996: 5).

Mientras Howard concibe el ApS como “academic service learning is a pedagogical model that intentionally integrates academic learning and relevant community service” (1998: 22 citado en Gezuraga, 2014).

Fourie habla de: “programme-based, credit bearing learning experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs” (2003: 32 citado en Gezuraga, 2014).

Por otro lado, Berger apunta que el ApS puede ser definido como: “a teaching method where guided or classroom learning is deepened through service to others in a process that provides structure time for reflection on the service experience and demonstration of the skills and knowledge acquired” (2004: 7).

Higher Education Quality Committee (HEQC), en 2004 define el ApS como: “Applied learning which is directed at specific community needs and is integrated into an academic programme and curriculum. It could be credit bearing and assessed, and may or may not take place in a work environment”.

Canadian Alliance for Community Service-Learning (CACSL) defiende que: “Community Service-Learning (CSL) is an educational approach that integrates service in the community with intentional learning activities. Within effective CSL efforts, members of both educational institutions and community organizations work together toward outcomes that are mutually beneficial” (Gemmel & Clayton, 2009: 1 citado en Gezuraga, 2014).

El Centro de Desarrollo Docente - Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile (2012), entiende el ApS como una: “metodología pedagógica experiencial, que se puede definir como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad”.

El *National Youth Leadership Council* (NYLC) lo define como “Service-learning is an approach to teaching and learning in which students use academic knowledge and skills to address genuine community needs”

A su vez, Tapia en 2005 nos presenta que “el aprendizaje-servicio se define como una práctica de servicio solidario protagonizada por los estudiantes, destinada a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificada en forma integrada con el currículum, en función de mejorar la calidad de los aprendizajes” (2005: 122). Y en 2006 la autora hace mención al énfasis del ApS como “proyecto”, “experiencia”, “práctica”; como “metodología”, “estrategia pedagógica”; o incluso el A-S como una “Pedagogía”.

Por otro lado Batllé (2009), considera que el aprendizaje servicio debe entenderse como una metodología educativa que aprovecha el valor formativo de las acciones solidarias para conseguir aprendizajes significativos en los chicos y chicas, tanto en conocimientos, como en habilidades, actitudes y valores.

A continuación exponemos una tabla en la que se recogen las características principales de los rasgos definatorios del ApS:

FIGURA 9. Definiciones de ApS y rasgos principales.

AUTORIA	CONCEPCION DEL ApS	ELEMENTOS A DESTACAR
Bringle y Hatcher, 1995	Experiencia educativa	<ul style="list-style-type: none"> -Base curricular - Necesidades de la comunidad - Actividad de servicio - Reflexión - Valores personales -Responsabilidad Social
Jacoby & Associates, 1996	Aprendizaje experiencial	<ul style="list-style-type: none"> -Participación - Necesidades humanas y comunitarias -Aprendizaje y desarrollo en estudiantes
Howard, 1998	Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> -Intencionalidad - Integración - Aprendizaje académico -Servicio comunitario relevante
Furco, 2002		<ul style="list-style-type: none"> -Combinación - Servicio comunitario - Aprendizaje académico - Base curricular -Reflexión

Fourie, 2003	Experiencia de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Base curricular - Participación - Actividad de servicio -Necesidades de la comunidad
Berger, 2004	Método de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje - Servicio - Reflexión -Adquisición de conocimientos y habilidades
HEQC, 2004	Aprendizaje aplicado	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidades comunitarias - Programa curricular - Reconocimiento de créditos -Evaluación -Ambiente profesional
Tapia, 2005	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> -Protagonismo de las/ los estudiantes - Necesidades comunitarias - Currículo integrado -Mejora de los aprendizajes
Puig y Palos, 2006	Propuesta educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje - Servicio a la comunidad - Proyecto estructurado - Formación a través de la

		participación -Mejora del entorno
Canadian Alliance for Community Service – Learning, 2009	Enfoque educativo	-Servicio - Actividades de Aprendizaje - Intencionalidad - Trabajo conjunto -Beneficio recíproco
AACC, 2010		- Aprendizaje académico - Servicio comunitario - Pensamiento crítico- reflexivo - Responsabilidad personal y cívica - Necesidades comunitarias - Desarrollo de habilidades académicas -Compromiso con la comunidad
CREAS, 2011	Metodología pedagógica	- Experiencia solidaria - Trabajo conjunto - Satisfacción de necesidades - Integración curricular - Desarrollo responsabilidad -Justicia Social

CDDoc. Chile, 2012	Metodología Pedagógica Experiencial	- Aprendizaje académico - Servicio a la comunidad - Integración - Atención a necesidades
NYLC	Enfoque de enseñanza aprendizaje	- Aplicación - Conocimientos académicos - Afrontar necesidades comunitarias
Fuente: Tesis Doctoral Gezuraga, 2014:36.		

Pese a la gran diversidad en la conceptualización del SL o ApS, podemos observar que hay autores que coinciden en señalar que desde el punto de vista del componente aprendizaje las experiencias del alumnado que participa en los programas de ApS, enfatizan la importancia educativa de combinar acción solidaria y reflexión. Respecto al componente servicio, los programas de ApS llevan implícita la referencia a la reciprocidad de los beneficios que reporta tanto al alumnado como a quien recibe la ayuda voluntaria, evitando las aproximaciones de tipo asistencial y unidireccional.

A su vez, el concepto de ApS lleva implícito la intencionalidad de crear en el alumnado una sensibilidad por colaborar en la satisfacción de las necesidades de la comunidad de su entorno, y hacerlo mediante los conocimientos y habilidades adquiridas a través de un proceso de aprendizaje curricular. En lo expuesto hasta ahora se observa cómo los autores conceptualizan el ApS, dentro de la educación experiencial y lo caracterizan como una experiencia educativa en la que:

1. Se desarrollan diversos aprendizajes curriculares a través del servicio a la Comunidad.
2. Se aplican conocimientos en un contexto comunitario.
3. El tiempo y el espacio se convierten en potenciadores de la reflexión.

4. Se producen relaciones de colaboración y beneficios recíprocos.
5. Se trabaja con la comunidad más que para la comunidad.
6. El socio comunitario recibe beneficios del programa y los estudiantes adquieren destrezas y conocimientos.

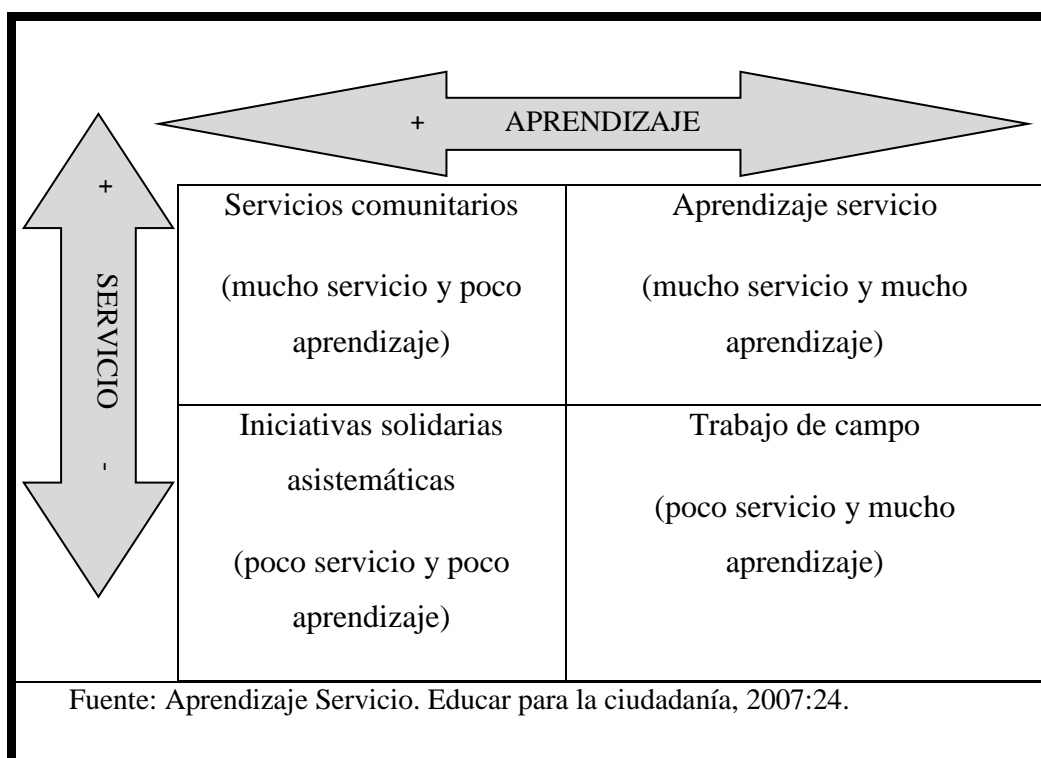
El compromiso por el fomento de la participación activa y por el fortalecimiento de la democracia activa y la responsabilidad social, que subyace al concepto de SL, lleva implícito un posicionamiento crítico ante las desigualdades, por tanto, el compromiso personal del alumnado voluntario. Mc Elhaney (1998), tras llevar a cabo un análisis de las definiciones del SL aportadas por los principales investigadores en la materia, propone como notas definatorias de las actividades de SL las siguientes:

1. Dar respuestas a las necesidades de la comunidad.
2. Estar coordinada entre institución educativa y comunidad.
3. Estar integrada en el currículo académico.
4. Estar vinculada a objetivos del curso académico.
5. Dedicar un tiempo estructurado para las actividades de reflexión.

Aportar al alumnado la oportunidad de adaptar nuevas habilidades y conocimientos basados en situaciones de la vida real.

Otra propuesta de conceptualización (Brynelson, 1998), es la que se propone desde el Service-Learning 200 Center de la Universidad de Standford atendiendo a dos dimensiones: Integración del aprendizaje y Nivel de servicio. De ambas se deduce cuatro cuadrantes para su conceptualización y que Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007: 24) recogen de la siguiente manera:

FIGURA 10. Cuadrantes de la conceptualización del ApS.



Las iniciativas solidarias asistémicas suponen un acercamiento y servicio a la comunidad, pero no existe necesariamente una relación entre objetivos de Servicio y objetivos de Aprendizaje, y se suelen dar de forma puntual en el tiempo. La calidad del servicio prestado a la comunidad es baja y está desconectado del aprendizaje escolar. La actividad de servicio voluntario que se lleva a cabo es de forma puntual y sin sistematización, y sin el establecimiento de una conexión intencional con los objetivos de aprendizaje.

1. Los trabajos de campo se caracterizan por su importante componente práctico aunque no necesariamente van acompañados de un servicio concreto a la comunidad. Existe un elevado nivel de contenidos curriculares específicos, bajo nivel de servicio a la comunidad. El servicio a la comunidad no es contemplado como un elemento configurador de la metodología.
2. En el servicio comunitario institucional, se da un servicio a la comunidad de manera intencional, y va acompañado de una planificación. En cambio desde el punto de vista pedagógico, no existe relación con los contenidos curriculares. Se

caracteriza por un alto nivel de servicio, desconectado del aprendizaje escolar. Lo más importante es la actividad de servicio voluntario ante una necesidad, sin objetivos curriculares

3. El cuadrante referido a los Proyectos de SL, no se puede prescindir de ninguno de los dos componentes. Es el único que recoge la integración entre objetivos de Aprendizaje y de Servicio en la misma medida.

Autores como Kendall (1990), coinciden en que el SL se puede sistematizar en tres categorías:

- 1) SL como filosofía educativa basado en las propuestas de la educación experiencial de John Dewey. Se trata de una herramienta para recuperar el papel central de la institución escolar en la formación de ciudadanos responsables que obtengan un más profundo sentido de la democracia y la responsabilidad civil. Por tanto, la educación ha de estar unida a la responsabilidad social y aprendizaje conectado a la experiencia. Es, por tanto, un modo de comprender el crecimiento humano atendiendo la perspectiva de la comunidad.
- 2) SL como Herramienta curricular o método pedagógico reflejo de epistemologías alternativas. Desde esta perspectiva el aprendizaje se realiza mejor a través de la participación directa. Por tanto es una propuesta educativa enraizada en la experiencia, es decir, se potencia a través de las actividades de reflexión y pensamiento crítico. Es así un programa, con una actividad estructurada de cumplimiento de tareas, coordinadas para satisfacer objetivos curriculares, aprendizaje, reflexión y análisis crítico.
- 3) SL como un programa formal que integra servicio voluntario con aprendizaje académico.

Es necesaria, por tanto, la constitución de un marco teórico de referencia desde el que garantizar un consenso mínimo. Tal como defiende Martínez- Odría (2005), hay investigadores que sí están de acuerdo en que el SL se basa en los principios de aprendizaje activo, atención a la dimensión social de la enseñanza, aprendizaje transversal, reflexión sobre la propia acción, y posee un componente de servicio

voluntario. De esta forma la autora mantiene que se favorecen tres transiciones, es decir, del asistencialismo se pasa a la promoción y transformación social; de los proyectos solidarios extraescolares a la vinculación del servicio voluntario con la actividad curricular ordinaria del centro educativo; y de las iniciativas puntuales y asistemáticas a la incorporación de los proyectos de solidaridad como proyecto institucional.

Partiendo de todo lo señalado hasta el momento, podemos concluir que el SL o ApS no constituye un concepto estanco y que su comprensión ha evolucionado con el paso del tiempo. Así pues desde el presente trabajo tomaremos como referencia la definición propuesta por el *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* (s.f.), “el aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”.

3.1.3. Aportaciones del ApS.

Existe una creciente sensibilidad social e institucional por promover espacios y tiempos de participación cívica de la ciudadanía, y en concreto su vinculación con la labor educativa de las instituciones escolares. El ApS o SL ofrece herramientas para que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes. Esto favorece la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas. El ApS mantiene como principios el aprendizaje activo, la atención en la dimensión social de la enseñanza, el aprendizaje transversal, la reflexión sobre la propia acción y el componente de servicio voluntario. Sus proyectos favorecen tres transiciones:

1. Del asistencialismo a la promoción y transformación social.
2. De los proyectos solidarios extraescolares a la vinculación del servicio voluntario con la actividad curricular ordinaria del centro educativo.
3. De las iniciativas puntuales y asistemáticas a la incorporación de los proyectos de solidaridad como proyecto institucional.

Martínez- Odría (2005) defiende que la novedad que aporta el ApS o SL, es la sistematización y estructura concreta a través de la cual conectar las experiencias de voluntariado y solidaridad con el currículo escolar.

A su vez, Martínez Usarralde (2015) aporta un análisis de diferentes autores que contribuyen a la caracterización de los principales rasgos que constituyen el ApS:

- Un método de trabajo activo: el alumnado es partícipe en primera persona en la adquisición del conocimiento que ellos y ellas pretendan (Tapia, 2006; Puig, 2007).
- Un método que orienta de manera real la solución de problemas: ésta ha de ser la aspiración del grupo, con lo cual el primero no ha de quedarse en el mero reconocimiento de la detección de problemáticas en el entorno, sino que ha de caminar y centrarse en su resolución (Stanton, 1990).
- Un aprendizaje que se centra en el alumno/a, indiscutible protagonista: ni en el profesorado, ni siquiera en los contenidos.
- Una estimulación constante y retroalimentada del trabajo cooperativo y en grupo, además del trabajo individual, que requiere también del concurso con otros agentes sociales (Ocaña y Zurutuza, 2008).
- Una transmutación del rol del profesorado, que se erige en facilitador/a o mediador/a, además de tutor/a del aprendizaje de los grupos de trabajo (Puig et al., 2011).
- Un aprendizaje que desarrolla el compromiso social y cívico (Martínez Odría, 2007).
- Un aprendizaje que desarrolle habilidades sociales y reinvente la capacidad crítica (Puig, Batllé, Bosch y Palos, 2007).

De esta manera, la autora defiende que los objetivos básicos del ApS se identifican con:

- Promover en el alumno/a la responsabilidad de su aprendizaje.

- Desarrollar una base de conocimiento relevante para la profesión, en este caso, relacionada con la figura del cooperante (Furco y Billig, 2002).
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno/a en un reto (problema, situación o tarea).
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible (Martín, 2009).
- Adecuar los objetivos de aprendizaje al nivel de los y las alumnos/as.
- Orientar la falta de conocimiento y habilidades hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro del equipo para alcanzar una meta común (Halsted, 1998).

Respecto a la tipología de ApS Martínez Martín (2008), distingue 4 modalidades de ApS:

Servicio directo. Son las actividades o proyectos que requieren una relación directa, cara a cara, del alumnado con las personas o las situaciones de necesidad. El alumnado interviene directamente sobre el problema detectado. Este tipo de servicio promueve desarrollo cognitivo, desarrollo de habilidades interpersonales, desarrollo social y afectivo, así como la adquisición de mayor responsabilidad social.

Servicio indirecto. Son actividades y proyectos que generalmente se desarrollan en la institución académica. Se aportan recursos, ideas, experiencias, imágenes del área de necesidad y no tanto trabajando directamente con aquéllos/as en situación de necesidad o con las organizaciones comunitarias que dan respuesta a la misma.

Advocacy. Se trata de actividades que requieren de los y las estudiantes el empleo de sus voces y de sus talentos para contribuir a la eliminación de las causas que generan o mantienen un problema concreto que afecta a la comunidad y que es de interés público. Quizás es ésta la modalidad que más casa y se adecua a la Cooperación al Desarrollo, por tener esta disciplina un componente de denuncia notable ante la situación que, *de facto*, se permiten actualmente tener buena parte de los países desarrollados con responsabilidades políticas, sociales y económicas clave para el desarrollo humano y sostenible a escala mundial. Para ello, los y las estudiantes realizan campañas de concienciación y sensibilización sobre un tema,

elaboran documentación que será presentada a las autoridades locales, o exigen la puesta en marcha de proyectos tras establecer la correspondiente denuncia. Promueven estos proyectos el desarrollo de importantes habilidades como son: el conocimiento del funcionamiento de la comunidad y el poder público, el desarrollo de habilidades negociadoras y de gobierno, el conocimiento de las leyes y burocracia gubernamental y la adquisición de compromisos sociales que ayudan a desarrollar el sentimiento rotundo de pertenencia a una comunidad.

Servicio de investigación. En esta última modalidad se trata de proyectos cuya finalidad es la recopilación de información y documentación relevante para la vida de la comunidad, la detección de las principales necesidades y urgencias o el conocimiento de las instancias y agentes sociales encargados de dar solución a los problemas que surgen en el día a día de la misma. La implicación en este tipo de actividades favorece el desarrollo de habilidades de búsqueda y síntesis de la información, la capacidad de discriminación de la información válida y no válida, la emisión de juicios sobre la información recibida, o la presentación de la información a otros.

Referente a las fases en las que puede acometerse esta metodología, existen diferentes modalidades, por lo que nos centraremos en las descritas por el autor Martínez Martín(2008) por ser las más extendidas y generalizadas, y que Martínez Usarralde (2014) sintetiza en la siguiente tabla:

FIGURA 11. Fases del ApS.

<p>1. PREPARACIÓN O PLANIFICACIÓN</p>	<p>La finalidad es ayudar al alumnado a comprender el contexto social en el que se inserta su actividad de servicio y las necesidades que requieren ser atendidas.</p> <p>Esta fase incluye el establecimiento de objetivos de tipo pedagógico y de servicio. Se han de planificar conjuntamente el proyecto de servicio a la comunidad y los objetivos de tipo curricular que se pretenden alcanzar a través del mismo a través de las primeras tutorías grupales. Esta fase incluye la enseñanza sobre la comunidad, sobre la identificación de necesidades de la misma, así como el ejercicio en destrezas y habilidades específicas para la ejecución de dichas actuaciones. También hay que reflexionar sobre las razones que justifican el servicio a la comunidad y lo que implica ser un ciudadano o ciudadana activa.</p>
<p>2. ACCIÓN</p>	<p>Supone la ejecución material y práctica de la planificación realizada en la fase anterior. Aquí el/la alumno/a escogerá entre los 4 diferentes tipos de ApS ya referidos.</p>
<p>3. DEMOSTRACIÓN</p>	<p>Una vez ejecutado el proyecto, el alumnado debe demostrar qué aprendizajes ha adquirido, transmitiéndolos al gran grupo de clase a través de modalidades diversas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personales (a través de un Cuaderno, al que me referiré en el siguiente apartado). • Públicas (realización de un video en el que se sintetizan las fases del proyecto y sus principales resultados, la elaboración de carteles informativos, el diseño de una <i>web site</i> en la que se vuelca toda la información, envío de cartas, artículos a los medios de comunicación para dar a conocer las principales acciones llevadas a cabo, promover la reflexión en pequeños grupos de discusión o hacer una presentación oral del proyecto abierta a toda la comunidad).
<p>4. REFLEXIÓN</p>	<p>No sólo aprendemos de la acción, sino de la reflexión que somos capaces de llevar a cabo de la propia acción. En los ApS, la reflexión constituye un aspecto central para garantizar el aprendizaje que se deriva de la acción. La reflexión, así, es el marco en el que se sintetiza y reorganiza toda la información que los y las alumnos/as reciben de toda la experiencia de servicio y del aprendizaje de las materias;</p>

	<p>es el recurso educativo que favorece que la experiencia llevada a cabo se llene de contenido y se expliciten las conexiones entre el proyecto concreto y los objetivos curriculares perseguidos.</p> <p>Se pueden contemplar diferentes fórmulas en este apartado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre la propia acción. • Pensamiento crítico sobre las diferentes fases. • Redacción de informes y conclusiones. • La enseñanza a otros de los aprendizajes adquiridos. • Evaluación del proyecto en su conjunto.
<p>5. RECONOCIMIENTO</p>	<p>Reconocer el valor del trabajo realizado por el alumnado constituye un aspecto importante del proyecto de ApS. No se trata sólo de poner notas, sino de dar la mayor difusión posible a los trabajos/proyectos ejecutados.</p>
<p>6. EVALUACIÓN</p>	<p>Esta experiencia concreta fue diseñada y llevada a cabo por los y las propios/as estudiantes, junto con la profesora. Se tratará de llevar a cabo un análisis del proyecto, dejando constancia del número de participantes, duración, descripción del proyecto, materiales y objetos producidos (en caso de que fuera pertinente), objetivos curriculares tratados en su desarrollo, beneficios académicos derivados, beneficios afectivos (mejora de habilidades sociales, habilidades de trabajo en equipo), impacto del proyecto sobre la comunidad (a través de encuestas de opinión, entrevistas...). Se trata de que el alumnado se vaya entrenando en tareas de evaluación, en la síntesis y análisis de la información derivada de la puesta en marcha del proyecto, y comprendan que la evaluación cumple una importante función para la mejora continua de las iniciativas.</p>
<p>Fuente: Martínez Usarralde, M^aJ., 2014.</p>	

Cabe señalar las diferentes fases en las que a su vez se divide la reflexión tal y como señala Martínez- Odría (2005):

- a) *Prerreflexión o reflexión antes de la realización del servicio voluntario a la comunidad.* Para acceder a los esquemas de conocimientos que los alumnos tienen sobre la comunidad. Redacción de una carta que se identifiquen expectativas, dudas, miedos, un diario o cuaderno de actividades,

establecimiento de los objetivos de aprendizaje, trabajo en grupo y discusión sobre expectativas o realización de un inventario de necesidades de la comunidad. La autora mantiene que este tipo de actividades prepara al alumno a ser más observador, analista y crítico con sus expectativas y con la realidad de servicio con la que se va a encontrar, también coordinación con los agentes sociales.

- b) *Reflexión durante la realización de la actividad de servicio de la comunidad.* Favorece el desarrollo de una estructura cognitiva de comprensión de la comunidad y de sus necesidades, y previene discrepancias que surgen entre los esquemas previos de conocimiento del alumno y las nuevas informaciones que se adquieren.
- c) *Reflexión al final del proyecto de Service- Learning.* Constituye una oportunidad para consolidar el aprendizaje adquirido, comprobar el grado de comprensión de los conceptos atendidos y detectar posibles lagunas y limitaciones. En este punto destaca la reflexión junto con la colaboración de los agentes de la comunidad ya que favorece el fortalecimiento de la relación con los miembros de la comunidad y la transferibilidad de los aprendizajes. Como actividad, presentación del proyecto llevado a cabo exponerlo ante algunos agentes comunitarios.

El proceso reflexivo puede adoptarse en forma de trabajos escritos, discusiones informales, exposiciones orales, puestas en común periódicas, etc. Permitiendo que los alumnos incrementen sus habilidades de lectura, escritura y expresión oral, así como un mayor conocimiento y profundización en la materia.

3.2. La propuesta del Aprendizaje Servicio.

El Aprendizaje Servicio (ApS) es considerado, por algunos, como un nuevo paradigma o modelo de enseñanza superior que articula equilibradamente las funciones de docencia, investigación y extensión universitaria (Tapia, 2008), ya que se trata de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en situaciones reales.

Es por ello que, desde la presente investigación, proponemos el Aprendizaje de Servicio como metodología para la promoción de la sociedad civil y el aprendizaje académico en la Educación Superior. Para ello acometemos, a continuación, una breve descripción de en qué consiste el Aprendizaje Servicio, así como los ámbitos de aplicación desde los cuales basamos nuestra propuesta.

Tal y como afirman Ugarte y Naval (2010), a participar se aprende participando. Para ello ha de haber unos conocimientos previos sobre política así como motivación para participar. De ahí surgen las actitudes o virtudes sociales que llevan a las personas a implicarse.

Las autoras definen El *Service- Learning* o Aprendizaje de Servicio como una metodología para aprender a colaborar en la sociedad. Constituye un medio educativo que busca la participación de los y las jóvenes en la vida pública, así como una vía para desarrollar la adhesión a la comunidad. Trata de formar ciudadanos dispuestos a buscar el bien común (Ugarte y Naval, 2010: 111).

El Aprendizaje Servicio es una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios e instituciones cercanas (García et al. 2010). En el Aprendizaje Servicio existen dos elementos clave para conformar una propuesta pedagógica nueva: por un lado, el Aprendizaje, y por otro el Servicio a la Comunidad. Así, recuerda la importancia del compromiso personal en los asuntos sociales, la necesidad de contar con ciudadanos y ciudadanas responsables y activos. Los programas de educación cívico-política orientados a la promoción de la participación también pueden ser

considerados como acciones indirectas del *Service-Learning*, es decir, acciones que se realizan dentro del aula o en la sociedad, aunque no comportan contacto directo con la población beneficiada (Batllé, 2009: 89).

A través de esta propuesta se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro de generaciones y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades de la comunidad. Se potencia la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas (García et al., 2010).

FIGURA 12. Características del ApS.

Protagonismo del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> •El alumnado detecta necesidades y diseñan, ejecutan y evalúan los proyectos de servicio.
Atención a una situación real	<ul style="list-style-type: none"> •La detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados.
Conexión objetivos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> •El diseño, ejecución y evaluación del proyecto se lleva a cabo atendiendo a los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo.
Ejecución del proyecto de Servicio	<ul style="list-style-type: none"> •El diseño del proyecto debe culminar en su ejecución, para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada.
Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> •Es el elemento que favorece la evaluación continuada de las diversas fases, y el que garantiza la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular.

Fuente: Elaboración propia.

El principal objetivo de esta metodología es el de incorporar el servicio en el aula y dentro del currículum académico, ya que considera la educación cívica y la responsabilidad social de los/las universitario/as como aspectos centrales.

Se caracteriza por ser un método de trabajo activo donde el alumnado participa en la adquisición del conocimiento; es un método que orienta la solución de problemas; el aprendizaje se centra en el alumno: ni en el profesorado ni sólo en los contenidos; estimula el trabajo cooperativo y el profesorado es facilitador o tutor del aprendizaje.

Tiene como objetivos básicos:

- Promover en el alumno/a la responsabilidad de su aprendizaje.
- Desarrollar una base de conocimiento relevante para la profesión.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno/a en un reto (problema, situación o tarea).
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.
- Adecuar los objetivos de aprendizaje al nivel de los/las alumnos/as.
- Orientar la falta de conocimiento y habilidades hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro del equipo para alcanzar una meta común.

Las diferencias estructurales entre la enseñanza tradicional y los cursos basados en el *Service-Learning* son:

FIGURA 13. Diferencias entre enseñanza tradicional y Aprendizaje Servicio.

	Enseñanza tradicional	Service-Learning
Lugar	Aula.	Aula. Comunidad.
Educador/a	Profesor/a.	Profesor/, agente comunitario, compañeros/as.
Preparación	Lecturas.	Visitas, características personales, lecturas ampliadas.
Aprendizaje	Cognitivo. Corto plazo. Lineal, secuencial, lógico. Pensamiento convergente y deductivo.	Cognitivo y afectivo. Corto y largo plazo. No lineal, introduce perplejidad. Pensamiento divergente e inductivo.
Evaluación	Exámenes escritos. A cargo del profesor/a.	Exámenes escritos y otras modalidades. Profesor/a más autoevaluación del alumnado Agente comunitario.

Fuente: Martínez-Odría (2007).

En los últimos años mucho se ha hablado de la función ética de la universidad, tema al que dedicamos en capítulos anteriores, así como de la Responsabilidad Social que debe adquirir la institución universitaria. En cambio es la cultura institucional la que determina la cultura docente, y ésta es diferente según centros y universidades.

Según Martínez Martín (2006), la función ética de la universidad tiene tres dimensiones:

- a. Formación deontológica relacionada con el ejercicio profesional.
- b. Formación ciudadana y cívica de los estudiantes.
- c. Formación humana, personal y social.

Para poder alcanzar estos niveles de calidad en la formación universitaria se precisa una nueva mirada en el profesorado sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje en la universidad y un cierto modelo de universidad comprometido con la comunidad y con su mejora. Éstos son los cambios que pueden favorecer una reformulación de la cultura institucional y docente adecuada para la integración de propuestas de Aprendizaje Servicio.

El Aprendizaje Servicio en la universidad requiere un cambio en la cultura institucional. Los proyectos educativos y la renovación pedagógica, para ser eficaces, deben erigirse en tareas que propongan reflexión sobre la práctica docente del profesorado y la cultura docente en cada facultad o escuela, elaboración cooperativa de conocimiento compartido sobre los objetivos e ideales hacia los cuales la institución quiere avanzar, complicidad e implicación activa para lograr con éxito estos objetivos por parte del profesorado y, en especial, de los responsables de la política docente y académica, desde el director de la materia y del departamento hasta el de la facultad (García López y cols., 2008).

A tal fin, es necesario que seamos capaces de entender que las propuestas de Aprendizaje Servicio son adecuadas para lograr objetivos de mejora y transformación social y que también lo son en función de las competencias que desarrollan y de la incidencia de éstas en la formación de un buen titulado (Martínez Martín, 2008).

Este nuevo sentido del aprendizaje supone plantearse como objetivos, junto a la formación de profesionales de calidad, aprender a aprender, aprender a convivir en sociedades diversas y plurales, contribuir a consolidar estilos de vida democráticos, así como a la creación de capital social y aprender a emprender. Este último objetivo, aprender a emprender, hace falta situarlo como un objetivo a lograr en la práctica no solamente profesional, sino también en la práctica social y comunitaria. Supone, en

definitiva, apostar por un modelo formativo que integra maneras diferentes de construir el conocimiento y de actuar.

Emprender es una actividad ética cuyo contenido va a depender de los valores de la ciudadanía.

González (2011) identifica la falta de creatividad y la ausencia del emprendimiento como uno de los agravantes del elevado número de parados con los que cuenta nuestro país. El autor apuesta por una filosofía basada en la “construcción creativa”, desde la que poder explorar y diseñar de manera colaborativa, un nuevo modelo más acorde con la realidad social, económica y cultural del siglo XXI, pues de no ser así, estaremos creando una disrupción entre el alumnado y su ambiente natural de aprendizaje.

Haciendo alusión a Marina (2010), tomamos como referencia el concepto de competencia emprendedora, no sin antes realizar un análisis de los textos internacionales al respecto.

La formulación de la OCDE:

La OCDE, en su proyecto *Definition and Selection of Key Competences 2005* (DESECO) se refiere a la competencia en autonomía, definiéndola como “la capacidad de los individuos para controlar su vida de forma responsable y con sentido, ejerciendo un grado de control sobre sus condiciones de vida y de trabajo”. Desde esta perspectiva Marina (2010) hace alusión a la necesidad de una orientación hacia el futuro desde la que crear la identidad personal y el significado vital, se relaciona la autonomía como capacidad general de actuar responsablemente, sabiendo lo que se hace y previendo las consecuencias. Las tres competencias clave para ello son:

- Capacidad de actuar dentro del marco general, ello implica conocer las estructuras sociales, la política, las prácticas sociales, las reglas formales e informales, las expectativas, los roles, y comprender leyes y reglamentos, conocer las normas sociales no escritas, los códigos morales, los modales y el protocolo, así como identificar las consecuencias directas e indirectas de las acciones y elegir entre distintas posibilidades de acción.

- Capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales, lo que conlleva definir un proyecto y fijar una meta; identificar y evaluar los recursos de los que se dispone y los que se necesita (tiempo y dinero); establecer prioridades y seleccionar objetivos; equilibrar los recursos que se necesitan para lograr metas múltiples; y aprender de acciones pasadas, proyectar las futuras, hacer un seguimiento de cómo progresan nuestros proyectos para hacer los ajustes pertinentes.
- Habilidad de definir los derechos, intereses, límites y necesidades, ello requiere comprender los propios intereses; conocer las reglas y principios por los que se rige una situación o sobre los que defender una posición; y construir argumentos para lograr el reconocimiento de las necesidades y los derechos y sugerir acuerdos o soluciones alternativas.

La formulación de la Unión Europea.

El Grupo de Trabajo B *Competencias Clave del Programa Educación y formación 2010* de la Comisión Europea usa el término *Espíritu Emprendedor* (*entrepreneurship*) e insiste más en la capacidad de innovar y en aceptar las innovaciones y los riesgos de la acción, tal y como se refleja en su definición “capacidad para provocar uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)”. Para ello se ha de tener:

- Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y registrar.
- Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos.
- Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo.
- Ser capaces de identificar las virtudes (o puntos fuertes) y debilidades de uno mismo.
- Habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios.
- Habilidad para evaluar los riesgos y asumirlos de la forma y en el momento necesario.

- Las actitudes que forman parte de esta competencia son:
- Disposición para mostrar iniciativa.
- Actitud positiva ante el cambio y la innovación.
- Disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de sus capacidades emprendedoras (en la familia, el trabajo y la comunidad).

La formulación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), se refiere a esta competencia como *Autonomía e iniciativa personal*, que ha de desarrollarse mediante contenidos como:

- Valores y actitudes personales interrelacionadas (la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos).
- Capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos (desarrollar las opciones y planes personales).
- Transformar las ideas en acciones (analizar posibilidades y limitaciones).
- Mantener la motivación (sana ambición personal, académica y profesional).
- Actitud positiva hacia el cambio y la innovación (afrontar los problemas y encontrar soluciones).
- Habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo (ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad).
- Habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos (confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos).

Referente a lo expuesto, Marina (2010) se refiere a la competencia emprendedora como “extraordinariamente ambiciosa” puesto que entraña virtudes morales (como la perseverancia, la valentía, la responsabilidad), virtudes

intelectuales (como la capacidad de hacer proyectos, planificar, evaluar críticamente) y virtudes sociales (como la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo). El autor defiende que gran parte del futuro vital y profesional del alumnado, depende de la competencia emprendedora.

En cuanto al ámbito nacional, destacan algunas interesantes experiencias entre las que destacamos:

- *Alumnos emprendedores.* Destaca la asignatura optativa de Secundaria “Empresa Joven Europea”, que forma parte del currículo oficial del Principado de Asturias y se lleva a cabo como programa de alumnos emprendedores en otras diez comunidades autónomas.
- *Cadena de formación de nuevos empresarios.* El Principado de Asturias desarrolla programas de fomento de la cultura emprendedora para alumnos de todas las etapas educativas en Asturias, cursos para profesores y programas para padres, entre los que se encuentran:
 - *Una empresa en mi escuela* dirigido al alumnado de Primaria, donde tienen que crear, organizar y gestionar una empresa cooperativa, fabricar un producto y venderlo al final del curso en el mercado de su localidad. Se lleva a cabo también en Navarra y Canarias.
 - *Jóvenes Emprendedores Sociales* dirigido al alumnado de Secundaria, donde crean una asociación cuya actividad les permita conocer realidades sociales de otros países menos desarrollados y la situación de las personas.
 - *Taller de Empresarios* dirigido al alumnado de Ciclos medios y superiores de FP y Bachillerato, Formación Ocupacional. Se realiza en todos los centros de Asturias y desarrollan proyectos empresariales y planes de negocio, que pueden llegar a ponerse en práctica.
- *Educación en la Iniciativa.* Aprender a emprender. Centro Europeo de Empresas e Innovación de Navarra (CEIN, sociedad sin ánimo de lucro perteneciente al Gobierno de Navarra). Desarrolla programas en todos los ciclos educativos.

- *Educando para emprender*. Junta de Andalucía. Cuenta con varios programas de fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo, con un objetivo solidario y de conocimiento de la cultura. Realizar formación para profesores y elaborar recursos educativos.
- *Emprender en la Escuela*. Comunidad de Madrid. Se otorgan premios para el alumnado de todos los ciclos educativos (*Soñar hoy para emprender mañana*), se realizan cursos para la formación del profesorado etc.
- Concurso *Emprender desde la Escuela*. Organizado por la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) y el IESE de la Universidad de Navarra. Dirigido al alumnado de Formación Profesional (ciclo medio y superior) y Bachillerato. Preparan proyectos realizados por grupos de alumnos dirigidos por un profesor del colegio, con el asesoramiento y la tutela de un alumno o ex-alumno del IESE y bajo la coordinación de la CECE.
- *Premio Jóvenes Emprendedores*. Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Para alumnos de Bachillerato y Formación Profesional, donde se realiza un proyecto de creación de empresa. Los premiados reciben una beca para estudiar en esta universidad.
- *Junior Achievement*. Es una fundación que realiza cursos para alumnos en la escuela. Tienen programas para Primaria, Secundaria, Bachillerato y en la Universidad. Los programas que realizan en los colegios son actividades de «aprender haciendo».
- *Tribucan* financiado por Caja Navarra, es un programa que intenta llevar a las escuelas un proyecto emprendedor y social. Tiene una parte informativa acerca de lo que es un tsunami, la situación de Sri Lanka, y las cualidades que tiene que tener un emprendedor, insistiendo en que no se trata de emprender sólo negocios, sino proyectos vitales muy diferentes, y haciendo hincapié en los valores solidarios.

Para Marina (2010), la competencia de emprender consiste en aprender y ejercer la libertad, y la competencia ciudadana consiste en aprender y ejercer de la dignidad. Es por ello, que el autor las destaca y las diferencia del resto de competencias. En este sentido, tomamos como punto de partida esta perspectiva de la competencia

empresarial que plantea el autor, y apostamos por el ApS como una metodología que desarrolla todas las competencias especialmente la cívica y la emprendedora, desde la que se enmarca una formación cívica en la propia universidad, pues la nueva sociedad hacia la que nos dirigimos requiere unas competencias más complejas, que cubran el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores, tema que desarrollaremos en los capítulos 4 y 5.

Llegados a este punto, presentamos cinco reflexiones a través de las cuales se pretende argumentar las propuestas de Aprendizaje Servicio (ApS) en la universidad:

1. Toda innovación en la universidad es necesario que se integre, y comporte un cambio, en la cultura institucional si quiere perdurar. Las propuestas de aprendizaje de servicio no deben plantearse como una actividad o estrategia docente, sino que deben formar parte del modelo formativo de universidad.

Las propuestas de aprendizaje-servicio añaden novedades en el proceso de aprendizaje habitual de los estudiantes universitarios. Son, en este sentido, una innovación docente. Una innovación es la acción y el efecto de introducir una novedad. Las propuestas de ApS introducen como novedad que el aprendizaje del estudiante se construya en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo. Es decir, constituyen una innovación en relación al aprendizaje en la universidad, y a la vez añaden a los objetivos clásicos de la formación universitaria otros que relacionan la actividad de aprendizaje del estudiante con su formación ciudadana.

Ciertamente el proceso de convergencia europea y, en concreto, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, suponen una buena oportunidad para la renovación pedagógica y la definición de proyectos formativos en las universidades. Se trata, como decimos, de una buena oportunidad para analizar y proponer cómo integrar aprendizajes, relacionados con los valores y las dimensiones éticas de la persona, a la formación universitaria de modo que contribuyan precisamente a la formación de ciudadanos competentes en el sentido más completo.

Así pues, teniendo en cuenta estas consideraciones, coincidimos con el planteamiento de Fuertes (2010) quien apuesta por un modelo organizativo basado en la colaboración que permita dar un sentido unitario a todas las actuaciones que se lleven a

cabo en relación al diseño, planificación, ejecución y evaluación del prácticum. La autora defiende que es preciso considerar nuevas estrategias y metodologías para optimizar el proceso de formación que supone el prácticum y, apuesta por el ApS como modelo y estrategia de colaboración, ya que se adapta a los objetivos planteados al integrar el servicio a la comunidad con el aprendizaje.

La definición de proyectos educativos y la renovación pedagógica en general, para ser eficaces, deben ser tareas que propongan: reflexión sobre la práctica docente del profesorado y la cultura docente en cada facultad o escuela, elaboración cooperativa y colaborativa de conocimiento compartido sobre los objetivos e ideales hacia los cuales la institución quiera avanzar, complicidad e implicación activa para lograr con éxito estos objetivos por parte del profesorado y, en especial, de los responsables de la política docente y académica, desde el responsable de materia y de departamento hasta el de facultad. Las culturas docentes, los ritmos en los cambios y las innovaciones, la credibilidad en la conveniencia de la reflexión, e incluso en la necesidad de definir proyectos y objetivos o de iniciar procesos de cambio y renovación, son diferentes según centros y universidades.

La universidad puede integrar nuevas tipologías de contenidos de aprendizaje, en consonancia con la necesaria formación orientada a la adquisición de competencias, que permitan disfrutar nuestra sociedad de la información como sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo o, por el contrario, limitarse a aplicar la normativa traduciendo numéricamente el valor de un crédito actual por el que le corresponda en el sistema ECTS y aplicar ligeros maquillajes a la realidad docente actual.

Del mismo modo, y en relación al tema que nos ocupa, la universidad puede plantearse como objetivo la formación de profesionales y entender que su responsabilidad formativa es ésta y sólo ésta, o comprender que además, e incluso principalmente, su tarea consiste en formar a profesionales y también a personas, a ciudadanos y ciudadanas. En definitiva, depende de cada universidad que ésta sea o no, además de un buen espacio para aprender a saber y para aprender a saber hacer, también un excelente lugar dónde aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y diversas como son las sociedades europeas de principios del siglo XXI.

Este momento es favorable para plantear objetivos de aprendizaje orientados no únicamente al ejercicio profesional. Hoy es posible definir propuestas orientadas a la formación del futuro titulado en competencias genéricas y transversales que, si bien son buenas para un mejor ejercicio como profesional, también lo son para formar a los estudiantes como personas, como ciudadanos y ciudadanas competentes y cultas, pues un buen ejercicio profesional no depende solamente de una buena formación especializada.

Desde el planteamiento del compromiso de la universidad con la formación de profesionales y su responsabilidad con la sociedad, Blázquez y Martínez (2012) apuestan por una formación humana asentada en una realidad compleja que permita la adquisición de unos valores humanos compartidos y de unas actitudes que construyan ciudadanía y conviertan a los estudiantes en personas con conciencia cívica y con capacidad de participar para transformar.

Es decir, se trata de una “relación dialéctica de transformaciones mutuas” (Montero 1984 y 1996) en la cual según Naval (2008) el estudiantado aprende y madura moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio a la vez que se desarrolla conocimiento.

Desde esta perspectiva de enseñanza a través del ApS, Martínez Martín (2008: 11) apunta que la universidad responde a la necesidad de un mundo que “requiere más formación para poder participar en los asuntos públicos de una ciudadanía activa” que necesita personas con capacidad de realizar análisis complejos, que den lugar a la transformación y la construcción de una sociedad más igualitaria y más justa. Por lo que a su vez se respondería a la responsabilidad social universitaria.

A tal fin, es necesario que seamos capaces de entender que las propuestas de aprendizaje-servicio son adecuadas para lograr objetivos de mejora y transformación social y que también lo son en función de las competencias que desarrollan y de la incidencia de éstas en la formación de un buen titulado. Estos argumentos son especialmente necesarios para aquellos que tan sólo valoran la idoneidad de las innovaciones docentes en función de la mejora de resultados en la formación profesional de los futuros titulados y de su competitividad.

2. Un modelo formativo y de aprendizaje, propio de la sociedad de la información, debe estar orientado al logro de competencias y requiere combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales. Las situaciones de aprendizaje servicio son una buena combinación de ambas.

Uno de los factores clave, en el proceso de transformación que está viviendo la universidad, consiste en orientar los procesos de aprendizaje y expresar los resultados de éste en términos de competencias. Eso se consigue cuando los aprendizajes se manifiestan como posibilidades de desarrollo de capacidades para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente.

Un modelo centrado en competencias requiere aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales, pero también, y de manera especial, informativos y conceptuales.

Las propuestas de ApS combinan estos dos elementos: aprendizajes de contenidos, es decir, adquisición de recursos, por un lado, y entrenamiento en la disponibilidad por movilizarlos en contextos reales, por otro lado. Asimismo, dichas propuestas generan prácticas que pueden ser buenos espacios de aprendizaje cooperativo y colaborativo, de análisis crítico y social del entorno y de implicación en proyectos compartidos de transformación de las situaciones sociales.

Hablamos de iniciativas de renovación pedagógica y de innovación que pueden contribuir a cambiar la cultura docente en la universidad y a orientar su actividad formativa hacia el logro de competencias, y no sólo hacia la formación en contenidos de aprendizaje conceptuales informativos.

Así pues, identificamos las propuestas aprendizaje-servicio en la universidad como propuestas de trabajo cooperativo y/o colaborativo con las que, utilizando el lenguaje y los conocimientos de las disciplinas que conforman el plan docente de una titulación, desarrollan en el estudiante competencias orientadas a una mejor comprensión de la realidad social, económica, medioambiental, mediática, cultural y personal que afectan a los miembros de una comunidad, con voluntad de transformación social y contribuyendo a incrementar el bienestar de las personas y el nivel de inclusión social.

3. Una propuesta docente universitaria y de calidad debe contribuir a formar personas competentes para aprender a aprender y para aprender a emprender. Las propuestas de aprendizaje servicio potencian tales aprendizajes.

Una universidad de calidad debe velar para que su propuesta docente esté centrada en el desarrollo de competencias orientadas a la formación de excelentes profesionales y para que ésta no esté aislada del entorno. Cada vez más, la formación de profesionales de calidad ha de integrar competencias para aprender a aprender con otras competencias que no pueden lograrse eficazmente al margen del contexto real propio de cada profesión, ni al margen del entorno y de la comunidad.

La calidad en la profesión consiste en mostrar esmero en su ejercicio, interés por saber más sobre cómo desarrollarla mejor, responsabilidad y también interés por implicarse en la realidad que nos es propia como profesionales y en su transformación.

Por ello es necesario un cambio de mirada en el profesorado sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje en la universidad y un cierto modelo de universidad comprometido con la comunidad y con su mejora. Éstos son los cambios que pueden favorecer un cambio de cultura institucional y docente, adecuada para la integración de propuestas de ApS, tal y como planteábamos en la primera de las reflexiones de este documento.

Este nuevo sentido del aprendizaje supone plantearse como objetivos, junto a la formación de profesionales de calidad, aprender a aprender, aprender a convivir en sociedades diversas y plurales, contribuir a consolidar estilos de vida democráticos, contribuir en la creación de capital social y aprender a emprender. Este último objetivo, aprender a emprender, hace falta situarlo como un objetivo a lograr en la práctica no solamente profesional, sino también en la práctica social y comunitaria. Supone apostar por un modelo formativo que integra maneras diferentes de construir el conocimiento y de actuar. Las propuestas de ApS pueden aportar nuevas reflexiones, sensibilidades y conocimientos que hagan posible espacios de trabajo y de estudios cooperativos que generen nuevas relaciones y compromisos personales, cívicos, éticos, sociales o meramente organizativos en el alumnado, que contribuyan al logro de los objetivos antes propuestos.

4. Las propuestas de ApS en la universidad son factores de formación en valores, de aprendizaje ético y de ciudadanía activa. El mundo de la universidad tiene un cierto recelo a la hora de plantear la formación en valores como algo inherente a la formación universitaria. Entre otras razones porque entiende, incluso reconociendo la importancia de tal formación, que la responsabilidad sobre la misma no es suya.

La universidad no puede ser un espacio externo al aprender y al convivir y se erige en un buen lugar para aprender éticamente. En la universidad pueden identificarse, como mínimo, cinco ámbitos en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético. Son los siguientes: el de los contenidos curriculares, el de la relación entre estudiantes y profesores, el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, el de la cultura participativa e institucional, y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico.

Las propuestas de ApS permiten abordar este quinto ámbito de formación en valores y aprendizaje ético en la universidad. Es una manera emergente que supone integrar actividad académica y servicios a la comunidad. No es una tarea de voluntariado, puesto que el estudiante puede integrar el tiempo dedicado a estas tareas en su cuenta de créditos académicos. Y tampoco es un aprovechamiento académico por parte del estudiante de una actividad no académica como es ofrecer un servicio a la comunidad.

La novedad más interesante de esta modalidad de aprendizaje ético en la universidad es su contribución a una formación profesional del futuro graduado construida no sólo en el ámbito de la universidad, sino también en el de la comunidad. Los programas de aprendizaje-servicio en la universidad pueden dotar de mayor significación social a gran parte de los contenidos que el estudiante aprende dados los sistemas de valores orientados a luchar, consolidar y profundizar en favor de una sociedad basada en la dignidad de la persona y los estilos de vida y valores propios de la democracia.

5. Algunas cuestiones abiertas sobre el diseño y seguimiento de espacios de ApS en la universidad y su evaluación:

-¿Por qué formular propuestas de aprendizaje ético en la universidad y, en concreto, propuestas de ApS?

-¿Las propuestas de ApS tienen sentido en el marco de cada titulación en concreto: como prácticas de una asignatura o materia, como prácticum o como una parte de una asignatura o materia?

-¿Deben ser obligatorias u optativas para los estudiantes?

-¿Las propuestas de ApS pueden ser responsabilidad docente de todo profesor o profesora de universidad? ¿Convendría una formación específica de estos para poder planificar y evaluar esta modalidad formativa?

-¿Son los primeros años de los estudios universitarios óptimos para este tipo de propuestas? ¿Lo son mejor los últimos? ¿Depende de cada titulación?

-¿Cómo proceder para la evaluación de los aprendizajes logrados mediante esta actividad formativa?

-¿Hace falta integrar, en la evaluación antes mencionada, el grado de incidencia y de servicio a la comunidad que la actividad de ApS ha generado?

-¿Qué instrumentos pueden ser los mejores para poder recoger la información sobre la que evaluar el aprendizaje del alumnado y el servicio a la comunidad?

-¿Cómo se pueden promover propuestas de ApS en la universidad? ¿Mediante los equipos de gobierno de los centros? ¿A partir de las asociaciones, movimientos o colectivos de estudiantes? ¿A través del profesorado? ¿Desde fuera de la universidad, desde la comunidad, desde otras instituciones?

3.3. Tradiciones y culturas de ApS.

3.3.1. Estados Unidos.

En Estados Unidos, hoy en día, es la Asociación Americana de los *Colleges* y Universidades Estatales la que ha asumido una fuerte responsabilidad con el compromiso cívico, con el fortalecimiento de los objetivos de la educación superior con tal compromiso y con la preparación de sus estudiantes para acometer sus responsabilidades civiles con competencia. La política universitaria americana tiene, así, una rica herencia de observación y análisis, y constituye un auténtico laboratorio de ideas y buenas prácticas.

Cuenta con algunos aspectos virtuosos en este compromiso cívico, entre los que cabe destacar el creciente y significativo movimiento del Aprendizaje de Servicio a la comunidad y el desarrollo del Voluntariado. Respecto al primero, como forma de enseñanza, ha sido desarrollado durante un largo periodo y constituye una tradición arraigada desde los años sesenta (Annette, 2005).

García et al. (2010), nos presentan diferentes proyectos significativos establecidos en torno a valores y a ciudadanía:

-La Universidad de Illinois cuenta con un proyecto en su política educativa titulado “Valores Superiores en Educación Superior: un plan estratégico para el futuro de la Universidad”.

-La Universidad de Tennessee tiene un centro específico, el Centro de Ética Profesional y Aplicada, que trabaja en interacción con un organismo más global, la Sociedad para los Valores de la Educación Superior.

-La Fundación para Valores, adscrita a la Universidad de Saint Leo (Florida), provee a los estudiantes con herramientas para despertar su más alto potencial, reconocer la importancia de los valores en sus vidas y empoderarlos con el

conocimiento que necesitan con respecto a valores relacionados con la comunidad, el respeto, el desarrollo personal y la excelencia.

-El Instituto para la Ética de la Universidad de Duke y su modelo de programas de Aprendizaje de Servicio, desde 1997, une el trabajo voluntario del alumnado universitario con la formación en ética y responsabilidad social, ofrece cursos y actividades como el programa de ética en los negocios o de ética intergeneracional, además de los servicios prestados por los estudiantes a la universidad, integrándolos de este modo, al tiempo que se provee a los estudiantes de oportunidades estructuradas para reflexionar críticamente las dimensiones éticas de su experiencia del servicio y de los contenidos del curso.

-Departamento de Investigación sobre el Aprendizaje en Servicio (*Research Service-Learning-RSL*).

-La Coalición de Massachusetts (integrada por siete universidades y *colleges*: *College* de Boston, Universidad de Clark, Universidad de Massachussets en Boston y en Amherst, Universidad de Lesley, Universidad de Northeastern y *College* de Wheelock), a través de sus profesores y educadores, desarrolla una alianza con la comunidad para reinventar la preparación y formación de sus profesores a través de prácticas innovadoras en la misma, a fin de fortalecer la participación democrática y la justicia social de sus alumnos, futuros profesores.

-*Nebraska Consortium for Service Learning in Higher Education*: promueve y moviliza a todas las instituciones de educación superior de este estado para fortalecer y enriquecer sus programas y comunidades con el Aprendizaje de Servicio.

-*Philadelphia Higher Education Network for Neighborhood Development-PHENND*, consorcio de universidades y *colleges* en el área de Philadelphia, establecido con la misión de construir una red sostenible y democrática de asociados que produzca beneficios a la comunidad con el Aprendizaje de Servicio.

En cuanto a asociaciones, destacan:

-La Sociedad para los Valores en Educación Superior es una asociación de profesores e investigadores, todos ellos preocupados por cuestiones de calado ético y

por valores como la integridad, la diversidad, la justicia social y la responsabilidad civil, entendiendo que ha de ser la institución universitaria la que encare estos tópicos de análisis desde el estudio, la reflexión, la discusión y la acción.

-La Asociación de *Colleges Americanos* y Universidades (AACU), que tiene, entre otras actividades, el compromiso de dirigir y asesorar en las complejidades que entraña la responsabilidad civil, las aspiraciones culturales y democráticas, tanto a nivel micro como macrosocial.

-*Campus Compact*: coalición de *Colleges* y Universidades con el objetivo de desarrollar los valores y destrezas de la ciudadanía a través de la participación en el ámbito público y en la comunidad de estudiantes. Uno de sus principales propósitos se identifica con apoyar a los campus públicos y a los servicios comunitarios que se vinculen a su filosofía de trabajo.

-*Office for University Partnerships-OUP* es un grupo que fomenta el reconocimiento del papel que han de jugar las instituciones de educación superior americanas en la educación de las comunidades y colabora con las instituciones que están trabajando en temas relacionadas con los valores.

-*Institute on College Student Values*, con sede en Washington, constituye una iniciativa surgida sobre esta temática de los propios estudiantes universitarios.

3.3.2. Reino Unido.

La sensibilidad y, sobre todo, la experiencia del Reino Unido hacia estos temas es altamente significativa, dado que, a finales de los años noventa, ya habían incorporado la asignatura de “educación para la ciudadanía” en las escuelas, precedida por una serie de hitos que no hicieron sino confirmar la tendencia, desde la ley de Reforma de 1988 , la publicación de un Libro Blanco el mismo año elaborado por la CQA (*Qualification and Curriculum Authority*), el conocido informe Crick (1997) hasta la Ley de Ciudadanía (1999) (Martínez Usarralde, 2004).

Desde las organizaciones y asociaciones se refuerza esta tendencia, y se lleva a cabo una política activa de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, y se impulsan grupos que elaboran y difunden materiales didácticos para los diferentes niveles educativos⁶. De ahí que, como sostiene Naval (2003: 185), el Reino Unido, “es una nación líder en reforma educativa en el ámbito de ciudadanía democrática”. Así lo refrenda, por ejemplo, el “*Dearing Report ‘Higher Education in the Learning Society’*” (1997) cuando señala que “la educación superior continua teniendo un rol en la vida social, moral y espiritual de la nación; en la transmisión de la ciudadanía y cultura en toda su variedad; y en permitir el desarrollo personal en beneficio de los individuos y la sociedad en conjunto”

Sin embargo, la retórica del republicanismo cívico y la promoción de la responsabilidad ciudadana se hallan ausentes, en opinión de Anette (2005: 45) en la mayoría de misiones y objetivos de las universidades y *colleges* de Gran Bretaña. De todos modos, lo anterior se ve compensado hoy con la inmersión de la población universitaria en los programas de Aprendizaje de Servicio a la Comunidad, “una manera efectiva de que los estudiantes universitarios participen de manera práctica en su entorno y ganen conocimientos, destrezas y actitudes para ser ciudadanos activos, y de este modo lleven a las universidades a replantear su rol cívico en las comunidades” Entre las principales iniciativas destacan:

- La Universidad de Birmingham, en el departamento de Ética Global, lleva a cabo diferentes programas vinculados a este tema y a los derechos humanos, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de explorar cuestiones éticas de hoy en día.

- SEDA (*Staff and Educational Development Association*), una asociación profesional para alumnos e investigadores educativos de Inglaterra, que promueve la innovación y las buenas prácticas en educación superior, y en cuyas actividades se incluye, como una de las cinco grandes áreas de actuación, “trabajar y desarrollar

⁶ En lo que respecta a difusión de materiales sobre educación para la ciudadanía, merece la pena destacar la base de datos distribuida por ‘The National Grid for Learning’ y que puede ser consultada en www.globaldimension.org.uk, así como los materiales publicados por organizaciones como Worldaware (www.wirkdaware.org.uk), Oxfam (www.oxfam.org.uk/coolplanet), DEDU-*Development Education Dispatch Unit* (www.leedsdec.demon.co.uk) y el propio DFID (*Department for International Development*), aunque su aportación se vincule más a la investigación y a la publicación de documentos elaborados por especialistas, y que puede consultarse en www.dfid.co.uk.

determinados valores”: aprendizaje de las personas, diversidad, profesionalidad y práctica ética, comunidades de aprendizaje, inclusión, reflexión continua y procesos.

Respecto a investigación y trabajo, pertenecientes tanto a universidades como a asociaciones destacan:

-Universidades como Cranfield, Coventry o Bristol aluden explícitamente, en sus estatutos, a la misión de formación en la ciudadanía a sus estudiantes, tal y como muestran sus respectivas páginas web.

-La universidad de Southampton tiene un proyecto global que investiga sobre la enseñanza de la ciudadanía en la educación superior.

-En la universidad de Leeds se alberga el ‘Centro para la Ciudadanía y la Educación de los Derechos Humanos’, uno de cuyos grupos de investigación, el WP9, ha comparado el contexto y los objetivos de los cursos de formación del profesorado de educación superior que tienen una dimensión intercultural explícita en la enseñanza de la ciudadanía, en cuatro países: Inglaterra, España, Portugal y Dinamarca.

-El grupo CICE (*Children’s Identity Citizenship in Europe*), con sede en Londres, tiene una red temática de investigación denominada ‘Identidad y Ciudadanía de la Infancia en Europa’. En dicho estudio, Ross, Hutchings, Leathwood y Archer (2004) analizan la vinculación entre grupos diversos de estudiantes, la participación y el sentimiento de pertenencia (o de exclusión, en su caso) de éstos hasta el nivel de educación superior.

-La ACTHE (*Association for Citizenship Teaching Higher Education*) promueve la investigación, la difusión de políticas educativas y la práctica en el aprendizaje y la enseñanza de la ciudadanía en programas educativos para el profesorado.

-Finalmente, merece la pena destacar las acciones de CitiZED, organización fundada por la Agencia de Formación y Desarrollo para las Escuelas (TDA), que promueve una colaboración dentro de la educación superior para todos los agentes implicados de magisterio y de formación inicial en Inglaterra.

3.3.3. España.

Se reconocen grupos de investigación consolidados en relación con los objetos de atención que ahora nos ocupan (Escámez, 2003 y 2007). Cabe aquí destacar algunas personas y grupos que no sólo han manifestado su convencimiento de la necesidad de trabajar esta dimensión en la formación del estudiantado universitario, manifestado a través de algunos de sus escritos e investigaciones, sino que también han puesto en práctica la enseñanza de valores con su alumnado.

Pioneros en este campo han sido algunos grupos interdisciplinares de investigación e investigadores a título individual, de la Universidad de Navarra, sobre todo en el desarrollo del concepto y del papel de ciudadanía en la enseñanza, a todos los niveles del sistema educativo. Así mismo, en la Universidad Complutense existe una arraigada tradición investigadora en estos asuntos (Naval y Jover, 2006).

El GREM (Grupo de Investigación de Educación Moral de la Universidad de Barcelona) viene desde hace años trabajando esta temática, especializado en construir teoría, en elaborar materiales y en la formación del profesorado. Si bien no ha sido hasta hace poco que aplican también su conocimiento a la enseñanza universitaria, cuando antes lo hacían, básicamente, en el contexto de la enseñanza Primaria y Secundaria. Últimamente, lideran reuniones y debates que se realizan sobre esta temática en la enseñanza superior.

Se está intentando introducir este tipo de formación, bien formando a su profesorado, bien aplicando el aprendizaje de servicio, bien introduciendo materias relacionadas con la ética o deontología profesional, en algunos casos con apoyo institucional y, en otros casos, sin él.

En cuanto a universidades destacan: Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Córdoba, Deusto, Internacional de Catalunya, Jaume I, Navarra, Valencia, Vic, Politécnica de Catalunya, Politécnica de Madrid y Politécnica de Valencia trabajando las temáticas aludidas. Constituye, por lo tanto, una buena representación de las universidades españolas. Entre los temas que se investigan: formación de valores y actitudes en la universidad para ingenieros, proyectos de cooperación al desarrollo,

estudio longitudinal de valores del alumnado, ética y valores humanos en ingeniería, educación para la ciudadanía, competencias éticas profesionales, aprendizaje servicio, etc.

En la Universidad de Valencia, un equipo de profesores y profesoras comenzó introduciendo en 1994 una materia optativa en la titulación de Pedagogía sobre Deontología profesional, y dentro de ella se inició tímidamente el diseño y aplicación de programas de Servicio (todavía no hablábamos de Aprendizaje Servicio). Posteriormente se han impartido diferentes conferencias, coloquios, seminarios y cursos de formación al profesorado universitario, a través del ICE de la Universidad Politécnica y del *Servei de Formació Permanent de la Universitat*, sobre la enseñanza de valores en los estudios científico-técnicos y cursos sobre ética profesional para docentes universitarios. También se imparten créditos sobre educación para la ciudadanía en el Programa de doctorado 335 C. Más recientemente, se ha llevado a cabo una investigación sobre actitudes del profesorado universitario hacia la enseñanza de valores, ciudadanía y ética profesional. En la actualidad, hay varios estudios enfocados al alumnado y también se han introducido, desde hace dos cursos académicos, el Aprendizaje Servicio como modelo formativo para la formación en ciudadanía, en algunas materias de los grados de Pedagogía y de Educación Social, al que se añaden algunas otras como Trabajo Social y Magisterio).

A modo de conclusión, las autoras y los autores afirman que existe un cierto desconocimiento del compromiso de las universidades e instituciones de educación superior con la enseñanza e investigación sobre valores y ciudadanía, que contrasta con la atención otorgada a otros aspectos como, por ejemplo, a las competencias profesionales. Aun así, se detectan diferentes focos que alumbran con cierta intensidad experiencias innovadoras en esa línea, y que proceden principalmente de Estados Unidos, Reino Unido y de América Latina, especialmente de México. También en la enseñanza superior española los valores, la deontología profesional y la formación ciudadana están emergiendo como tema de interés, renovado desde el enfoque del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los motivos por los que las autoras y los autores han seleccionado EEUU y Reino Unido son, en primer lugar porque, aunque quizás sea muy discutible para

algunos, está en que, según las clasificaciones de Shangai y *The Times Higher* de 2005, “entre las 50 mejores universidades del mundo, 37 son Norteamericanas” y “entre las 50 mejores universidades de Europa, las universidades del Reino Unido salen, en conjunto, mejor paradas” (Salaburu, 2007: 496-497).

Otra razón es porque el Aprendizaje de Servicios a la comunidad constituye, en ambos casos, una herramienta de trabajo muy valiosa para canalizar ambos temas (valores y formación ciudadana), traduciendo además la necesidad de establecer vínculos eficaces de la universidad con el entorno social más inmediato. En la mayoría de experiencias, se desarrolla este concepto, y, en algunos casos, se investigan diferentes elementos y teorías dentro del mismo.

3.4. Formación cívico- política.

Nos encontramos en un mundo global y complejo a causa de la información, las tecnologías y la diversidad. Es un mundo donde hace falta más formación para poder participar en los asuntos públicos derivados de una ciudadanía activa, y por ende trabajar en pro de la justicia y la equidad. Así pues, la educación adquiere gran relevancia para transformar la sociedad en ser más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa capaz de dar respuesta a los principales problemas sociales (Martínez Martín, 2008).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, en 2006, Martínez Martín identifica tres dimensiones en cuanto a la función ética de la universidad en la sociedad actual: la formación deontológica relacionada con el ejercicio de las diferentes profesiones aceptada como indicador de calidad, la formación ciudadana y cívica de los ciudadanos, que progresivamente gana aceptación como una necesidad la satisfacción de la que se requiere la colaboración de la universidad; y por último la formación humana, personal y social que ha de contribuir a la optimización ética y moral de los futuros titulados y tituladas como personas, generalmente considerada un objetivo que es responsabilidad de otros niveles del sistema educativo, y que difícilmente puede integrarse en la misión y la función de las universidades.

En 2008, el autor hace referencia a que el profesorado universitario vive al margen de dichas preocupaciones y muestra cierto recelo a la hora de plantear la formación ciudadana y en valores democráticos como parte inherente de la formación universitaria, y es por ello que no lo reconoce como responsabilidad suya, a pesar de aceptar la importancia de este tipo de formación.

Existen tres vías básicas de aprendizaje ético:

1. Mediante el ejercicio.
2. Por observación.
3. A través de una construcción autónoma y personal de matrices de valores.

La formulación de un conjunto de competencias transversales como objetivos del plan docente de una titulación, es necesario pero no suficiente. Se precisa un cambio en la mentalidad del profesorado universitario, además del convencimiento de que el modelo formativo de la universidad de hoy ha de incluir la formación en la responsabilidad social del alumnado y titulados/as.

3.4.1. Culturas y modelos institucionales.

Ante las nuevas necesidades que exige el proceso de apertura y globalización que vive nuestro país se han asignado, tanto a la escuela como a la universidad, unos determinados objetivos y funciones reflejados en el Informe Pisa y en el Proyecto Bolonia respectivamente, con el objetivo de mejorar la educación centrándose no sólo en los contenidos, sino también en la metodología. San Román (2013), afirma que las contradicciones entre lo que dice la ley y lo que se puede poner en práctica chocan con el muro de unas costumbres profundamente instaladas en nuestro modelo social. Es decir, no se trata únicamente de buscar una solución económica, se trata de un problema de mentalidad que exige la rápida adaptación de medidas adecuadas para modificar algunos hábitos creados por el propio funcionamiento de nuestro sistema burocrático.

Por ello, en este apartado se expone un breve recorrido sobre los diferentes modelos institucionales que se han desarrollado en nuestro país, así como la exigencia

de un modelo integrado y superador desde el que se lleve a cabo la misión social de la universidad en pro de una nueva mentalidad de responsabilidad profesional en aras al servicio de la comunidad.

a) Modelo tradicional: la institución educativa como “templo del conocimiento”.

La universidad del siglo XIX se constituyó al servicio de la producción y la transmisión de una ciencia “pura”, que había que preservar de la contaminación de los intereses y las pasiones de su tiempo. Una universidad en la que la ciencia era una finalidad en sí misma, y donde se aspiraba a una producción del conocimiento “aséptica” y “neutral”. El mantenimiento de este modelo se pone de manifiesto en la afirmación relativamente reciente de dos especialistas:

“No podemos pensar que la misión de la universidad sea conducir la humanidad hacia una nueva Jerusalén. Cualquier intento hecho en este sentido puede destruir, entre otras cosas, el papel de la universidad como santuario intelectual (...). El objetivo de la universidad no es la búsqueda del poder o la virtud, sino la búsqueda de las verdades significativas (Faimen y Oliver, 1974; cit. a Stanton, 1990).

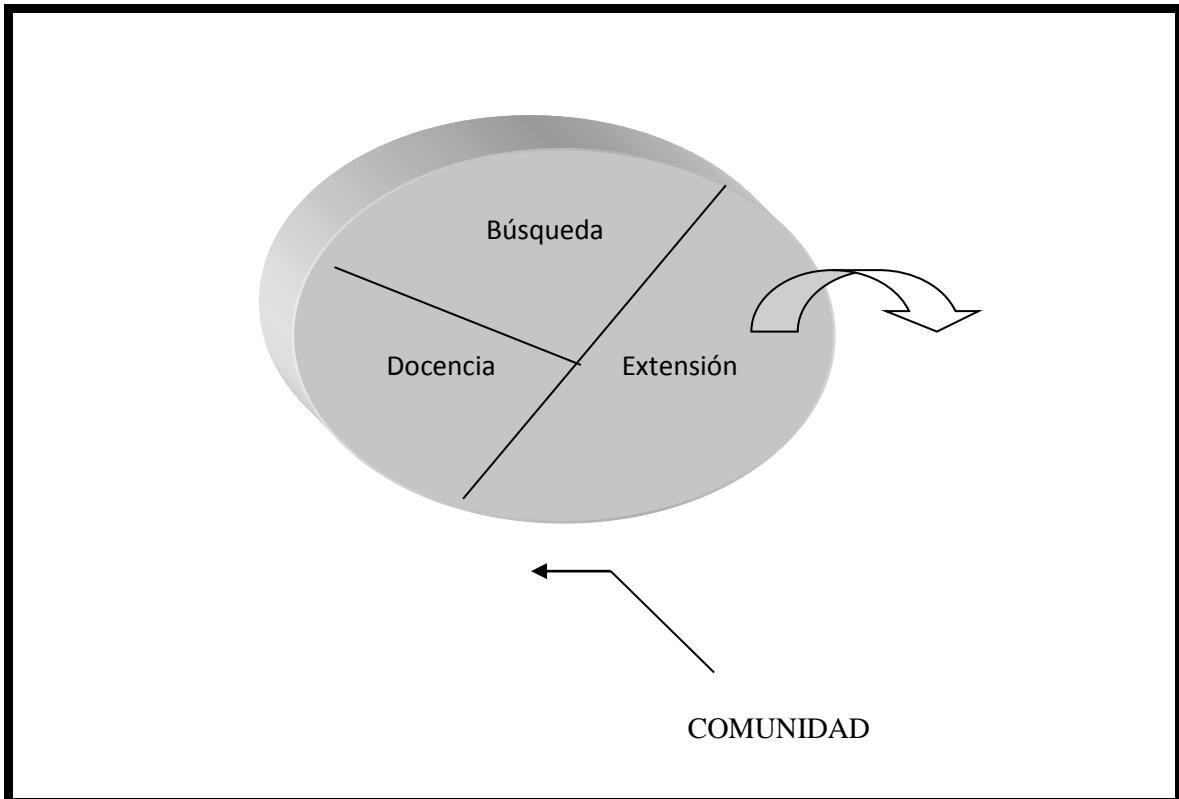
Esta descripción de la universidad como *santuario intelectual* expresa claramente una concepción del conocimiento en virtud de la cual las “verdades significativas” para la comunidad académica (*science push*), no necesariamente se han de vincular a la mejora de la vida del resto de la humanidad.

Este modelo tiende por inercia propia a la hiperespecialización. En campos disciplinarios cada día más fragmentados, va ganando terreno una lógica por la cual los destinatarios principales de la producción científica son los miembros de la misma comunidad académica. El abismo entre el conocimiento científico y el conocimiento vulgar se amplía de esta manera en progresión geométrica: la investigación, el lenguaje y la escritura se convierten en herméticos para el “pueblo”.

En este contexto, la única forma de docencia posible es la que transmite el conocimiento generado por la comunidad científica: se aprende escuchando al docente y leyendo la bibliografía, y en el mejor de los casos, experimentando en el laboratorio o practicando con los que más saben. Los espacios de aprendizaje son el aula, el

laboratorio o la biblioteca. El mundo exterior se limita, como mucho, a hacer de escenario de una práctica preprofesional al final de la carrera.

FIGURA 14. El paradigma institucional tradicional.



Fuente: Puig, J.M. et al. (2007).

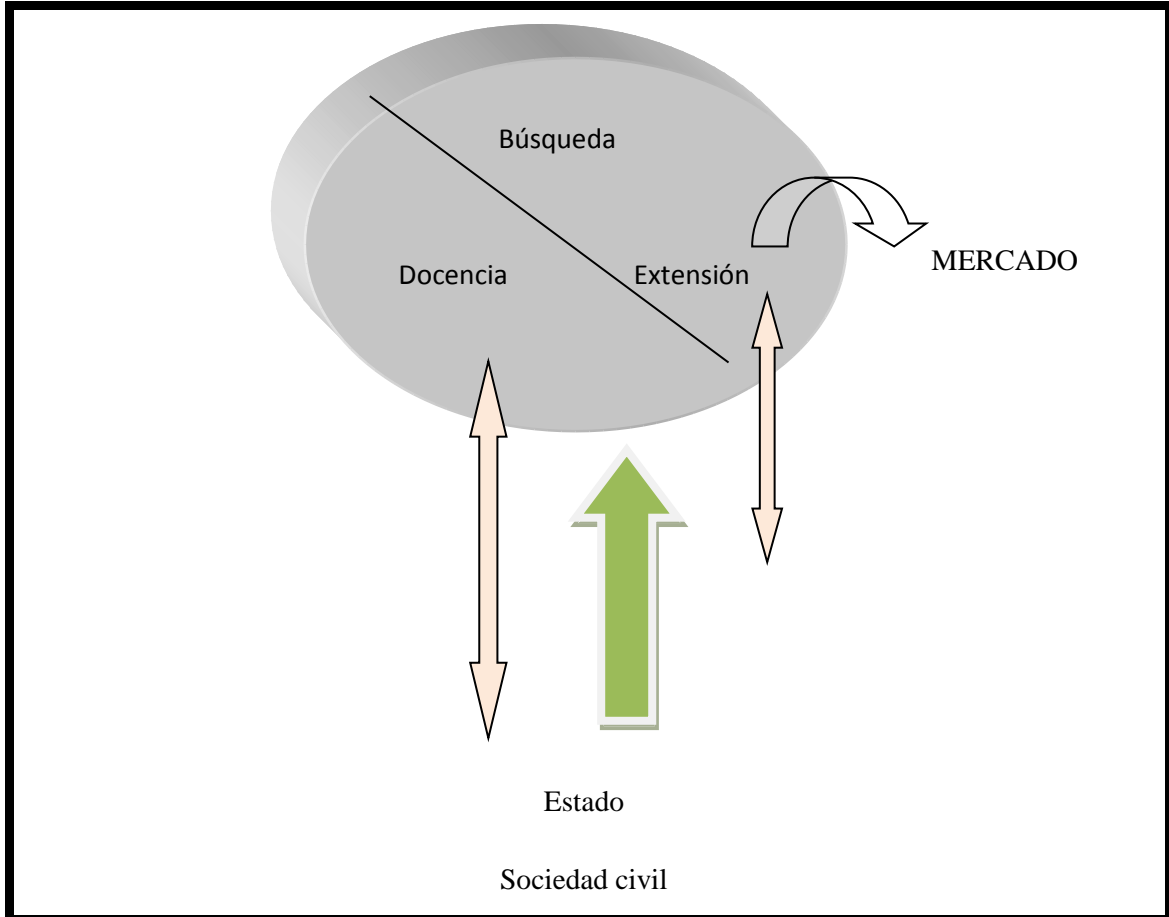
Tal y como se ilustra en la Figura 14, en este modelo la identidad de la universidad y las fronteras que las separan de la comunidad están claramente delimitadas. Las misiones se compartimentan: la búsqueda no siempre está integrada con la práctica de la docencia y está completamente desvinculada del ámbito de la extensión, el único responsable de crear puentes hacia una comunidad que es “destinataria” o “beneficiaria”, pero las exigencias de la cual no han de “contaminar la pureza académica”.

b) La educación superior al servicio de las exigencias del mercado.

En las últimas décadas, sobre todo en los años 90, numerosas universidades públicas y privadas, sobre todo privadas, han dejado de ser “templos del conocimiento” como consecuencia del empuje cada vez más intenso de las fuerzas del mercado sobre los procesos de producción y difusión del conocimiento.

En este modelo, la búsqueda y la extensión se orientan en función de la demanda, mientras que el motor de la producción del conocimiento ya no se sitúa en la agenda propia de cada disciplina científica, sino en las demandas de la sociedad (*demand pull*), y especialmente de los actores que financian la búsqueda. La extensión pasa de ser el espacio de actividades de asistencia social y difusión cultural para convertirse principalmente en un ámbito de venta de servicios: surgen iniciativas que generan recursos, que asesoran a empresas, de esta manera los “beneficiarios” se convierten en “clientes”. Las iniciativas que se generan normalmente son encabezadas por profesionales, es decir, el alumnado no siempre participa ni se beneficia. En este contexto, la docencia corre el riesgo de quedar cada vez más desligada de los ámbitos de la universidad donde se llevan a cabo las investigaciones y las alianzas con los sectores que las financian.

FIGURA 15. La demanda social del mercado como eje organizativo.



Fuente: Puig, J.M. et al. (2007).

En este modelo, las fronteras, junto con la identidad educativa de la universidad, se difuminan. La producción del conocimiento se acerca a la realidad y tiende a generar una mayor articulación entre teoría y práctica, y más estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios, aunque el peso social del conocimiento se define a partir de lógicas económicas y no necesariamente en función de los sectores sociales con mayores necesidades.

c) Un modelo integrado y superador: responsabilidad social y aprendizaje servicio.

¿Es posible que desde la universidad se contribuya a la construcción de un país mejor sin renunciar a la excelencia académica? Existen numerosas experiencias desarrolladas en todo el mundo que permiten dar una respuesta optimista y realista.

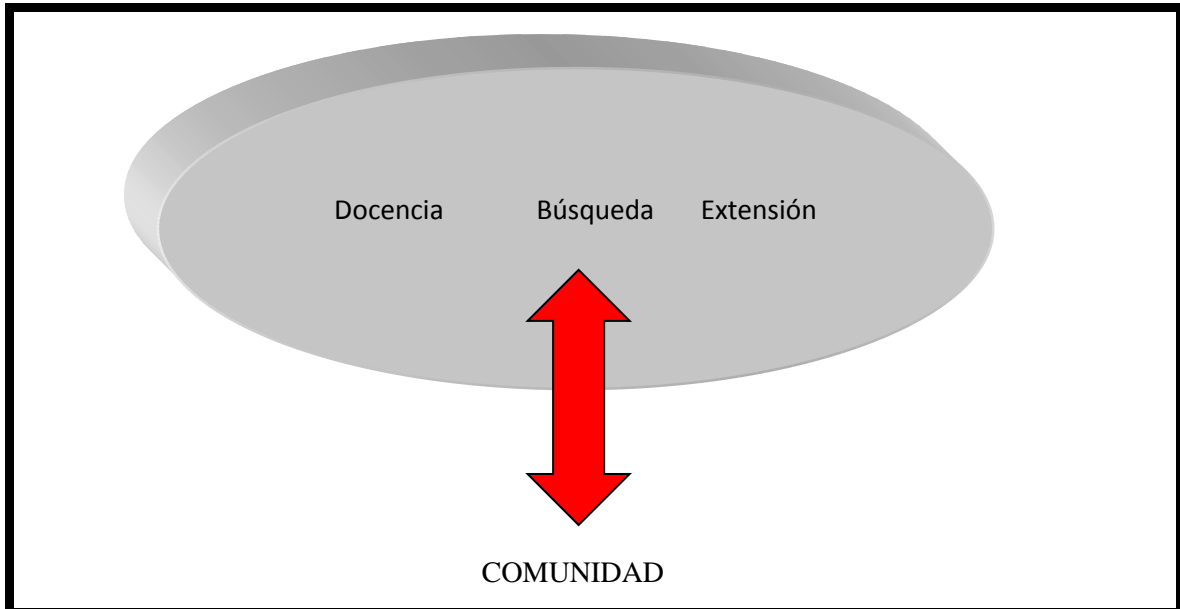
Estas experiencias ofrecen un modelo institucional que integra de manera efectiva las tres misiones de la educación superior, un modelo donde la docencia, la búsqueda y la extensión actúan simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad social universitaria.

Haciendo uso de las palabras de François Vallaëys (s.f.) de la Universidad Católica de Perú, no se puede concebir la responsabilidad social universitaria (RSU) como “pura filantropía” ni como “simple gesto de inversión social fuera del ámbito de acción de la organización para redimir las *malas* prácticas de la organización o mejorar la imagen”, sino como una “reforma institucional integral”

Según esta visión, la RSU parte del análisis del currículum oculto de la universidad y puede revisar los valores éticos que se incorporan de manera explícita o implícita, en la formación profesional. Junto a ello desarrolla un movimiento de reforma integral que comprende la participación tanto del alumnado como del profesorado en iniciativas sociales, así como el desarrollo de proyectos de búsqueda orientados al desarrollo sostenible. En definitiva, se trata de un modelo que puede implicar cambios profundos en la organización universitaria, y que nada tiene que ver con el ejercicio que las empresas comerciales han difundido durante mucho tiempo en el sistema universitario.

En este modelo superador, la universidad destaca como parte del conjunto de la comunidad no supeditada a las exigencias de fuera. La comunidad no es percibida ni como destinatario pasivo ni como cliente, sino como un espacio donde todo el mundo aprende, investiga, construye alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias impulsadas conjuntamente con la comunidad representan también para estudiantes y para docentes, una manera de aprender y de investigar.

FIGURA 16. Un modelo superador: la integración de las misiones en la perspectiva del aprendizaje servicio y la responsabilidad social.



Fuente: Puig, J.M. et al. (2007).

Tal y como se ilustra en la Figura 16, la identidad educativa está clara, pero las fronteras son permeables a todas las demandas sociales que tengan sentido en función de las misiones principales de la universidad. Este movimiento dinámico entre aprendizaje, búsqueda y la intervención social tiene un gran impacto en la manera en cómo se produce el conocimiento. Cuando se involucra en la resolución de problemas reales de una comunidad, la universidad se enfrenta a realidades complejas que no se pueden resolver desde una mirada restrictiva de una disciplina académica. Es por ello que los proyectos de aprendizaje servicio se ven con la obligación de superar los compartimentos aislados de los departamentos y de las disciplinas hiperespecializadas, y se abren por tanto, a la interdisciplinariedad, a la multidisciplinariedad y a las disciplinas “híbridas”:

Cuando se establece un diálogo con la comunidad, la comunidad científica también puede validar y aprender de la sabiduría popular. En este sentido, la

universidad no sólo enseña y “divulga” hacia la comunidad, sino que también aprende de ella (EDUSOL, 2005).

En este modelo, la educación solidaria recupera por un lado su misión fundamental de formación integral de las nuevas generaciones de profesionales, integrando la excelencia académica con una responsabilidad social que se convierte en contenido de enseñanza en un formato para la gestión institucional. Por otro lado, asume un papel dinámico al servicio de la transformación de la realidad social.

Actualmente, las universidades se encuentran en medio de la tensión entre estos modelos institucionales, entre las persistentes inercias de los modelos tradicionales y la búsqueda de alternativas para dar respuesta a las exigencias sociales nuevas y antiguas.

3.4.2. Misión social de la universidad.

En cuanto a la misión social de la universidad podemos destacar tres cuestiones: las relaciones de la universidad con el mundo exterior y concretamente con la realidad que la envuelve; la docencia y la búsqueda universitarias llevadas a cabo con esta filosofía y con actitud de servicio social; y la participación del alumnado en la vida universitaria de la comunidad.

Con bastante frecuencia, en el ámbito universitario se plantean cuestiones sobre cómo abordar la pasividad del alumnado, cómo despertar su interés, cómo fomentar el compromiso cívico. Este hecho lleva a que se indague sobre las posibles causas y actuar en consecuencia, de ahí la importancia en invertir generosamente en la formación humanística, antropológica y ética del alumnado con el propósito de que a la larga sea fructífera.

La educación superior tiene la misión de colaborar en la preparación del alumnado con tal de convertirlo en ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por sí mismos. La capacidad crítica se traduce en la necesidad de implicarse en los asuntos sociales cuando se requiera, y de cambiar aquello que sea necesario cuando lo reclamen la justicia y el bien común.

En dicha preparación el profesorado adquiere un relevante papel dada la cercanía e inmediatez con la que cuenta día a día con el alumnado. Por otro lado, la universidad en su conjunto también desempeña una labor no menos importante, desde las instalaciones, materiales, mantenimiento, las actividades culturales que se impulsan, incluso el clima que se genera en las cafeterías.

Se trata de una formación intelectual que abarca todos los conceptos que implican formación, es decir educación estética, afectiva, moral y social o cívica.

Si interpretamos las competencias profesionales como una materialización actual de esta preparación, podemos entroncar con la tradición de la formación universitaria que nos lleva a valorar aspectos como el rigor crítico, el interés libre de utilitarismos, saber preguntar, no quedarse con las apariencias, descubrir que la verdad en ocasiones se esconde, y hay que esforzarse por encontrarla, ser consciente del riesgo de la autosuficiencia, aprender a valorar con un criterio propio y formado, tener convicciones a partir de las cuales dialogar sin temor a la argumentación, aprender a sugerir más que a afirmar, tener un sentido profundo de la dignidad de la persona y de la convivencia social, la mentalidad de servicio etc. Todas son cualidades del universitario que exigen conocimientos, actitudes y habilidades o competencias que hay que desarrollar.

Vale la pena fijarnos en la labor universitaria por la relación que tiene con la dimensión social de la educación, en la especial sensibilidad alrededor de todo lo que tiene relación con la dignidad humana y la convivencia social: la consideración de todos los seres humanos según la dignidad que merecen, y nunca sólo como medio. Hay que aprender a vivir públicamente la libertad, evitar el anonimato, buscar el bien común, abrirnos a una ecología humanista.

Los años universitarios constituyen un periodo especial para el desarrollo de la conciencia cívica de la persona. El alumnado universitario tiene una misión cívica que han de llevar a cabo en sus condiciones actuales, al igual que el profesorado, el personal investigador así como el personal de la administración y servicios de una institución universitaria.

La importancia de la educación cívica del alumnado exige que se plantee una reflexión sobre la misión y la conciencia cívica del profesorado en su ejercicio

profesional y sobre los objetivos de la universidad como conjunto: qué criterios se siguen en los temas realmente importantes, como la elección de asignaturas que se han de cursar como obligatorias, qué se enseña y cómo se enseña, cómo se valora y se evalúa al alumnado, cómo se estructuran los programas de estudio, qué criterios se siguen en la contratación y en la promoción del profesorado, qué temas escoge el profesorado en la búsqueda y en la docencia, cuáles son los criterios de admisión del alumnado etc. (Langseth y Plater, 2004).

La universidad ha de replantearse su identidad, saber qué y quién es para poder llegar a serlo. La libertad y la responsabilidad universitaria crecen si se viven día a día y se hacen operativas en todas las actividades académicas. En este contexto, se detecta claramente el papel que las universidades llevan a cabo en la consolidación de la consciencia cívica del alumnado universitario.

La universidad ejerce un papel clave en las sociedades del conocimiento en las que vivimos, en la formación de sus ciudadanos mediante el fomento del pensamiento racional, la búsqueda de la verdad, la búsqueda y la innovación constante.

¿Cómo se puede potenciar la consciencia cívica desde la universidad?

Naval, Ugarte y Herrero (2003) plantean qué aspectos han de caracterizar al ciudadano europeo del siglo XXI con la formación que se ha de ayudar desde la universidad. La ciudadanía garantiza a la persona un ámbito de elección dentro del cual no hay ninguna coacción.

Ahora bien, el ciudadano se caracteriza por los derechos de participación política, que garantizan no sólo la libertad de coacción externa, sino la participación en un espacio público que lo convierte en sujeto de una comunidad. Se trata de recuperar un ciudadano que afronte las diferencias de una sociedad pluralista e intercultural, así como el marco que nos ofrece la globalización, hecho que requiere aprender y voluntad de participar.

A partir del análisis de los textos emitidos por los organismos internacionales en materia de derechos humanos, se puede comprobar que uno de los aspectos que definen a los ciudadanos es su compromiso activo con el ejercicio de estos derechos humanos:

es el mejor instrumento para reforzar todos los aspectos de la vida democrática. Declaraciones de organismos internacionales:

- Artículo 21 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se reconoce “Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o a través de representantes elegidos libremente. Toda persona tiene derecho a acceder, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país”.
- Artículo 25.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, donde se afirma que “Todos los ciudadanos han de tener (...) los derechos y las oportunidades siguientes: (...) votar o ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, celebradas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores”.
- La Declaración y Programa de Acción de Viena.
- Artículo 29.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, donde se reconoce que “Toda persona tiene deberes en cuanto a su comunidad, siendo que sólo en la comunidad puede desarrollar libremente y plena su personalidad”.
- 44º reunión de la Conferencia Internacional de Educación de 1994.

El ciudadano al que hemos de aspirar en el siglo XXI firmado desde la universidad, se puede caracterizar por ser una persona que:

1. Participa, no se muestra indiferente, indaga causas, por qué, etc.
2. Actúa guiado por la justicia, la solidaridad, el bien común.
3. Tiene un fuerte sentido de la libertad y la responsabilidad personal.

Martínez Martín (2008) nos recuerda que no debemos olvidar que a la hora de su desarrollo, hay que tener en cuenta una dimensión de conocimientos políticos, basada en el estudio de principios básicos de derecho, política etc. Además de incluir la posibilidad de aprender con la práctica del servicio activo en la comunidad, como base para favorecer una participación cívica y un desarrollo de las virtudes y las habilidades sociales.

La apuesta del Aprendizaje Servicio como herramienta que potencia la conciencia cívica en la universidad, radica en su potencial de movimiento social

transformador, es decir, tal y como afirman Aramburuzabala, García Peinado y Elvías (2013), la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad. Estos elementos favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y a los estudiantes en agentes de cambio con una visión de un mundo más justo que trabajan activamente para crearlo. La combinación del pensamiento crítico junto con la conciencia social, obtiene como resultado experiencias transformadoras con estudiantes como agentes de cambio. Los proyectos de ApS tienen el potencial de desarrollar una visión de la justicia social, y como mantienen Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007), los estudiantes aumentan la conciencia de la justicia social, y aprenden a cuestionar la sociedad desde un punto de vista crítico y a analizar los temas que se van encontrando en su vida con una mirada crítica hacia las injusticias, y ponen énfasis en el cambio social en vez de en la caridad (Rosenberger, 2000).

Aramburuzabala (2013) plantea dos dimensiones en la perspectiva de la Justicia Social en el ApS: una relacionada con la práctica y otra con la reflexión. Respecto a la primera, los proyectos centran sus actuaciones en situaciones de injusticia social relacionadas con la equidad, el respeto a la diversidad, la interculturalidad, la diversidad funcional, las dificultades de aprendizaje, la inclusión educativa y los derechos humanos. Desde la perspectiva de la reflexión, los proyectos de ApS con un enfoque de Justicia Social desarrollan debates críticos, de manera que el ApS asume la naturaleza política del servicio y promueve la justicia social por encima de otras perspectivas de la ciudadanía más tradicionales. Por ello, la autora señala un estudio realizado por Wang y Rodgers (2006), en el que se muestra que el ApS se convierte en un instrumento de reforma social y política, puesto que favorece el desarrollo de un pensamiento más complejo que el ApS tradicional. De esta manera, los estudiantes toman conciencia de su propio concepto de justicia social y de su papel en la transformación social.

Tal y como plantea la profesora Aramburuzabala, recogiendo las aportaciones de Banks y Guyton, fusionar los conceptos de aprendizaje-servicio y justicia social da lugar a un marco pedagógico de gran valor. Ahora bien, para desarrollar al máximo el potencial de esta poderosa herramienta es preciso que la planificación incluya la

reflexión estructurada y el debate acerca del concepto de justicia social y de las implicaciones del servicio en el cambio social.

El proceso de reflexión-acción integrado en la experiencia de ApS permite articular los aspectos subjetivos, reflexivos y experienciales en la representación propia que el estudiante conforma sobre lo que es la Justicia Social. El planteamiento de las 3-R (Murillo y Hernández, 2011), las tres grandes concepciones de Justicia social que conviven en la actualidad, puede facilitar esta reflexión. Esta visión considera la Justicia Social como Redistribución de bienes y recursos, Reconocimiento, el respeto cultural de todas y cada una de las personas y Representación-Participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad.

Otro motivo por el que apostamos por el Aprendizaje Servicio como herramienta que potencia la conciencia cívica en la universidad, se debe a las aportaciones de una investigación realizada por Puig, Gijón, Martín y Rubio (2010), donde analizan los distintos aprendizajes que supone la Educación para la Ciudadanía, así como los medios pedagógicos para alcanzarlos, y proponen el ApS como una metodología idónea para desarrollar la Educación para la Ciudadanía, ya que permite poner en práctica la educación en valores de una manera participativa y crítica.

Dentro de los aprendizajes que requiere la idea de ciudadanía, los autores defienden que la educación debe abordar los principales ámbitos de la experiencia humana, así como el aprendizaje de saberes y virtudes que exige cada uno de ellos, puesto que ello permite mantenernos atentos a los derechos y los deberes que tenemos como ciudadanos. Según Puig (2010), los ámbitos de experiencia humana que nos proporcionarán aprendizajes éticos y nos formarán para la ciudadanía son el espacio del ser uno mismo, del convivir, del formar parte de la sociedad y del habitar el mundo.

Cuando los autores hablan de aprender a ser uno mismo, hacen referencia al trabajo formativo que cada individuo realiza sobre sí mismo para liberarse de ciertas limitaciones, para construir una manera de ser deseada y para lograr el mayor grado posible de autonomía y de responsabilidad. Ello implica una doble tarea como es construirse tal como se desea y utilizar la propia manera de ser como una herramienta para tratar las cuestiones que plantea la vida. Aprender a ser es construir una ética del sí

mismo: una 'autoética'. Tal y como defienden Appiah (2007), Foucault (1990 y 1994) y Schmid (2002), la ética no debe entenderse como una forma de egoísmo o de individualismo, sino como el producto de unas condiciones históricas que permiten mayores grados de individualización frente a la presión uniformadora de las éticas tradicionales de carácter heterónimo.

Respecto a aprender a convivir, los autores apuntan a la tarea formativa que hay que llevar a cabo para superar la tendencia a la separación y al aislamiento entre personas. Como dirían Honneth (1997 y 2007), Lévinas (2000) y Bello (1997), se trata de una tarea educativa que desarrolla una ética de la alteridad, una ética de relaciones preocupada por crear vínculos entre las personas: una 'álter-ética'.

El ámbito aprender a formar parte de la sociedad, hace referencia al aprendizaje de la vida en común es el esfuerzo por llegar a ser un miembro cívico y un ciudadano activo en una sociedad democrática y participativa. Es decir, aprender a participar es trabajar por una ética cívica que nos haga ciudadanos: una 'socio-ética' (Camps y Giner, 2008; Barber, 2000, citado en Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2010).

Y por último aprender a habitar el mundo, en el que los autores proponen un trabajo educativo que desarrolle en cada joven una ética universal de la responsabilidad por el presente y por el futuro de las personas y de la Tierra. Es decir, los autores plantean el desarrollo de una ética de la preocupación y del cuidado de la humanidad y de la naturaleza, que resulta totalmente imprescindible en un mundo globalizado. Según autores como Boff (2001), Küng (1991), Martínez Martín y Hoyos (2006), aprender a habitar el mundo supone una ética global y ecológica: una 'eco-ética'.

A continuación exponemos una tabla en la que los autores recogen el impacto educativo del ApS, y desde el que daremos respuesta a diversas cuestiones desarrolladas en la segunda parte de la presente investigación.

FIGURA 17. Impacto educativo del aprendizaje servicio.

<p>Académico y cognitivo</p>	<p>Aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias. - Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención. - Mejores notas promedio. - Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja.
<p>Formación cívica</p>	<p>Mayor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas. - Mejor ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana. - Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales. - Compromiso con el servicio comunitario.
<p>Vocacional y profesional</p>	<p>Ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejora de las competencias profesionales. - Mayor comprensión de la ética del trabajo. - Mejor preparación para el mundo del trabajo.
<p>Ético y moral</p>	<p>Mayor exposición a nuevos puntos de</p>

	<p>vista y perspectivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambios positivos en el juicio ético. - Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales.
Personal	<p>Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor autoestima. - Mayor conocimiento de sí mismo. - Mayor resiliencia. - Mayor eficacia personal.
Social	<p>Mayor compañerismo entre estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor habilidad para trabajar en equipos o para trabajar con otros. - Capacidad para desechar los prejuicios. - Mejora de las conductas prosociales.
<p>Fuente: Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2010: 62.</p>	

A modo de conclusión podemos afirmar que, la defensa en esta investigación por el ApS como metodología que potencia la conciencia cívica en la universidad, se fundamenta en la afirmación de Noddings (2002) de que cuanto más cerca estemos de las necesidades de los demás, mayores serán nuestras posibilidades de entender su fragilidad y de percibir el llamado del deber interior, esa punzada que nos obliga a responder al otro.

**CAPÍTULO 4:
EDUCACIÓN CÍVICA EN LA
UNIVERSIDAD.**

CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD.

Como ya avanzamos en la introducción, en tiempo de crisis política, económica, social y humana en que nos encontramos, se precisa prestar especial atención a la educación para la ciudadanía democrática, reforzando sobre todo aspectos como la paz, la justicia social y los derechos humanos (Audigier ,1996). Para ello la Unión Europea creó el programa del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD), definida como el conjunto de prácticas y actividades encaminadas a hacer de la gente joven y adulta personas más equipadas para participar activamente en la vida democrática, y que sean capaces de asumir y ejercer sus derechos y deberes dentro de la sociedad (Veldhuis, 1997; Council of Europe, 1998).

El Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática redactó una declaración en la que animaba a los países miembros a conceder prioridad a la educación ciudadana para la democracia y hacer de ella un componente principal de todas las medidas y prácticas educativas en los países de la UE; promover una comprensión de la libertad como posibilidad que es preciso aprender, compartir y mejorar; adoptar medidas para preparar a ciudadanos responsables, capaces de equilibrar derechos y deberes a niveles local, regional, nacional e internacional; y promover un planteamiento integral para la educación ciudadana para la democracia por medio de estrategias que comprometan a las personas a ser ciudadanos activos (Council of Europe, 1999).

A su vez, establecieron tres objetivos principales para el desarrollo de la ECD en los estados miembros:

1. Proveer a los ciudadanos del conocimiento, las habilidades y las competencias necesarias para la participación activa dentro de una sociedad civil democrática.
2. Crear oportunidades para el diálogo y el discurso, para la resolución no violenta de los conflictos y el consenso, para la comunicación y la interacción.

3. Estimular la conciencia de los derechos y las responsabilidades, de las normas y los valores, de las cuestiones éticas y morales que existen dentro de la comunidad.

Para afrontar la educación cívica desde el ámbito formal, Print (2003) señala la necesidad de superar una serie de dificultades tales como:

- La sustitución de la pedagogía tradicional del civismo por pedagogías más apropiadas, que inmiscuyan a los educandos.
- La transformación de la imagen y del estatus del civismo dentro del currículo escolar, especialmente en comparación con las matemáticas, las ciencias y la tecnología.
- La aportación al estudiante y al profesional de la enseñanza de programas que producen educadores más dinámicos, interesantes y participativos.
- El desarrollo y la utilización de recursos apropiados para la ECD.
- La transformación de la práctica pedagógica del profesor.

Por lo que el autor mantiene que el profesorado necesitará un conjunto de estrategias pedagógicas que traten las iniciativas sobre la educación cívica actuales y futuras que permitan:

- a) Involucrar a los alumnos en formas de aprendizaje experiencial (implicación activa).
- b) Sacar a colación valores que se exponen y defienden (ilustración sobre los valores).
- c) Impulsar el pensamiento crítico y la reflexión e involucrar a los alumnos en la adopción de una posición y defenderla (justificación de los valores).
- d) Crear un clima en la clase que induzca a aprender y a participar activamente en cuestiones relacionadas con el civismo.

En definitiva, “si los profesores son capaces de utilizar estrategias que comprometan activamente a los estudiantes en su aprendizaje sobre la democracia, el futuro de las democracias descansará sobre fundamentos sólidos” (Print, 2003: 13).

4.1. La formación ético-cívica del alumnado universitario y la tercera misión de la Universidad.

La democracia según Dewey (1995), es un estado de vida asociado en la que la calidad de la misma dependerá de las habilidades participativas de los sujetos que anhelan marcos de cooperación al servicio de los intereses públicos, en los que buscar oportunidades de crecimiento individual y colectivo. Con su talante universal, la universidad ayuda a mejorar la calidad de la implicación en los asuntos humanos. Representa un escenario de cambio permanente, al tiempo que debe desarrollar un papel de conciencia crítica de la sociedad. Desde esta investigación nos preguntamos ¿tiene la universidad una misión educadora? En esta línea se sitúan los trabajos de revisión histórica realizados por Mayordomo (1998 y 2003), y en los que se examina el compromiso social y cívico de la universidad española, con referencias al influjo de trayectorias edificantes tanto colectivas como personales.

Las universidades cuentan con un enorme potencial para alentar la formación cívica y el compromiso social de los estudiantes. Disponen de infraestructuras y, sobre todo, de recursos humanos con un elevado grado de preparación tanto para diseñar como para llevar adelante una amplia gama de proyectos. Su estructura puede facilitar la canalización de ideas e iniciativas, y permite una interesante transferencia de conocimientos para la realización de proyectos cívicos en una dinámica en la que sea posible integrar, cooperativamente, a quien desee concretar, de forma altruista y práctica a la vez, sus habilidades científico-profesionales.

Tal y como se plantean en los estudios de Jacoby, Mcilrath, Labhrainn (2009), la participación en proyectos de compromiso cívico puede guardar relación con el surgimiento o afianzamiento de vocaciones profesionales vinculadas al desarrollo y a la cooperación para esa meta, casi siempre bajo parámetros de sostenibilidad. Por ello, es necesario que la política universitaria reflexione acerca del sentido práctico que tiene la formación ético-cívica del alumnado universitario, pensando en estrategias y programas que sirvan a una canalización educativa del compromiso social para el que muchos/as jóvenes están dispuestos/as y preparados/as, pues como decía Barber (1998), no es que

la universidad tenga una misión cívica, sino que la universidad es una misión cívica; es civilidad en sí misma.

No podemos resignarnos a una permanente vinculación del discurso de la excelencia con parámetros de competitividad económica, como si el avance cívico en la formación de los jóvenes no formase parte de la cuenta de beneficios a procurar en una sociedad. No debemos olvidar lo que decía Oser (1994) cuando sostenía que la efectividad puede estimular la moralidad y ésta puede alentar la efectividad. No hay incompatibilidad entre búsqueda de excelencia y búsqueda de compromiso cívico en la educación universitaria.

Naval et al. (2010) defienden que la universidad debe formar y preparar para el ejercicio activo de la democracia, ya que una de sus fundamentales preocupaciones es la esfera de lo público, de lo colectivo, con uno de sus ejes girando alrededor del análisis y resolución de los problemas individuales y grupales. Se trata de que las personas asuman su rol de ciudadano. Por ello hoy la educación (también la educación superior y la formación universitaria) adquiere una relevancia especial para aquellos que confiamos que mediante ella podemos colaborar en la transformación de nuestra sociedad en un espacio de convivencia más digno, inclusivo, cohesionado y equitativo.

A la hora de interpretar la tercera misión de las universidades (su compromiso social) en dos claves diversas: la economicista y la cívico-social, parece que tengan que estar enfrentadas entre sí. Los autores plantean que la formación cívica en la universidad ha de considerar tres objetivos vinculados con promocionar dos tipos de competencias; competencias para el ejercicio de la ciudadanía y competencias éticas. Más concretamente especifica que se ha de trabajar por una formación orientada a:

- Lograr que la persona sea capaz de desarrollar y guiar con criterio su modo y estilo de vida.
- Descubrir y aceptar que los modos y estilos de vida que se sustentan en criterios de justicia, equidad y dignidad son los únicos legítimos y adecuados.
- Desarrollar el ejercicio de derechos y deberes ciudadanos y para la participación eficaz en contextos de debate y decisión.

Lograr los dos primeros supondría el aprendizaje de competencias éticas, mientras que el tercero supondría el de las competencias para el ejercicio de la ciudadanía. De un lado se reclama el aprendizaje de competencias que permitan construir proyectos de vida eficaces y, por otro, de competencias específicas para el ejercicio cívico.

La crisis de moralidad presente en el mundo actual, se debe a la ausencia de un acuerdo sobre qué entendemos por "bien" y qué entendemos por "mal". Según MacIntyre, ello se debe al predominio del emotivismo, es decir, una moral del sentimiento subjetivo, desarrollada por los filósofos ingleses de comienzos del siglo XX, y que arranca de la convicción sobre la imposibilidad de dar una justificación racional de la moralidad objetiva. Por ello MacIntyre sostiene que vivimos tras la virtud.

Es eminente la necesidad de una educación que se ocupe de formar ciudadanos virtuosos puesto que, tal y como afirma Salmerón (2007), para el alcance de la vida social justa y armoniosa no pueden cumplirse sólo con un aparato jurídico bien diseñado y unas instituciones públicas capaces de asegurar su cumplimiento. En cambio las puras virtudes por sí solas, sin un sistema de reglas y normas justas y unas instituciones públicas eficientes no asegurarían el funcionamiento adecuado y justo de la vida colectiva.

La autora nos recuerda que la modernidad pese a ser un proyecto incompleto, no podemos renunciar a las escasas victorias a que ese proyecto nos ha conducido, como es el reconocimiento de la universalidad de la libertad individual y los derechos humanos, que sin duda son las más importantes, y en tanto que irrenunciable nos compromete, a los educadores, en lo que a nuestra función corresponde.

Vivimos en una sociedad caracterizada por sus diferencias y por un pluralismo en la vida cotidiana; por ello se requiere con urgencia la formación de ciudadanos participativos, motivados, reivindicativos, capaces de intervenir en la toma de decisiones y de implicarse en proyectos colectivos. De ahí que junto a las actitudes debemos ser capaces de razonar ante determinados temas y cuestiones sociales, actuando eficazmente en el ámbito comunitario y socio-político, integrando los conocimientos con las consecuencias sociales y éticas que estos causan.

Buj (1995), apunta al interés de que la educación cívica pase por el conocimiento del texto de la Constitución Española, donde el estudio y análisis de su contenido normativo puede orientar el proceso cognitivo como base de posteriores actividades educativas. En la Constitución Española se contemplan el orden cívico-político, considerado norma, y el orden moral considerado como virtud, lo que nos permite adentrarnos en el campo axiológico. La propuesta del autor de concebir el contenido axiológico del texto constitucional como medio de educación cívica, le llevó a realizar un recuento de los vocablos que conllevan a un significado relevante respecto a la educación cívica, a partir del cual estableció tres categorías:

- a. Vocablos que comportan una definición moral y cívica del sujeto: autonomía, equidad, dignidad, honor, igualdad, integridad, imparcialidad, respeto, responsabilidad, solidaridad y tolerancia.
- b. Vocablos referidos a la acción cívica encaminada al bien común: autoridad, justicia, derechos, democracia, libertad, obligación y participación.
- c. Vocablos que explicitan el apartado b.
 - Autoridad: abusivo, atribuir, capacidad, confianza, censura, dimisión, investidura, elegible, mandato, moción, otorgar, político, soberanía, velar.
 - Justicia: amparar, confianza, control parlamentario, control judicial, custodia, falta, infracción, imponer, protección, sanción, tutela, velar.
 - Derechos: derechos humanos, derechos cívicos, exigir, garantía, igualdad, prioridad, propia imagen, propiedad privada, protección, respeto, religioso, salud, trabajo, vida.
 - Democracia: ciudadano, convocar, cultura, discriminación, educación, elección, interés social, ley electoral, mayoría, minoría, mérito, obligación social, pluralismo, referéndum, representación, voto.
 - Libertad: aprobación, asumir, autonomía, ideológico, intimidad, inviolable, moral, terrorismo, violación.
 - Participación: asociación, comunicación, comunidad, convivencia, cooperación, eficiencia, formación, integración social, organización, política, promoción social, previsión, rehabilitación, reunión, social, vínculo social.

Para que los contenidos de nuestra Constitución pueda ser traducida en educación cívico-política, es necesario que la formación se fundamente en hábitos potenciada desde la familia y desde la educación formal.

Desde el ámbito formal superior, el EEES puede suponer una oportunidad para la formación cívica de los universitarios. Desde esta perspectiva es preciso que las autoridades educativas de algunos países entiendan que una formación de calidad no se agota en parámetros tradicionales de productividad y competitividad, sino que ha de incorporar otros que marcan la diferencia en una nueva manera de concebirlos. Nos encontramos ante una oportunidad para plantear desde nuevas perspectivas algunos de los clásicos compromisos que las universidades formulan con frecuencia a modo de declaraciones de intenciones en sus documentos constituyentes, estatutos o planes estratégicos. Como por ejemplo la formación integral de sus graduados, quienes no sólo han de formarse como profesionales sino también como ciudadanos. El problema radica en que este compromiso con frecuencia se omite en las propuestas docentes que conforman el modelo formativo de las diferentes titulaciones.

Diferentes autores, plantean una serie de cuestiones que deberían formar parte del currículum del estudiantado universitario, como conocimiento de las posibilidades de su profesión y del impacto de las mismas, así como un espacio de reflexión y mejora del futuro ejercicio profesional: ¿qué impacto social, económico, político, puede ejercer su profesión de un modo u otro?, ¿cuál es el mejor modo para lograr el mayor beneficio no sólo personal, sino también social y/o comunitario? En definitiva, ¿cómo se puede mejorar la convivencia, el desarrollo económico y social dentro de la cultura en la que viven, e incluso en otras sociedades más alejadas? En el fondo la pregunta sería: ¿son conscientes los estudiantes universitarios de que son ciudadanos?, o ¿tienen conciencia de sí mismos como miembros de diferentes comunidades y asumen sus obligaciones y responsabilidades tanto como sus derechos en relación al bien común? Esta concepción requiere un grado considerable de entendimiento de los principios democráticos, así como la participación activa y generosa en la comunidad democrática (García López, 2002).

García López et al., (2008), mantienen que sea cual sea la especialidad elegida, conviene que el estudiantado universitario trabaje aquellos contenidos relacionados con

el sentido de la ciudadanía, y la universidad ha de ayudarle a que desarrolle la capacidad de relacionar los contenidos de sus respectivas carreras con las funciones que desempeñará en el ejercicio de su profesión. Es en este contexto en el que corresponde abordar la formación ético-cívica y en el que ésta adquiere sentido como uno de los objetivos claves de la tarea educadora y de las políticas educativas.

El Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática definió como ciudadano efectivo en una democracia, aquel que posee conocimientos, comprensión, habilidades y valores sobre:

1. Los principios y procesos democráticos (como la soberanía popular, el gobierno de representación, las elecciones libres y justas, el gobierno de las mayorías y la protección de las minorías, el bien común, la libertad y el acceso a la participación en los procesos políticos).
2. El tratamiento de las identidades nacionales (aspectos del estado, el proceso de ajuste).
3. Los valores democráticos (como la tolerancia y la diferencia, la equidad y la justicia social, el gobierno de la mayoría y la protección de las minorías, la libertad individual, la cohesión social, la aceptación de la diversidad, el estado de derecho, la libertad de expresión, de prensa, de asociación y de religión, el derecho contra la detención arbitraria).
4. Los derechos y deberes de los ciudadanos (como los derechos humanos –a la vida, a la igualdad, a la alimentación, a la vivienda, a la educación–, sociales –libertad religiosa, derecho a la protección, a participar en la vida de una comunidad, derecho al matrimonio y a la familia–, políticos –de libertad, de asamblea, derecho contra la detención arbitraria, responsabilidad en la participación, derecho a voto, a formar parte de un jurado, a los impuestos, a la defensa–).
5. Los ciudadanos activos y comprometidos en la sociedad civil (lo que incluye comprometer a otros ciudadanos, construir un capital social, reforzar la sociedad civil, participar en organizaciones voluntarias al margen de los gobiernos).

6. Gobierno e instituciones (incluyendo la comprensión de sus papeles y del papel del ciudadano en el gobierno).
7. El estado de derecho y la independencia judicial (lo que incluye la aplicación de la ley a todos los ciudadanos, la independencia de los jueces para asegurar la justicia).
8. Las ciudadanías globales y múltiples (a nivel de ciudadanos locales –ciudadano de una ciudad, pueblo, provincia o estado, ciudadano “regional” y ciudadano global–).
9. La Historia y la Constitución (incluyendo la historia del país como democracia y la importancia de las constituciones para las democracias).

Autores como Seco y Rodríguez (2004) defienden que un sistema democrático no puede prescindir de la educación cívica, si no quiere ver desvanecer la racionalidad democrática de sus instituciones, y convertirse en lo que Benjamin R. Barber acuñó como *democracia débil* como en el caso de la democracia liberal.

Así pues, desde el planteamiento de que la democracia carece de plenitud sin ciudadanos formados cívicamente, y que enseñar democracia supone servir a la comunidad, Naval et al. (2010), plantean una serie de reflexiones y propuestas que detallamos a continuación:

En primer lugar se ha de prestar especial atención a tres aspectos en la formación de los universitarios:

a) Entender la comunidad como algo propio; tomar conciencia de pertenencia a ella.

b) Poseer capacidad de diálogo, respeto y tolerancia; habilidades para buscar información y hacer valer los propios derechos, así como sensibilidad para el bien común. A esto podríamos añadir otras cualidades como por ejemplo: predisposición a la conducta prosocial, madurez moral básica, pericia suficiente para funcionar democráticamente, una actitud cooperativa, una disposición positiva hacia la asunción

de responsabilidades, una experiencia práctica para participar activamente, pero con conciencia reflexiva, en la vida de la comunidad.

c) Ser capaces de juzgar críticamente la información que reciben de los medios de comunicación, profesores, familia, Internet, etc.; ser capaces de ponerse en lugar del otro y asumir y realizar aquellas acciones en las que se comprometen.

Una condición necesaria para suscitar ciudadanos críticos es ofrecer oportunidades reales para implicarse en el análisis y solución de problemas inmediatos, no sólo de la comunidad local, sino también de la nacional y global. Es un mundo plural que requiere más formación para poder participar en los asuntos públicos propios de una ciudadanía activa, y que requiere transformaciones en aras de una mayor justicia y equidad.

La universidad debe, por tanto, desarrollar el sentido de la responsabilidad y la participación para el bien común. La educación para la ciudadanía es una responsabilidad de la institución universitaria y no algo meramente subsidiario en la educación superior (Naval y Altarejos, 2000). Según Santos y Lorenzo (2006) la formación para la ciudadanía en la universidad no sólo implica que el universitario sepa sobre temas de ciudadanía, se interese por cuestiones que afectan a la ciudadanía o sea moralmente sensible ante el mundo que le rodea, sino que también debe ser capaz de implicarse en ese mismo mundo, saber comprometerse en procesos de ciudadanía activa y atreverse a cambiarlo y transformarlo. Así pues se requiere una formación ética y una capacidad de análisis social, y donde la universidad ha de tener presentes aquellos contenidos, habilidades, actitudes y valores que pueden colaborar en su logro de forma sistemática y vivencial.

Desde la presente investigación proponemos una formación encaminada a buscar un espacio en el currículum, dedicado fundamentalmente a tres finalidades:

a) Conocimiento de los derechos y deberes cívicos de todo ciudadano y, en especial, de los estudiantes, lo que se traduce en formación en derechos y deberes cívicos.

b) Sensibilización que supone conocimiento acerca de las posibilidades y proyecciones cívicas de la profesión elegida, lo que se traduce en información y formación en deontología profesional.

c) Formación en el diseño y ejecución de programas de servicio. Se trataría de ofrecer oportunidades para que diseñen proyectos de servicios comunitarios y se impliquen en la realización de los mismos, a través de la incorporación del llamado Aprendizaje Servicio como metodología apropiada para ello.

La propuesta a la que hacemos mención, queda perfectamente reflejada en el siguiente cuadro que recoge los objetivos de la formación ético-cívica del alumnado universitario:

FIGURA 18. Derechos y deberes cívicos.

DERECHOS	DEBERES CÍVICOS	VALORES	OBJETIVOS
* Derecho a la información. * Derecho a la Igualdad.	1. Deber de conocer el funcionamiento de las instituciones democráticas.	- Libertad - Igualdad	(1) Conocer los valores esenciales que fundamentan la democracia (2) Aprender cómo las leyes regulan las diversas conductas
* Derechos académicos	2. Deber de conocer la comunidad universitaria	- Participación	(3) Conocer la estructura y forma de gobierno (4) Tener conciencia del papel de los estudiantes: sus derechos y deberes.
* Derecho a la información	3. Deber de estar informado para resolver conflictos de forma	- Cooperación - Solidaridad - Conocimiento	(5) Conocer los principales problemas de la

	cooperativa y solidaria		<p>sociedad</p> <p>contemporánea</p> <p>(6) Desarrollar la capacidad de exploración para el conocimiento del entorno</p> <p>(7) Saber cómo informarse mejor acerca de los argumentos significativos sobre los problemas de la sociedad contemporánea</p>
* Derecho a una formación integrada con la sociedad	4. Deber de ejercer una participación responsable por el bien común	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Responsabilidad - Constancia 	<p>(8) Estar dispuesto a participar, desde el conocimiento de su profesión, para procurar colaborar en la solución de los problemas sociales</p> <p>(9) No limitarse a la reflexión, sino comprometerse en la ayuda para resolver concretos problemas que afectan a la sociedad</p>

			en la que viven
* Derecho al libre desarrollo de la personalidad	5. Deber de autoconocimiento y enriquecimiento personal	- Autoconocimiento - Identidad personal - Autoestima	(10) Aprender a dirigir la vida de forma autónoma a través de un proceso de elección deliberada
* Derecho a la libertad de expresión	6. Deber de desarrollar un sentido crítico ante los medios de comunicación y los líderes políticos	- Sentido crítico	(11) Evitar la manipulación por parte de los medios de comunicación de masas y líderes políticos (12) Ser capaz de descubrir el valor de los razonamientos que se usan en las discusiones
* Derecho a la igualdad	7. Deber de respetar a los demás (opiniones, diferencias, etc...)	- Tolerancia	(13) Ser respetuoso con las opiniones, formas de vida, diferencias de cualquier tipo, etc., de los demás
Fuente: Naval, García, Puig y Santos (2010:22)			

Respecto a los contenidos, Naval et al. (2010) sugieren que la formación se enfoque en los siguientes ámbitos:

I. *Formación cívica y ciudadana*: se trata de adquirir conocimientos básicos, como, por ejemplo, los siguientes:

- a) Conocimientos sobre el significado de la ciudadanía: representación versus participación; pasivo versus formas activas de vida cívica; ciudadanía y servicio.
- b) Conocimientos sobre la comunidad universitaria: estructura, gobierno, normas, papel de los estudiantes, facultad y órganos de gobierno, etc.
- c) Derechos humanos.
- d) Conocimientos sobre problemas sociales de la comunidad.
- e) La naturaleza del servicio: diferencias entre caridad y responsabilidad social; entre derechos y necesidades o deseos. ¿Cuál es la relación entre servicio comunitario y ciudadanía? ¿Puede el servicio ser obligatorio? ¿Tiene un estado el derecho de obligar el entrenamiento de los ciudadanos o esto viola la libertad?
- f) La cooperación y la competición como modelos de interacción comunitaria: ¿Cómo se relacionan los intereses públicos y privados en una comunidad?
- g) Tipos de comunidades cívicas: locales, regionales, nacionales, internacionales.

II. *Formación deontológica*: Cuestiones y problemáticas relacionadas con el desempeño de la futura profesión. Este bloque se dedicaría a analizar las dimensiones y efectos sociales y económicos, de la profesión seleccionada. Se introducirían cuestiones de deontología profesional y se dedicaría a preparar a los alumnos para detectar problemas sociales que sean susceptibles de ser tratados desde el conocimiento específico que da la formación académica recibida. A través del aprendizaje experiencial se va a permitir a los alumnos recoger e integrar datos en torno al mundo circundante, reflexionar sobre ellos en el aula y prepararse para elaborar proyectos de servicio a la comunidad.

III. *Desarrollo de la autonomía y toma de decisiones*, o lo que Martínez Martín (2006) llama “formación humana, personal y social” que contribuye a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados como personas. Este último bloque tiene como finalidad ofrecer un cauce de desarrollo personal que incluya autoconocimiento de las propias actitudes, intereses, valores, capacidades que permitan el desarrollo de un autoconcepto realista y positivo, además de fomentar el desarrollo moral a través, por ejemplo, de la presentación de dilemas relacionados con el ejercicio de la profesión en una sociedad en continua transformación. A este aspecto se refiere MacIntyre en un artículo (2009) cuando habla de la importancia en la *undergraduate education* de colaborar para que el alumnado aprenda a responder en sus diversas dimensiones a la pregunta: *what are you doing?*, lo cual implica ser consciente de lo que estamos haciendo, pero también de lo que no estamos haciendo, en una estrecha relación entre teoría y práctica, reflexión y acción.

IV. *Participación en Proyectos de Servicio*: Introducir como modelo formativo el Aprendizaje- Servicio, entendido como una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. A través de esta propuesta se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro de generaciones y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades de la comunidad. Ofrece las herramientas para que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investiguen” cuáles son las necesidades reales existentes. Esto favorece la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por lo siguiente: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión.

La presente propuesta de contenidos posibilita que el alumnado universitario tome conciencia de sus propias posibilidades y carencias a través de un mejor conocimiento de las capacidades intelectuales, de las características de la personalidad, de los propios intereses y de una estructuración progresiva de su sistema de valores.

Por ello, en la presente investigación, tomaremos como punto de partida las consideraciones lanzadas por el Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática así como la propuesta realizada por los/las autores/as nombrados, con la finalidad de elaborar un diseño de educación cívica en el alumnado universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria.

4.2. La formación de competencias para la participación social.

Tal y como afirman García López, Gozávez, Vázquez y Escámez (2010), la participación responsable en la sociedad civil exige que los/las ciudadanos/as adquieran las competencias necesarias para pedir razones de las propuestas de los otros miembros de la asociación o de otras instituciones, dar razones de las propias propuestas, deliberar sobre las consecuencias que de unas u otras se derivan para el bien común, decidir en común proyectos de acción y tener la fuerza y perseverancia de llevar a cabo, con los otros miembros asociados, tales acciones a pesar de las dificultades u obstáculos que puedan presentarse. Por otro lado, la participación responsable en la sociedad civil exige la preparación de los ciudadanos para que pidan al Gobierno las razones o justificación de sus políticas públicas y de legitimidad de las leyes.

García López (2010) plantea que las competencias entendidas como saber hacer parten de la relevancia otorgada al desempeño en el aprendizaje. Cualquier conocimiento que se manifieste en un desempeño específico se podría considerar una competencia. La segunda concepción entiende las competencias como capacidad, facultad genérica, potencialidad de todo ser humano. En términos de aprendizaje, la capacidad se entiende como el potencial y se refiere al conjunto de recursos cerebrales básicos de los cuales puede hacer uso una persona, en las condiciones ambientales apropiadas, para construir funciones y comportamientos. La tercera concepción de las competencias relaciona las dos anteriores. Se refiere a la idea de las competencias entendidas desde el enfoque competencia-desempeño.

Desde nuestro acercamiento particular al concepto de las competencias en la educación, clarificamos seis características fundamentales con las cuales nos sentimos

identificados y defenderemos en adelante: 1. Las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto, 2. Las competencias son aprendizajes de carácter complejo, 3. Las competencias se manifiestan en desempeños, 4. Las competencias son evaluables, 5. Las competencias apuntan a la transversalidad, 6. Las competencias requieren del aprendizaje durante toda la vida. Asimismo, las competencias se desarrollan en interacción con los contextos; es decir, los contextos en cierta medida demandan y posibilitan los recursos necesarios para la formación de competencias, a la vez que, las personas al construir las competencias, desde su propia perspectiva de vida recrean los contextos, estableciéndose así una relación mutua entre ellos.

Las competencias, entendidas como aprendizajes en contexto, tienen un buen número de consecuencias pedagógicas que hacen de la educación basada en competencias, un enfoque educativo exigente e interesante para la formación de los alumnos y para la vida en sociedad: a) La escuela no puede iniciar su acción en abstracto, requiere tener en cuenta a aquellos a quienes se dirige y el contexto en el que se desarrollan; b) requiere reconocer la heterogeneidad como una realidad y principio rector de sus intervenciones; c) teniendo en cuenta que los contextos ofrecen regularidades, pero que hay muchísimos; y, a su vez, se hacen en el momento de operar actos comunicativos; la escuela debe tener en cuenta los contextos existentes y crear nuevos dependiendo de las necesidades de los sujetos a quienes se dirige; d) al existir diversos modelos de desempeños en contexto, se dificultará la evaluación masiva tradicional, ya que las diferencias de los sujetos en los niveles de competencia serán explicables pero no comparables; e) los diversos modelos de desempeños serán una fuente de información continua sobre la educación impartida; f) la evaluación de competencias requiere un sistema contextualizado.

4.2.1. Alfabetización política (conocimiento de la democracia).

Martínez Usarralde (2004) realiza un análisis del modelo educativo inglés, y lo valora como prototipo teórico ideal a la hora de llevarlo a la práctica desde las directrices de la política educativa.

Las expectativas que se espera cumplir a través de la dimensión de Capacidad política/Alfabetización política se relacionan con la necesidad de desarrollar los conocimientos, destrezas y actitudes que los estudiantes necesitan como futuros ciudadanos y miembros de una sociedad global. De ahí que se derive la importancia de contribuir, a través de la educación, a fortalecer una opinión pública informada y participativa en los niveles de decisión de los procesos democráticos. Esta aspiración, supone que los alumnos deben conocer:

- Los derechos humanos y las responsabilidades que subyacen en la sociedad.
- Las características que presentan instituciones claves como el Parlamento y otras formas de gobierno.
- El sistema electoral y la importancia del voto.
- La importancia estratégica de los media en la sociedad.
- El mundo como una comunidad global, sus implicaciones políticas y el rol de la Unión Europea, la Commonwealth y las Naciones unidas.
- Los alumnos deben comenzar a pensar a plantearse cuestiones de calado político.

En el cuarto nivel, se persigue que los alumnos deban:

- Analizar los derechos humanos y las responsabilidades que subyacen en la sociedad con respecto a los mismos.
- Aprender la importancia de jugar un rol activo en los procesos electorales y democráticos.
- Conocer las oportunidades de los individuos y los grupos voluntarios para producir el cambio social localmente, nacionalmente, en Europa e internacionalmente.
- Comprender la importancia de que exista una prensa libre y el rol de los media en la sociedad, en general.
- Aprender cuáles son las relaciones de gran Bretaña con Europa, con la Commonwealth y con Naciones Unidas.

Los objetivos aplicados sobre la asignatura de “ciudadanía” planteados hasta ahora, supone aprender a:

- Tomar parte en las asambleas de Naciones Unidas u otras para discutir cuestiones globales como el desarrollo sostenible y la pobreza.
- Tomar parte en los consejos de Seguridad de la ONU y decidir cómo responder a los conflictos violentos.
- Trabajar en otras escuelas formando redes para investigar los derechos del niño.
- Revisar el trabajo de organizaciones como la World Court, que implementa acuerdos legales internacionales.
- Estudiar las vías en los que los derechos humanos son definidos por instrumentos legales nacionales e internacionales, incluyendo la Ley de los Derechos Humanos en Gran Bretaña.
- Trabajar con empresas locales cuyos representantes puedan visitar la escuela y reconocer cómo las empresas pueden responder a las preocupaciones medioambientales y a las cuestiones de empleo en diferentes países.
- Entender cómo las decisiones se toman en un propio país y en comunidades con las cuales la escuela tiene diferentes contactos.
- Valorar críticamente las políticas de los partidos políticos sobre cuestiones globales.

4.2.2. Sensibilidad social.

Balbo (2008) defiende que la redefinición de la universidad implica el cambio de la personalidad de cada uno de sus actores, con altas competencias vinculadas con su profesión, mas con un componente humanístico (arte, ética y filosofía) que le permitan desempeñarse como personas autorrealizadas y con sensibilidad social. Esta transformación universitaria exige un docente comprometido con la formación de sujetos autónomos y ciudadanos responsables, que proponga implícita y explícitamente valores como autenticidad, respeto, participación, responsabilidad, trabajo, justicia, cooperación, solidaridad, amor y servicio, es decir, las competencias fundamentales

para una sana convivencia. Esta discursividad otorga un lugar preponderante a la construcción de un currículo crítico con sensibilidad social, que permita romper con las formas transmisionistas y reproductoras legitimadoras del saber positivista. En consecuencia, se trata de una apuesta curricular que integre el mundo vivencial con el mundo académico, para desarrollar la posibilidad de una nueva formación, en términos de libertad, de pensamiento; a fin de lograr el compromiso de la universidad como esfera pública democrática.

Con tal de abordar una modesta reflexión acerca de la rotura de las formas transmisionistas y reproductoras legitimadoras del saber positivista, hacemos alusión al término empujado por Adela Cortina (1998) *hábitos del corazón*, en su obra *Hasta un pueblo de demonios*. A ellos se refiere como “la suma de las disposiciones morales e intelectuales de los hombres de una sociedad, incluyendo en ellas la conciencia, la cultura y las prácticas diarias” (Cortina, 1998:36).

Para comprender este término en el contexto de la sensibilidad social, recordamos las palabras de la citada autora:

“Las *Constituciones* democráticas pueden ser gloriosas en su diseño, como lo son tantos ideales, pero hay otra *constitución* más modesta que resulta indispensable analizar por ver si en ella van a cuajar los ideales: la de la tierra, los hábitos del corazón del pueblo, lo que en realidad les importa y les mueve, lo que orienta a sus actuaciones en el día a día. Ahí puede estar el *quid* de la cuestión, la razón profunda por la que a países como el nuestro les resulta prácticamente imposible abandonar las sombras del caciquismo y el vasallaje, y entrar en un *pacto para la libertad*. Porque faltan los móviles necesarios para optar por la libertad para todos, porque los poderosos y los débiles dan en realidad por bueno ese *pacto de esclavitud*. En nuestra sociedad los *códigos legales*, se dice de ellos que están *vigentes*...lo que realmente está vigente en nuestra sociedad son los “*códigos rojos*”, a esos es a los que está *habitado* el corazón de nuestro pueblo” (Cortina, 1998:37).

Lamentablemente vivimos en una sociedad en la que la falta de sensibilidad social forma parte de los hábitos de nuestro corazón. Los códigos rojos de los que habla Cortina, son los que imposibilitan la interiorización de la sensibilidad social. Cortina define como “código rojo” a la “costumbre comúnmente aceptada, que es sin duda ley no escrita, pero la verdaderamente eficaz; a esos *hábitos del corazón*, que es preciso

conocer para comprender lo que ocurre en una sociedad o en un segmento de ella” Cortina (1998:38). La autora hace referencia a estos hábitos como una ley del silencio ante lo implícitamente aceptado por todos que se convierte en habitual, como por ejemplo el empresario que para conseguir la contrata, paga al político el “impuesto revolucionario”; el médico lleva pacientes de su clínica privada al hospital público en el que también trabaja para hacer pruebas, radiografías, análisis con dinero público; el político que coloca a sus amistades, etc.; el que administra justicia por su parte, da la razón legal al amigo o a quien paga cuando se trata de resolver un pleito; el rector de la universidad que apoya a quien le puede apoyar y engrandecer y deja en la estacada a los que se decantan por aprender y ser buenos docentes. Éstos son algunos de los ejemplos a los que la autora se refiere como códigos rojos. Referente a ello, Cortina usa el término de *apariencia democrática* para referirse a la situación actual en la que se sigue comprando voluntades, prometiendo premios o amenazando con ejemplares escarmientos, donde se manipulan las leyes jurídicas en provecho propio y en perjuicio de los débiles y de quienes no quieren negociar porque en palabras de la autora “un día se apercebieron de que les importa, y mucho, su dignidad” (Cortina, 1998:41).

Por ello, desde esta investigación planteamos la necesidad de educar en la sensibilidad social al alumnado universitario, puesto que dada su juventud todavía no ha interiorizado esos “códigos rojos” que forman parte de nuestra sociedad. No sólo son los futuros profesionales de nuestra sociedad, sino que en ellos se confía la oportunidad de un cambio social, iniciándose desde la sensibilidad social.

4.2.3. Responsabilidad moral (sensibilidad ante los problemas de injusticia social). Principio de beneficencia.

Martínez Usarralde (2004), mantiene que a través de la responsabilidad social y moral, el alumnado desarrollará el conocimiento, destrezas y valores necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con cuestiones como los derechos humanos, los derechos del niño o el desarrollo sostenible.

La incorporación de esta dimensión de naturaleza global, ayuda al alumnado a expresar y debatir las argumentaciones, retos y aspectos críticos con sus iguales, así como a respetar aquellas opiniones y actos que no comparten.

De acuerdo con esta dimensión, el alumnado de tercer nivel debe aprender a:

- Conocer los derechos legales y humanos, y responsabilidades que subyacen en la sociedad.
- Aprender a pensar sobre diferentes tópicos acerca de cuestiones políticas, espirituales y sociales.
- Utilizar su imaginación para considerar las experiencias de otras personas y ser capaces de pensar sobre ellas, expresar y explicar puntos de vista aunque no sean los propios.

En la asignatura de ciudadanía se demanda al alumnado de manera más concreta:

- Focalizar las cuestiones morales y sociales sobre cuestiones tópicas como conflictos armados, desastres medioambientales y elecciones en otros países.
- Considerar los diferentes focos o posturas de una discusión.
- Poner en marcha juegos de roles y juegos de simulación para ayudar a considerar las experiencias de otras personas.

4.2.4. Participación social en la universidad.

El fenómeno del abstencionismo en las elecciones universitarias, tal y como mantiene Martín (2007), tiene su origen no en los propios universitarios, sino en cómo se articulan los mecanismos de participación y representación de las ‘pequeñas democracias’ que son las universidades. El enfoque político de la participación es escaso o incluso mal visto, tal y como sucede en la democracia española. La universidad, como recogen Feu y Matín (2008), funcionaría con formas democráticas de "baja intensidad", es decir con parámetros restringidos, excesivamente formales, con poca cultura del diálogo, con temor al disenso y la crítica. Cualquier propuesta sobre la participación de los estudiantes en la universidad, exige conocer ciertos rasgos de la participación juvenil, como por ejemplo la baja implicación política de los jóvenes, que por extensión se aplica a los estudiantes universitarios. Así pues, en este capítulo pretendemos, en primer lugar, realizar un breve recorrido por diferentes estudios acerca de la visión de los/las estudiantes universitarios/as sobre la participación en la universidad, y en segundo lugar analizar los diferentes aspectos que conformarían la formación cívica en la universidad.

Muchos países participantes en el proceso de Bolonia están adaptando sus sistemas de educación superior, para hacer realidad la participación estudiantil. En cambio una publicación preparada con motivo de la Conferencia Ministerial de Budapest y Viena, planteaba:

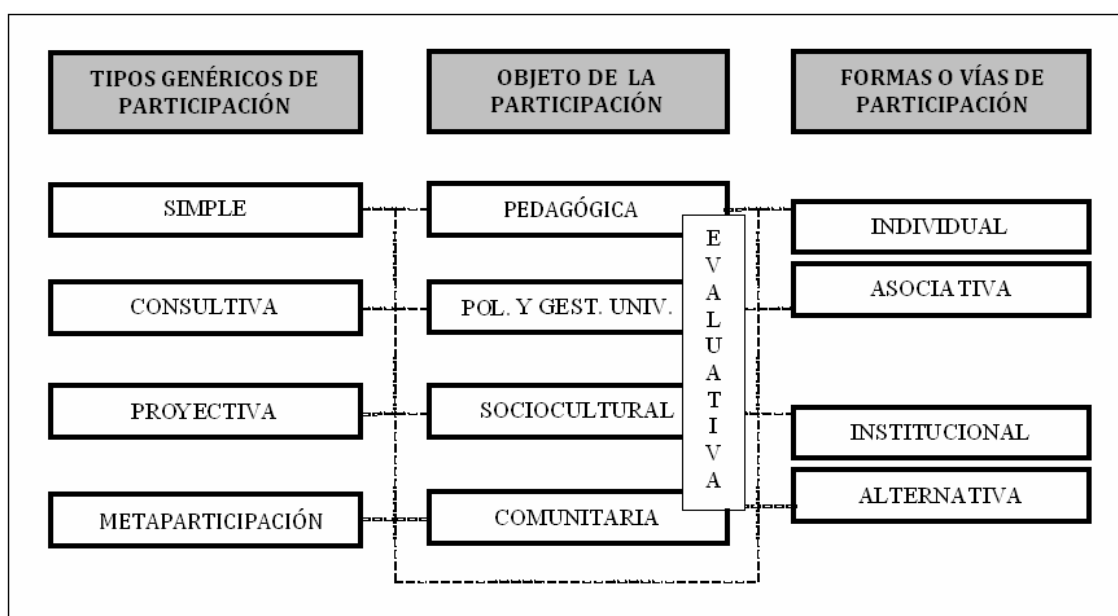
“El problema más comúnmente señalado con respecto a la participación de los estudiantes dentro de los países implicados en el proceso de Bolonia, es el punto de vista cada vez más frecuente de que los estudiantes son consumidores, en lugar de miembros activos e iguales de la comunidad. Al considerar a los estudiantes de esta manera, las universidades fracasan en su función de crear ciudadanos activos y democráticos” (Trilla, Jover, Martínez, Romañá, 2010:2).

Antes de analizar la visión del estudiantado universitario, definamos qué se entiende por participación. "Participación" (del latín *participatĭo*, -ōnis) es, según el Diccionario de la Real Academia Española, "acción y efecto de participar"; y para este verbo (*participāre*) ofrece las cinco acepciones siguientes: "tomar parte en algo";

"recibir una parte de algo"; "compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona"; "tener parte en una sociedad o negocio o ser socio de ellos"; y "dar parte, noticiar, comunicar".

En el XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación de 2010 celebrado en Madrid, Trilla, Jover, Martínez, y Romañá, plantearon en su ponencia *La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria*, diferentes tipos genéricos de participación, como son la participación simple, la participación consultiva, la participación proyectiva, la metaparticipación.

FIGURA 19. Tipos genéricos de participación.



Fuente: Trilla, Jover, Martínez y Romañá (2010: 4).

La participación simple se refiere a aquella en la que los participantes no han intervenido ni en la preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo, tan sólo es un espectador o ejecutante. Es decir, se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos, se trata simplemente de estar o hacer acto de presencia.

La participación consultiva implica escuchar la palabra de los sujetos, es decir, se tiene en cuenta su parecer sobre asuntos que directa o indirectamente les conciernen, por lo que se facilita canales para que expresen su opinión, propuestas y valoraciones.

Cuando la opinión de los participantes resulta decisoria sobre el asunto a tratar, hablamos de la participación consultiva vinculante. En cambio, también se dan procesos consultivos en los que quien ostenta la responsabilidad del proyecto sólo se compromete a tomar en consideración las opiniones expresadas, negociarlas, ofrecer explicaciones sobre las decisiones tomadas.

Por otro lado, existen diferentes tipos de modalidades diferentes referente a la participación consultiva según el momento en el que se produce la consulta: antes del proceso (para acercarse a las necesidades o deseos del sector de población consultada, para elegir qué se va hacer o para prever la aceptación de la propuesta); durante (para reconducir, si es menester, el proceso); o después (para valorar lo realizado y replantear el proceso subsiguiente).

Tanto la participación simple como la participación consultiva se caracterizan por disponer cierta connotación de exterioridad, ya que el sujeto es destinatario de una actividad u opina sobre ella, mientras que el desarrollo o ejecución del proyecto está en otras manos.

Respecto a la participación proyectiva el participante se convierte en agente, y esta condición de agente es la que según los autores mejor caracteriza a la forma de participación. Ello requiere mayor compromiso y corresponsabilización, por lo que es más intensa y compleja que las anteriores, ya que el participante es protagonista en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos, en su diseño, planificación y preparación, en la gestión, ejecución y control del proceso.

En la participación consultiva las preguntas venían desde fuera (el sujeto era “tu” o “vosotros”) y eran del tipo ¿Qué opinas sobre...? ¿Qué os ha parecido...? ; ahora las preguntas se formulan desde dentro (el sujeto es “nosotros”) y son ¿Qué vamos a hacer?, ¿Cómo lo vamos a hacer? ...

Y por último la/los autora/es (2010) hacen referencia a la metaparticipación, cuando son los propios sujetos quienes piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Surge ante la movilización de un colectivo con el objetivo de que su derecho a la participación sea reconocido, o cuando cree que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces. Los contenidos de la metaparticipación son, pues, derechos (el derecho al voto, a la libre expresión, a la asociación, a la manifestación...), espacios, medios e instituciones para posibilitar la realización de tales derechos (órganos de representación, medios de comunicación, foros, mesa de negociación, redes, consejos de participación, asambleas...), y competencias personales y colectivas para poder ejercerlos realmente.

Respecto a las diferentes modalidades de participación estudiantil en la Universidad nos encontramos:

A) Respecto al objeto de la participación. Nos referimos a ella cuando hablamos de qué aspectos o ámbitos de la vida universitaria (o, en su caso, extrauniversitaria) se orienta la participación del estudiantado. Por un lado destaca la participación pedagógica referida a las situaciones de enseñanza-aprendizaje y que posibilitan (o limitan) las propias metodologías didácticas que se utilicen:

-Pedagogía tradicional, basada en la clase magistral cuya única forma de participación es la simple (preguntar sobre aquello que no se ha entendido bien, responder a las preguntas pseudosocráticas del profesor, realizar pequeños ejercicios, etc.).

-Pedagogía de participación, basada en técnicas de dinámica de grupos, planteamientos autogestionarios, metodologías activas (aprendizaje cooperativo, investigación acción, aprendizaje por descubrimiento, trabajo por proyectos, Aprendizaje Servicio).

Y por otro lado destaca el gobierno de las instituciones y la política universitaria en general. De tal manera, incluyen la participación de los estudiantes tanto en los grandes asuntos de política universitaria (reformas generales de planes de estudio, financiación, legislación, políticas de igualdad de oportunidades, autonomía

universitaria...), como en la gestión concreta de cada universidad y de sus organismos internos (facultades, departamentos...).

Por otro lado se ha de tener en consideración el epígrafe de lo sociocultural. Puesto que las universidades acogen también actividades, recursos y servicios de carácter cultural, deportivo o recreativo no necesariamente conectados de forma directa con el trabajo propiamente académico. La participación de los estudiantes en este ámbito de la vida universitaria (no sólo, por supuesto, como destinatarios y usuarios de tales actividades y servicios, sino también en la iniciativa y organización de los mismos) es algo ya tradicionalmente bastante asumido. No debemos olvidar la participación comunitaria, como proyección externa que puede tener también la actividad de los estudiantes universitarios, bien sea por medio de programas de aprendizaje servicio, proyectos solidarios, participación en campañas, movilizaciones o reivindicaciones de carácter social, político, etc.

Finalmente, hay que referirse a una modalidad de participación estudiantil que cada vez cobra más importancia, la participación evaluativa.

“Se trata de un tipo de participación, en cierto modo, transversal, ya que incorpora contenidos de las dimensiones anteriores especialmente pedagógicos y de política y gestión universitaria. Sucede cuando los estudiantes toman parte de forma significativa en los procesos, tanto internos como externos, de evaluación de la calidad de los diversos aspectos de la educación superior (encuestas de opinión sobre la docencia recibida que aplican sistemáticamente las universidades y mediante las cuales los alumnos evalúan a sus profesores, a la presencia de estudiantes en las comisiones de evaluación de la calidad, sean de las propias universidades o de agencias suprauniversitarias de evaluación autonómicas, estatales, europeas)” (Trilla et al.,2010:7).

Dentro de las formas o vías de participación estudiantil en la universidad, la/los autora/es distinguen dos tipos de participación: individual y asociativa, dado que los estudiantes también pueden participar en la Universidad por medio de asociaciones bien de carácter social, cultural, recreativo, deportivo, como por ejemplo las famosas hermandades de universidades norteamericanas, etc.

Dos modalidades de participación estudiantil que también se distinguen por un criterio de carácter formal. Las llamaremos, respectivamente, institucional y alternativa.

Respecto a la participación estudiantil institucional, es aquella en la que se establecen las leyes, estatutos y reglamentos que hacen al caso, y que se desarrolla generalmente por medio de la función representativa: estudiantes elegidos por los propios colectivos y según los procedimientos democráticos establecidos al efecto. Ésta sucede mediante la presencia del estamento estudiantil en los distintos niveles y órganos de gobierno universitario, como por ejemplo, Consejos de Departamento, Juntas de Facultad, Consejos de Estudios, Claustro, comisiones varias, etc.

La participación estudiantil alternativa es la que usa o crea medios alternativos a los institucionales para hacerse oír, formular sus críticas o difundir sus propuestas ante la inexistencia de cauces institucionales de participación, o bien porque se desdeñan las formas normativas convencionales para perpetrar medios alternativos.

Actualmente se considera que lo característico de la juventud actual es el desplazamiento cultural que se ha producido en su experiencia política.

“Este punto de vista alternativo, sugiere que los jóvenes no están necesariamente menos interesados en la política que las generaciones anteriores, sino más bien que la actividad política tradicional ya no parece apropiada para satisfacer las preocupaciones asociadas con la cultura juvenil contemporánea. En consecuencia, las prácticas democráticas restrictivas del voto y la afiliación de los partidos políticos de clase, que han constituido los medios básicos de la movilización colectiva, están siendo desplazadas por mecanismos y modos de expresión democrática que privilegian las preocupaciones políticas cotidianas y la construcción de la identidad dentro de la economía global de la información” (Loader, 2007: 1-2).

El autor plantea que este desplazamiento cultural frente a la participación política tradicional, es una manera de rechazo del concepto de libertad que suscita la participación política institucionalizada, que abogan por formas más espontáneas y directas de implicación, tales como las protestas y manifestaciones, la firma de peticiones, los boicots a productos, las actividades de voluntariado, etc., surgidas de relaciones sociales no jerárquicas, flexibles y personalizadas, que ofrecen el horizonte de nuevos repertorios para la socialización política fuera de las instituciones sociales tradicionales.

En 2008 el Centro de Investigaciones Sociológicas, plantea que la cuestión no es si la juventud actual está interesada o no en la política, sino si las formas clásicas de hacer política son las que la gente joven utiliza para implicarse en acciones colectivas. Es la juventud, precisamente, la que está aportando nuevas herramientas para hacer política, a la vez que la sociedad en su conjunto parece estar viviendo una evidente pérdida de confianza- desafección- en relación a los modelos tradicionales de hacer política. Centro de Investigaciones Sociológicas señala que un 61% de los jóvenes encuestados piensa que Internet puede mejorar la participación de la población, y hacer llegar a los representantes y responsables políticos sus opiniones y propuestas, y un 58% cree que el uso de dicho medio podría facilitar el ejercicio de voto.

Así pues, las tecnologías de las que hoy disponemos conforman un interesante instrumento capaz promover una democracia más participativa, de hacer más transparente la política, incluso capaz de generar un mayor nivel de confianza que el actual modelo de democracia meramente representativa. La juventud actual busca y crea mecanismos de expresión política distintos a la basada en el juego de partidos.

Apenas existen estudios sobre el nivel de participación de los estudiantes universitarios en España, pero coinciden en señalar el bajo índice de participación en sus diversas modalidades. Trilla et al. (2010), ofrecen algunos datos y reflexiones a partir de estudios realizados acerca de la perspectiva de los estudiantes sobre su participación en la universidad, recogidos dos áreas: a) Motivación y actitudes de los estudiantes hacia la participación, b) Opiniones de los estudiantes sobre las vías y tipos de participación.

Respecto a la motivación y actitudes del estudiantado hacia la participación, los resultados manifiestan que el alumnado universitario considera importante la participación, incluso se refieren a ella en la descripción de qué es ser "un buen estudiante" en los siguientes términos:

- Va a clase.
- Es responsable de su aprendizaje.
- Se esfuerza.
- Tiene una actitud colaborativa y también crítica en clase.

- Quiere disfrutar y hacer bien hechas las cosas.
- Hace las cosas porque quiere, no "porque toca".
- Va o no a clase, pero lo hace conscientemente y asume las consecuencias.
- No necesariamente saca buenas notas.
- Mantiene un equilibrio entre su vida personal y su vida de estudiante.
- Se interesa por lo que sucede a nivel social, le interesa el progreso social.
- Se implica o se siente interpelado por lo que sucede fuera de la universidad, se implica y participa.

Como puede observarse, ninguna de estas respuestas se refiere a la participación institucional del estudiantado en su universidad o a cualquier otra forma de participación excepto, y escasamente, a la pedagógica.

Según los resultados obtenidos, los estudiantes suelen entender la participación de manera muy reducida, centrándose en la participación en clase, o en los órganos de representación. Así pues, los autores describen las diversas razones que aducen los estudiantes para justificar su desinterés hacia la participación en la universidad.

La falta de tiempo es casi siempre el primer motivo que lleva al estudiantado a dedicar poco o nada de su tiempo a la participación. En general creen que si participaran más podrían conseguir aquellas cosas que necesitan, pero para ello se necesitaría mucha dedicación, lo que implicaría dejar la carrera a un lado:

Desde el Ministerio de Educación se ha aprobado Estatuto del Estudiante (Capítulo VII: Participación y Representación estudiantil, artículo 40: Derechos de los representantes, apartado e): "A que sus labores académicas se compatibilicen, sin menoscabo de su formación, con sus actividades representativas. Los Centros arbitrarán procedimientos para que la labor académica de representantes y delegados de los estudiantes no resulte afectada por dichas actividades."

Así pues el estudiantado universitario continuará rigiéndose bajo el dilema "estudios o participación" mientras no existan medidas que hagan del Estatuto del Estudiante una realidad, y no meramente una declaración de buenas intenciones. La falta de información, es decir, el desconocimiento de los canales o vías de participación

institucional, así como de las múltiples asociaciones de todo tipo (culturales, deportivas, ONGs, específicas de sus estudios, etc.) que pueden encontrar en su universidad.

El "Informe Urraca" (2005), señala el desconocimiento, por inadecuada publicitación y/o por desconocimiento personal de los candidatos,⁷ como el factor determinante de la baja participación. Es decir, el estudiantado no identifica como algo propio las vías de participación institucional, puesto que ven la universidad muy lejos de sus intereses, y como señalan muchos de ellos, "están de paso" y sólo les interesan los estudios que han elegido, y respecto a la diversidad de asociaciones universitarias, el alumnado universitario manifiesta una gran desconfianza.

Respecto a las opiniones del estudiantado acerca de las vías y tipos de participación, la investigación Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios que les ofrecen sus respectivas universidades: análisis y Estudio Comparado, realizada en el año 2006 en veintiuna universidades públicas españolas, (Llorent, 2006), se observa en sus resultados que el sistema de participación más conocido, pero menos usado, son los órganos de representación (Claustro, Juntas de Facultad, etc.), frente a las asociaciones de estudiantes que es el medio de participación mejor valorado. Respecto a la delegación es el órgano que más contacto directo y regular establece con el estudiantado, por lo que esta proximidad hace que sea el sistema que más utilizado. Entre los sistemas informales, destaca el impacto de la cultura tecnológica, en especial en la población estudiantil, y su participación en redes sociales, como MySpace, Hi5, Twitter, Tuenti o Facebook.

A pesar de que la universidad ofrece numerosos cauces de participación institucional desde los Consejos de Departamento a los Claustros universitarios, el alumnado universitario manifiesta sus propias pautas de participación, con la menor intromisión posible del mundo adulto. De ahí la creación del Consejo de Estudiantes Universitario que instituye un canal directo de participación estudiantil en la política universitaria, así como la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario, como un intento de canalizar la capacidad movilizadora del estudiantado.

7 Véase Conclusiones Uninvest08, Informe Urraca, Informe Giménez disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2005/05/11/informe-propone-medidas-contra-baja-participacion-estudiantil-universidad-455/>

Trilla et al. (2010) plantean como hipótesis, la posibilidad de hacer esta lectura de las movilizaciones de los últimos tiempos en contra del Espacio Europeo de Educación Superior, en las que, junto a gritos de claro contenido político, por ejemplo contra el sistema anticapitalista, se han mezclado otros del estilo a "queremos becas y no hipotecas", "no somos mercancías, somos estudiantes", "sin filosofía, la escuela se vacía"...y en segundo lugar que los cauces alternativos de participación, como el asociacionismo libre, pueden suponer un acicate crítico con respecto a los canales de participación institucionales.

Los resultados obtenidos de un estudio⁸, cuya intención era recoger la opinión de los estudiantes sobre el estado de la participación en la universidad, muestran que la falta de interés en la participación, tanto de los propios estudiantes como de la propia universidad, es un reflejo de lo que acontece en la sociedad y en sus instituciones. De igual manera, los resultados obtenidos permiten afirmar que las razones que más se aducen para justificar la relevancia de la participación están relacionadas con la mejora a nivel institucional. Los informantes piensan que la participación de los estudiantes, en contra de lo que la propia universidad parece pensar, aporta más beneficios a la institución que ningún otro agente implicado.

En relación con lo que la participación garantiza en la formación de los estudiantes, se constata, a tenor de la información analizada, que la universidad puede aportar mucho en el desarrollo formativo de sus futuros titulados. Sin embargo, también se concluye que la percepción mayoritaria de los estudiantes es que la universidad debería aportar más de lo que actualmente aporta, y que no aprovecha como debiera el potencial que tiene al respecto.

⁸La discusión se produjo el 11 de julio de 2008 en la UPM de Madrid. Se trataba de un grupo de 9 estudiantes, algunos ya titulados, con experiencia en la representación estudiantil. El grupo de discusión tuvo lugar en el marco de un proyecto de estudio sobre los estudiantes y la universidad, que la Cátedra UNESCO de Política y Gestión Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, dirigida por el Dr. Francesc Michavilla, encargó Miquel Martínez (coautor de la presente ponencia).

En relación a la participación simple.

El estudiantado universitario se percibe como mero espectador sin formar parte de las decisiones sobre el contenido o desarrollo, es decir van a clase, hacen sus trabajos, participan más o menos en el aula y vuelven a casa. Actúan como usuarios del sistema universitario, están “de paso”.

Esta visión instrumental de la universidad, produce la apariencia de que la universidad tiene como principal finalidad la entrega de títulos. Por un lado el interés de los/las estudiantes se centra en salir al mercado laboral con una titulación determinada y, por otro, el interés de la propia institución universitaria se centra especialmente en matricular un gran número de estudiantes por cuestiones económicas. Este tipo de participación también incluye la participación en asociaciones, en actividades deportivas o de voluntariado, organizadas por la universidad pero muy valoradas por los/las estudiantes, puesto que este tipo de actividades es básico para el crecimiento y la maduración personal, para la adquisición de competencias interpersonales y transversales, y para la creación de vínculos y redes sociales.

Se trata de una formación diferente de la meramente académica, que posibilita desarrollar la capacidad de gestionar y resolver problemas, habilidades comunicativas, establecer contactos personales y profesionales, etc. Junto a ello, valora positivamente que lo que uno gana a nivel personal, repercute en los otros y en su entorno. En cambio, a pesar de que el estudiantado universitario percibe la participación simple como algo realmente importante, la considera insuficiente para sentirse escuchado, para crear sentimiento de pertenencia, o para generar cambios institucionales, sociales y personales, y además, creen que la universidad ni la fomenta lo suficiente ni ayuda a difundirla tal y como le correspondería.

En relación a la participación consultiva.

Respecto a esta tipología de participación, el estudiantado universitario manifiesta su preocupación ante las escasas oportunidades de participar consultivamente, y que cuando existen se trata de algo no vinculante, que no va más allá de la formación académica, y que debe fomentar algún tipo de formación personal, puesto que la universidad debería tener en cuenta otras opiniones, conocer las

preocupaciones de sus estudiantes, las demandas laborales y sociales, con el fin de perfeccionarse y para demostrar el sentido de responsabilidad que una institución de tal envergadura y relevancia tiene con sus estudiantes y con la sociedad en su conjunto.

En cambio, el estudiantado universitario percibe escaso interés, por parte de la universidad, a la hora de realizar verdaderos procedimientos de participación consultiva, y que es más utilizada como estrategia de mercado que como un instrumento de mejora y de formación. Lo que a su vez indica una falta de democracia dentro de la institución.

En definitiva, el alumnado apuesta por una universidad que aporte algo más que otras instituciones educativas, y que se plantee el cómo hacerlo. Por ello, urge la necesidad de que la universidad escuche a sus estudiantes y al resto de la sociedad mediante procesos de participación consultiva, vinculantes o no, que deben abarcar una considerable diversidad de temas: los planes de estudios, la financiación, las becas, etc.

En relación a la participación proyectiva.

El estudiantado universitario considera que la participación proyectiva es precisa para crear un vínculo recíproco entre la universidad y el estudiante. En cambio manifiesta cierta preocupación al no percibir un interés real y claro por parte de la institución a la hora de que el estudiantado universitario participe de una manera proyectiva, más que para cuestiones meramente académicas, lo que desemboca en una desmotivación por parte del alumnado.

El estudiantado universitario considera que mediante la participación proyectiva en la universidad, se desarrollan habilidades para buscar acuerdos y consensos, para desarrollar cierto grado de sensibilidad e implicación en las cuestiones públicas. Pero para ello, es necesario alcanzar pequeños resultados, puesto que son éstos los que permiten tomar conciencia de la potencialidad de la participación activa y proyectiva, de tal manera que los esfuerzos realizados tengan sentido, pues de lo contrario se debilita la confianza en la participación, corriendo el riesgo de que se conciba como un fraude.

En relación a la metaparticipación.

En cuanto a la metaparticipación, el estudiantado considera para que el sistema actual pueda contribuir a la formación de los estudiantes en cuestiones participativas y ciudadanas, la universidad puede convertirse en un buen lugar para ello, aunque se

precisa un profundo cambio que no se quede únicamente en una declaración de buenas intenciones por parte de las universidades y de las administraciones competentes.

Hoy por hoy, el estudiantado universitario considera que el sistema de representación no es capaz de resolver las cuestiones importantes que les afectan, por lo que no vale la pena participar ya que no sirve para nada. Si han de reivindicar un derecho, conseguir una mejora o resolver un problema particular, lo hacen por la vía directa y que les dé algún resultado a corto plazo. Los estudiantes son plenamente conscientes de que la participación va más allá de lo puramente académico, y que forma parte de aquella formación más personal que la universidad también debe aportar y facilitar. Defienden la formación en la autonomía, el pensamiento crítico y el sentimiento de pertenencia a la universidad, y que la universidad está moralmente obligada a ejercer un papel de líder y de modelo, en tanto que institución que forma parte de una sociedad democrática.

Así pues, tal y como afirman Michavila y Parejo (2008), Trilla et al. (2010), surge la necesidad de diseñar y desarrollar estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de competencias cívicas en los estudiantes, desde un contexto universitario verdaderamente democrático, donde el colectivo estudiantil desempeñe un papel participativo.

4.2.5. Pensamiento crítico y habilidades para el discurso público.

Ante el planteamiento de la formación en el pensamiento crítico, García López, Gozávez, Vázquez y Escámez (2010: 117), se refieren al discurso público como “el ejercicio de dar y pedir razones o argumentos a los demás sobre asuntos de los que se derivan efectos públicos.” Ello significa, por un lado, lo que tiene por objeto el bien público y, por otro, el procedimiento para alcanzarlo, creación de un espacio en el que los ciudadanos pueden deliberar públicamente a cerca de lo que les importa.

Para que un discurso público sea civil tiene que presentar las siguientes condiciones normativas (Barber, 2000): comunicación, deliberación, inclusividad, provisionalidad, escuchar, aprendizaje, comunicación lateral, imaginación y orientación a la acción conjunta. García-López et al. (2010) exponen tres competencias básicas para un discurso público:

- El ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos.
- El interés por el bien público.
- El desarrollo moral para conocer o hacer lo justo en las situaciones conflictivas de la vida social y la disposición para el servicio a la comunidad (Bárcena, Gil y Jover, 1999).

En estas competencias es necesario educar a los estudiantes. Existen procedimientos y estrategias pedagógicas que la investigación ha demostrado eficaces para la formación de tales competencias.

-Un discurso público ha de provocar y revelar una serie de ámbitos comunes, de estrategias cooperativas, de intereses coincidentes y de un sentido de beneficio común, “nosotros”. (Escámez, García López, Sales, 2002).

-La voz pública de la civilidad interroga y se deja interrogar críticamente. La sociedad civil es un encuentro de gentes. Sin deliberación se empobrece la democracia, porque se reduce la capacidad crítica y la cooperación social, ya que lo que prevalece es una concepción de la democracia basada en el poder (Conill, 2003; Escámez, García López y Sales, 2002 y Puig 1995).

-El discurso público civilizado es inclusivo de todas las personas que están afectadas por las decisiones que se toman, y ha de llevarse a cabo en la esfera de la opinión pública. Ello implica responsabilidad. Formar parte de la voz de la sociedad civil es un derecho y una obligación para todos (Escámez y Gil, 2002).

-El discurso público está en constante desarrollo. Los acuerdos que se alcanzan siempre son provisionales, están sujetos a enmiendas y a evolución a partir de las razones. El auténtico discurso público es continuo y no tiene fin. Esta cualidad de la voz pública la inmuniza contra el dogmatismo y el anquilosamiento (Popper, 2006).

-En el discurso público tan importante es saber escuchar como saber hablar. Empatía, la cual nos abre a ver y comprender, escuchando y sintiendo a los/as otros/as, nuevas perspectivas de un mismo problema.

-El aprendizaje es el fruto más importante del discurso público, ya que nos da la capacidad de replantearnos las opiniones o convicciones anteriores y cambiar las posturas si fuera necesario. La deliberación en común es experimento para averiguar cómo son en realidad las líneas de acción posibles y también para hacer diversas combinaciones entre elementos (Dewey, 1996). Por ello en el discurso público se tiene que estar abierto a aprender de los demás y con ellos.

-El discurso público tiene que ser lateral o producirse en condiciones de igualdad entre todos los afectados por las decisiones que se vayan a adoptar (Sacristán y Menoyo, 1994). Quienes participan en un discurso público deben tener empatía con los intereses de los demás, no como un acto de altruismo, sino como la consecuencia del propio interés reconstruido imaginariamente como un interés de naturaleza común.

4.2.6. Formación ciudadana del alumnado universitario.

García López, Escámez, Martínez Martín y Martínez Usarralde (2008), plantean tres ámbitos desde los cuales debería enfocarse la formación cívica:

A. Información: Se trata de adquirir conocimientos básicos como por ejemplo:

1. Conocimientos sobre el significado de ciudadanía: representación versus participación; pasivo versus formas activas de vida cívica; ciudadanía y servicio.
2. Conocimientos sobre la comunidad universitaria: estructura, gobierno, papel de los estudiantes, facultad y órganos de gobierno, etc...Normas.
3. Conocimientos sobre problemas sociales de la comunidad.

4. La naturaleza del servicio: diferencias entre caridad y responsabilidad social; entre derechos y necesidades o deseos. ¿Cuál es la relación entre servicio comunitario y ciudadanía?, ¿Puede el servicio ser obligatorio?, ¿Tiene un estado el derecho de obligar el entrenamiento de los ciudadanos o esto viola la libertad?

5. La cooperación y la competición como modelos de interacción comunitaria: ¿Cómo se relacionan los intereses públicos y privados en una comunidad?

6. Tipos de comunidades cívicas: locales, regionales, nacionales, internacionales.

B. Problemas sociales relacionados con la futura profesión: Este bloque se dedicaría a analizar las dimensiones y efectos sociales, económicos, etc., de la profesión seleccionada. Se introducirían cuestiones de deontología profesional y se dedicaría a enseñar a los alumnos a detectar problemas sociales que sean susceptibles de ser tratados desde el conocimiento específico que da la formación académica recibida. A través del aprendizaje experiencial se va a permitir a los alumnos recoger e integrar datos en torno al mundo circundante, reflexionar sobre ellos en el aula y prepararse para elaborar proyectos de servicio a la comunidad.

C. Desarrollo de la autonomía y toma de decisiones: Este último bloque tiene como finalidad ofrecer un curso de desarrollo personal que incluya autoconocer las propias actitudes, interés, valores, capacidades que permitan el desarrollo de un autoconcepto realista y positivo, además de fomentar el desarrollo moral, a través de la presentación de dilemas relacionados con el ejercicio de la profesión. En resumen, estos contenidos ayudarán a los alumnos a tomar conciencia de sus propias posibilidades y carencias a través de un mejor conocimiento de las capacidades intelectuales, de las características de la personalidad, de los propios intereses y de una estructuración progresiva de su sistema de valores. El objeto final es que aprendan a tomar decisiones en relación con la evolución de la sociedad actual, su formación profesional y los efectos que las mismas pueden tener para el bien común.

A modo de conclusión cabe recordar que en este capítulo, se pretende exponer una propuesta de formación cívica para el alumnado universitario, como respuesta a la necesidad de formar profesionales al servicio de la comunidad, tal y como se demanda

desde los compromisos internacionales. Por ello, dentro de la propuesta curricular se demanda conocimiento de los derechos y deberes cívicos de la ciudadanía y, en especial, del estudiantado, lo que se traduce en formación en derechos y deberes cívicos; sensibilización que supone conocimiento acerca de las posibilidades y proyecciones cívicas de la profesión elegida, es decir, información y formación en deontología profesional; así como formación en el diseño y ejecución de programas de servicio.

Así pues se propone, en esta investigación, el Aprendizaje Servicio como estrategia que ofrece oportunidades para que, tanto el profesorado como el alumnado universitario, diseñen proyectos de servicios comunitarios, se impliquen en la realización de los mismos, y por ende tomen conciencia de la importancia de la ética profesional al servicio de la comunidad.

CAPÍTULO 5:
CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN CÍVICA
EN LA UNIVERSIDAD.

CAPÍTULO 5: CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD.

5.1. Ciudadanía democrática.

Pérez Pérez (2010), nos presenta un breve recorrido sobre el interés creciente por la Educación para la Ciudadanía (EpC) en el contexto histórico de los últimos años. El autor hace mención a diferentes fenómenos que han dado lugar a sociedades multiculturales en las que conviven en un mismo espacio físico, social y político colectivos con señas de identidad -lenguas, tradiciones y costumbres, historia, religión- diferentes. Actualmente Europa está siendo espacio de tensiones y confrontaciones y que ponen en peligro la cohesión social. A ello se suma la indiferencia hacia la participación política en aspectos tan elementales como el ejercicio del voto, el interés por los asuntos comunes, la participación social, así como el incremento de las actitudes intolerantes y, con ellas, el racismo y la xenofobia.

Por ello, el autor destaca que lo que da fuerza y estabilidad a un sistema político democrático son las virtudes cívicas, el compromiso con la democracia y la participación activa de sus ciudadanos. De ahí surge la necesidad de formar ciudadanos competentes cívicamente, comprometidos con el bien común y con las responsabilidades colectivas, por lo que recurre al término acuñado por Habermas (1983), como *Teoría de la evolución social moral*, en la cual se plantea que en las sociedades se produce un progreso técnico y, a su vez, una evolución de la conciencia moral de los individuos.

Naval defiende que “un ciudadano es una persona conocedora de en qué consisten las cuestiones públicas, imbuida (convencida) de virtudes cívicas y con la capacidad para desempeñar un papel en la arena política” (Naval, 1998: 365) De la misma manera que la ciudadanía democrática implica la participación activa de los individuos en el sistema de derechos y responsabilidades que tienen los ciudadanos en el seno de las sociedades democráticas. La ciudadanía democrática no es algo que sólo

debe estar presente en la escuela, sino que conviene que sea un objeto patente y constante en la educación permanente de todos los ciudadanos. Por ello, la educación ha de ir dirigida a la formación de jóvenes y adultos para tal ejercicio.

La citada autora, plantea tres dimensiones implicadas en el ejercicio de la ciudadanía democrática:

- Dimensión política, jurídica, social, cultural y económica.
- Dimensión cognitiva (conocimientos), afectiva (identidad y pertenencia), y práctica (actuaciones).
- Dimensión jurídica y psicológica.

Desde dichas dimensiones, surge la necesidad de:

- Adquisición de unos conocimientos. conceptos; derechos humanos; iniciación al Derecho, conocimientos mínimos, sobre el modo de funcionar la democracia y sus instituciones.
- Adhesión a unos valores, hábitos.
- Formación de competencias instrumentales y habilidades operativas, participativas.

Por otro lado, si nos centramos en el actual concepto de ciudadanía y en las condiciones que ha de conformar el comportamiento del individuo para que pueda considerarse como ciudadano, nos encontramos con el reconocimiento de los derechos como miembro de la comunidad política, la práctica de la participación en las instituciones, asociaciones y redes de la sociedad civil y el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

García López (2010), analiza el concepto de ciudadanía en base a dos tradiciones de cultura política: la griega y la romana. Para los griegos, la ciudadanía significaba participación en los asuntos públicos de una ciudad, y ciudadano quien ejercía tal participación. Para los romanos, la ciudadanía significaba, ante todo, la posesión de unos derechos que Roma concedía a los individuos, pertenecieran a la Ciudad o a una provincia de aquel vasto imperio.

De acuerdo a la tradición griega, actualmente la ciudadanía es conceptualizada como la relación social que vincula entre sí a los miembros de una comunidad política y se manifiesta mediante la participación en las instituciones de la sociedad y en las estructuras de decisión sobre los asuntos comunes. Desde ese punto de vista, ciudadanía significa participación en la vida pública. Sobre tal principio se han construido los sistemas políticos de la democracia moderna. Lo que sucede es que la evolución actual de esos sistemas políticos convierte en problemático el ejercicio de la ciudadanía, puesto que los cauces de participación se han hecho opacos y desconocidos para la mayoría de los miembros de la sociedad.

Algunos ejemplos de ello podemos verlos cuando los problemas e intereses de los ciudadanos europeos no son interpretados y gestionados a través de un diálogo directo con sus gobernantes, sino mediante una organización social cuyos centros de poder están cada vez más lejos de la vida cotidiana. Las relaciones que hay entre los ciudadanos europeos y la administración de la Unión Europea, son una muestra de la lejanía entre administrados y administradores. Situaciones semejantes de falta de participación se dan en otros escenarios internacionales, y causan malestar político en los ciudadanos. Manifestaciones de ese malestar son los enfrentamientos de los movimientos sociales antiglobalización con los representantes oficiales de organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional; o las protestas de los ciudadanos cada vez que se reúnen los jefes de Gobierno de la Unión Europea o de los países más desarrollados del mundo (G8, G20).

La tradición romana de ciudadanía, por la que se concibe al individuo como sujeto de derechos, volvió a tomar impulso en la cultura política de las teorías contractualistas de los siglos XVII Y XVIII, que explican el nacimiento del Estado moderno, y en las declaraciones de independencia de los individuos frente al poder de las monarquías absolutas, tal como sucedió en la Declaración de Derechos del Pueblo de Virginia (1776) (independencia de EEUU.), y en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) (Revolución Francesa). En esta tradición política, se afirma que los individuos tienen una serie de derechos que deben ser respetados y protegidos por gobernantes y magistrados. El status o categoría de ciudadano se basa en el primado de la Ley y en el principio de Igualdad como miembro de la sociedad. La

posesión de la ciudadanía por un individuo consiste en ser sujeto de iguales derechos que cualquier otro miembro de la misma sociedad.

En las sociedades complejas actuales, la ciudadanía adquiere diferentes tonalidades y matices, según se considere un aspecto u otro de los derechos. Desde el punto de vista legal, ciudadanos son los miembros de pleno derecho de un Estado, reconocido internacionalmente, quienes están protegidos por las leyes y gozan de los derechos civiles y políticos de ese Estado. La ciudadanía legal se adquiere por nacimiento, siempre que no se renuncie expresamente a ella, y también se adquiere por residencia en el territorio del Estado, bajo determinadas condiciones.

Desde el punto de vista social, ciudadanos son aquellos miembros de la comunidad política a los que se les reconoce y proporciona el disfrute básico de los derechos humanos de la segunda generación o derechos sociales: el derecho al trabajo, al salario justo, a la vivienda, a la salud, a la educación y a una ancianidad protegida. Es un deber de cualquier Estado que hoy quiera pretenderse legítimo, garantizar a sus miembros los mínimos de justicia en tales derechos. Lo cierto es que las personas cobramos nuestra identidad y estima en el seno de una comunidad política que nos reconoce derechos o nos los niega, que nos hace saber que somos miembros suyos o nos hace sentirnos extraños. Si una comunidad política deja sin protección a alguno de sus miembros en sus derechos sociales básicos está demostrando con hechos que no lo considera en realidad como ciudadano suyo. Aquel a quien no se le trata como ciudadano tampoco se identifica a sí mismo como tal.

También se habla en nuestro tiempo de ciudadanía económica en el sentido de garantizar a los miembros de la sociedad el derecho a la participación en las decisiones económicas que afectan a su vida. La globalización de la economía y la importancia que ha adquirido el sistema financiero en los mercados internacionales hacen que la ciudadanía económica sea un sueño difícil de alcanzar. Sin embargo, la importancia que tiene lo económico para la vida de las personas, las sociedades y el medio ambiente reclama centrar el esfuerzo en la posesión efectiva de ese tipo de ciudadanía.

La ciudadanía civil es entendida como el derecho de los individuos a la participación en los bienes culturales, educativos, científicos y tecnológicos de una

comunidad política. En las sociedades democráticas, que mantienen el reconocimiento de los derechos individuales como principio de su sistema de organización social, la efectiva igualdad de oportunidades de acceso a la educación y a la cultura se convierte en la clave de legitimación democrática. Sólo la persona que tiene un nivel adecuado de educación es capaz de interpretar el mundo en el que vive, tiene competencias para defender sus puntos de vista e intereses y la posibilidad de llevar a cabo sus proyectos personales en el marco del bien común. Es de suma importancia la existencia de una ciudadanía civil que conforme una opinión pública crítica con las posibles desviaciones de los poderes económicos y políticos, sin la cual es imposible la existencia de una democracia auténtica. La posibilidad real de acceso a los niveles más excelentes del sistema educativo, por parte de todos los miembros de la sociedad, es la señal inequívoca de la posesión de una efectiva ciudadanía.

Por último, la ciudadanía intercultural significa el derecho que tienen todos los miembros de una comunidad política, cuando pertenecen a etnias o nacionalidades con lengua, tradiciones y modos de entender la vida diferentes a la mayoría cultural, a ser protegidos en sus diferencias culturales, a gozar de iguales derechos básicos que los demás miembros del Estado y al reconocimiento de su cultura como un modo de vida que enriquece el patrimonio cultural común de toda la sociedad.

Además de la participación y de la posesión de los derechos por los individuos que aportan las tradiciones políticas del mundo griego y romano, en la concepción actual de ciudadanía se incluye, como una de sus notas fundamentales, el sentimiento de pertenencia a la comunidad política. Es decir, las sociedades democráticas que estamos intentando crear (libres, democráticas, dispuestas en cierta medida a compartir los bienes sociales por igual) precisan que sus ciudadanos se sientan profundamente identificados con ellas. La tradición del humanismo cívico siempre ha sostenido que las sociedades libres que dependen del apoyo espontáneo de sus miembros necesitan un fuerte sentido de lealtad a las mismas. Y esta dependencia es aún mayor, si cabe, en las modernas democracias representativas. Una democracia ciudadana sólo puede funcionar si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su comunidad política es una empresa común de considerable trascendencia, y que la importancia de esta empresa es

tan vital, que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia.

La conveniencia o necesidad del desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad propia para la promoción de la participación en la sociedad civil, se debe a que si no entendemos lo que es nuestra familia, nuestros vecinos y nuestros conciudadanos estaremos incapacitados para entender a quienes pertenecen a culturas y a países que no son los nuestros. Walzer (1999), aplicando su teoría de las Esferas de Afecto, defiende que es necesario el compromiso solidario con el círculo social más próximo para ampliar ese sentimiento de fraternidad a nuevos grupos de personas y finalmente a todas las personas. Un particularismo que excluye otras lealtades más amplias es una invitación a la conducta inmoral, pero lo mismo sucede con el cosmopolitismo que invalida otras lealtades más estrechas.

A pesar del debate sobre si dar prioridad en la educación a la enseñanza de aquellos contenidos que nos son propios como ciudadanos de un país o a la enseñanza de aquellos contenidos que nos unen a los demás seres humanos, actualmente se ha caído en la cuenta de que los sentimientos de pertenencia se adquieren con el arraigo en las comunidades nacionales o étnicas en las que se nace o vive y hacia esas comunidades es necesario generar lealtades y asumir responsabilidades.

La ciudadanía no es una realidad que se impone sin más a las personas (como puede ser la nacionalidad), sino algo que cada persona tiene que saber asumir y que comprende aspectos cuyo ejercicio requiere preparación o aprendizaje (José Manuel Cobo Suero).

García López (2010), defiende que desde la escuela es posible contribuir a la convivencia en las sociedades plurales educando cuatro competencias básicas: 1. Dialogar, 2. Reconocer al otro, 3. Apreciar las diferencias y, 4. Participar.

En un intento de esclarecer cuáles podrían ser los contenidos fundamentales que deberían ser tratados en la educación cívica en el ámbito universitario, haremos referencia a las cuatro competencias básicas presentadas por García López (2010), junto con las aportaciones de Escámez y Gil (2002) respecto a los valores, actitudes y habilidades que debería desarrollar tal formación.

5.2. Valores, actitudes y habilidades en la formación cívica.

Escámez y Gil (2002), defienden que la educación de la ciudadanía ha de contemplar unos valores, actitudes y habilidades recogidos en contenidos concretos. Respecto a los valores, los autores los definen como “cualidades que las personas y pueblos, a lo largo de la historia o en estos tiempos, descubrimos o ponemos en las cosas, acontecimientos, situaciones y personas para hacer nuestro mundo más habitable, más humano” (Escámez y Gil, 2002: 26). Y los contenidos acerca de los valores de la educación de la ciudadanía los presentamos a modo de resumen en el siguiente cuadro:

FIGURA 20. Valores de la educación de la ciudadanía.

La dignidad de la persona	
La libertad	<ul style="list-style-type: none"> • Como autonomía moral. • Como capacidad de decisión. • Como fundamento de derechos políticos y civiles.
La igualdad	<ul style="list-style-type: none"> • En derechos humanos. • De oportunidades. • De sexos. • En derechos básicos ante las diferencias étnicas y culturales.
La justicia	<ul style="list-style-type: none"> • Como imparcialidad. • Como ejercicio de libertades individuales. • Como igualdad efectiva de oportunidades.
La tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> • De las ideas y creencias. • De las personas. • De las etnias y culturas.

La paz	<ul style="list-style-type: none"> • Como solución de conflictos. • Como rechazo a la violencia. • Como justicia social. • Como cooperación.
La solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> • Con la vida. • Con los “otros actuales”. • Con la generaciones futuras.
La responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Por uno mismo. • Por las otras personas. • Por la comunidad. • Por la naturaleza.
La participación	<ul style="list-style-type: none"> • En la comunidad escolar. • En la comunidad social.
Fuente: Escámez, y Gil (2002: 26)	

En cuanto a las actitudes, Escámez, y Gil (2002) entienden que:

“La actitud consiste en la evaluación favorable o desfavorable que hace un sujeto sobre las consecuencias que le va a reportar su conducta respecto a un objeto o situación social; cuando la evaluación es favorable, la actitud es positiva, y cuando es desfavorable, la actitud es negativa. Las actitudes dependen, en gran medida, de las convicciones importantes o centrales que tiene una persona y, bajo determinadas condiciones, predicen sus conductas. De ahí que las actitudes de una persona tengan relación con sus valores y comportamientos” (Escámez, y Gil, 2002: 32).

A continuación presentamos un cuadro con los contenidos referentes a las actitudes de la educación de la ciudadanía propuesto por los autores:

FIGURA 21. Actitudes de la educación de la ciudadanía.	
Hacia uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> • La autenticidad. • La fortaleza de la voluntad. • La autoestima.
Hacia los otros	<ul style="list-style-type: none"> • El respeto de las creencias y prácticas de los demás. • La disposición para alcanzar acuerdos justos. • Interés por resolver conflictos. • El cuidado del otro. • El compromiso con los servicios de voluntariado.
Hacia la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el bien común de la humanidad. • Respeto por las leyes. • Interés para la cooperación internacional. • Implicación en los movimientos ciudadanos. • Iniciativa y esfuerzo en la creación de instituciones civiles.
Hacia la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por el medio ambiente. • Austeridad. • Desarrollo.
Fuente: Escámez, y Gil (2002:33)	

Y por último en referencia a las habilidades, Escámez, y Gil (2002) las definen como:

“Competencias que posee un sujeto para realizar determinadas tareas o resolver determinados problemas. Las habilidades sociales son las competencias para inducir respuestas deseables en los demás. Se trata de capacidades básicas que facilitan la autonomía personal y la convivencia social, y se caracterizan por tener un alto componente emocional” (Escámez, y Gil, 2002: 37).

A continuación presentamos un cuadro con los contenidos propuestos por los autores, referentes a las habilidades de la educación de la ciudadanía:

FIGURA 22. Habilidades de la educación de la ciudadanía.	
Centradas en uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol. • Pensamiento crítico.
Centrada en la relación con los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades dialógicas. • Ponerse en el lugar del otro. • Habilidades para la cooperación.
Fuente: Escámez, y Gil (2002: 38)	

5.3. Iniciación a los Derechos Humanos. Valores de los Derechos Humanos.

Naval (1998), mantiene que la educación del civismo pasa por la educación sobre los derechos humanos, y aclara que poner los derechos como fuente ética de la educación cívica, no determina cómo realizar ésta prácticamente, pero sí somete a esas prácticas a juicio en nombre de los derechos que las fundamentan.

García López (2010) a su vez, plantea la necesidad de iniciarnos en el conocimiento de los Derecho Humanos y de educar en los valores que los sustentan. Defiende que, a menudo, el derecho responde a muchos de los problemas sociales que se plantean, bien limitando el poder del Estado o bien estableciendo normas de conducta pública. Puede decirse que las disposiciones jurídicas protectoras de los derechos humanos son instrumentos legales internacionales con los que se responden y afrontan las amenazas lanzadas contra la existencia y la dignidad de las personas.

Los derechos humanos han sido definidos como "aquellas prerrogativas, normativamente reguladas, que la persona detenta como propias en sus relaciones con los particulares y con el poder establecido" (Verger, 1998: 14). Se trata, en todo caso, de prerrogativas basadas en la identidad de las personas como miembros de la humanidad, y fundadas en el principio de igualdad de todos los seres humanos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Artículo I de la

Declaración Universal de los Derechos Humanos). Ello supone que tales derechos son atribuidos a alguien por el hecho de ser persona.

Los derechos humanos no son estáticos e inalterables, sino realidades que han ido evolucionando y desarrollándose, en los más de sesenta años transcurridos desde su Declaración, por la presión de nuevas necesidades o situaciones sociales y como manifestación de valores sociales emergentes, las nuevas convicciones compartidas por la comunidad humana sobre lo que merece ser estimado y realizado en los comportamientos de las personas, comunidades políticas e instituciones internacionales para responder a necesidades radicales de la vida humana (Yurent, 1995), a pesar de las diferencias culturales o de otro tipo que se puedan tener. A la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), siguieron el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), como ordenamientos jurídicos que permiten la denuncia entre Estados de la vulneración de los derechos humanos. Así mismo, diferentes Convenciones Internacionales han ido concretando los ordenamientos normativos para la protección de los derechos humanos en las situaciones que su vulneración ha generado la repulsa de la comunidad internacional, desde el trato inhumano a los contendientes y prisioneros de guerra a la discriminación de la mujer.

El reconocimiento de nuevos derechos y el esfuerzo por la protección jurídica de todos los derechos humanos es una tarea inacabada, cuyo cumplimiento medirá el grado de desarrollo humano que las personas somos capaces de alcanzar. Los derechos humanos y el desarrollo humano comparten una misma visión y un mismo objetivo: garantizar para todo ser humano, en cualquier parte del mundo, libertad, bienestar y dignidad, “Todos los derechos para todos los habitantes de todos los países debería ser la meta del siglo XXI” (PNUD, 2000:6).

5.3.1. Tres generaciones de derechos humanos.

Una de las clasificaciones que ha hecho más fortuna a la hora de proceder al análisis de los derechos humanos es la que los distingue en diferentes generaciones. Esa clasificación tiene la ventaja de permitir el examen de su proceso evolutivo en el tiempo, de acuerdo con las necesidades de la sociedad en cada momento histórico. Siguiendo esa clasificación, podemos distinguir entre derechos de primera generación (derechos civiles y políticos), derechos de segunda generación (derechos económicos, sociales y culturales) y derechos de tercera generación (derechos a la calidad de vida).

El valor que manifiestan los derechos de la primera generación es la libertad. La característica fundamental de la vida política es la libertad como no dominación; se entiende que una comunidad política es libre cuando la estructura de sus instituciones es tal que ninguno de sus miembros teme la interferencia arbitraria del Estado o de cualquier individuo, por poderoso que sea, en el modo como conduce su vida (Pettit, 1999). Los primeros 21 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se centran en la defensa de las libertades reservadas al individuo y que se explicitan en los derechos de libertad de conciencia, pensamiento, religiosa, propiedad, residencia en cualquier territorio del Estado y tránsito de un país a otro, reunión, asociación, participación en la vida pública, inviolabilidad de correspondencia, de imagen y de domicilio. Tales derechos se atribuyen a la persona considerada individualmente y encuentran su mejor defensa en el derecho de amparo, como límite al poder arbitrario del Estado.

La igualdad es el valor que manifiestan los derechos de la segunda generación y se explicita en derechos que regulan el ámbito del mercado, tratando de establecer garantías sociales para los ciudadanos como el derecho al trabajo, al salario justo, a la vivienda, al descanso retribuido, a la salud, a la educación, al gozo de los bienes culturales y científicos; derechos que el mercado no garantiza espontáneamente. Esos derechos se entienden actualmente como garantías mínimas en un Estado social y se atribuyen a la persona como miembro de la sociedad. Los derechos de la segunda generación proporcionan las condiciones económicas y sociales para que sean plenamente efectivos los derechos civiles y políticos:

“Las injusticias sociales están extendidas en los regímenes autoritarios y democráticos por igual, bien sea de manera deliberada o inconsciente, en la adjudicación de servicios públicos, o en la discriminación de los ocupantes sin título, los niños de la calle, los inmigrantes y otros grupos socialmente marginados. La discriminación contra minorías étnicas, la mujer, las personas de edad y otros grupos continúa manifestándose incluso en democracias de larga data” (PNUD, 2002: 59).

Las relaciones entre los derechos de la primera y segunda generación están plagadas de tensiones, puesto que los derechos civiles y políticos postulan la reducción de la presencia del Estado en la vida pública para garantizar la libertad de los individuos, mientras los derechos económicos, sociales y culturales postulan la presencia del Estado en la vida pública para garantizar los mínimos de igualdad en los bienes sociales para todos los ciudadanos. La difícil armonía de unos y otros derechos se manifiesta en los enfrentamientos entre países occidentales ricos y países en vías de desarrollo; mientras los países occidentales suelen poner énfasis en los derechos civiles y políticos, acusando a otros países de negar esos derechos a sus ciudadanos, los dirigentes de los países en vías de desarrollo acostumbran a enfatizar los derechos económicos y sociales, criticando a los países occidentales ricos su egoísmo depredador, que impide disfrutar de tales derechos a los ciudadanos de los países menos desarrollados. El enfrentamiento históricamente se ha visualizado con la existencia de un Pacto Internacional referido a los derechos civiles y políticos y otro Pacto Internacional referido a los derechos económicos, sociales y culturales, alcanzados ambos en el mismo año (1966) y con entrada en vigor en el mismo año (1976).

Aunque los derechos humanos civiles y políticos parecen reconocerse actualmente más que en cualquier otro momento de la historia de la humanidad, todavía 106 países presentan limitaciones importantes a esas libertades (PNUD, 2002) y, en otros muchos países, también hay deficiencias en el amparo a libertades fundamentales. En cuanto al respeto actual a los derechos económicos, sociales y culturales, hay datos que hablan por sí solos: 1200 millones de personas sobreviven con menos de 1 dólar al día, 799 millones pasan hambre, 115 millones de niños no asisten a la escuela, 30.000 niños mueren cada día en el mundo por causas que se podrían prevenir, 1.100 millones de personas carecen de acceso al agua potable (PNUD, 2003).

Los principales derechos de la tercera generación, o a la calidad de vida, son: el derecho al desarrollo de los individuos y pueblos, el derecho a la paz y el derecho a un medio ambiente sano (Ballesteros, 1995). También han venido considerándose como pertenecientes a la tercera generación, el derecho al patrimonio común de la humanidad y el derecho a la asistencia humanitaria (Vasak, 1990). El conocimiento y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se están planteando también como un derecho de tercera (o cuarta) generación, que afecta a la educación y a la disponibilidad tecnológica, como forma de expresar que quien no disponga de esas posibilidades queda excluido de la nueva sociedad del conocimiento (Touriñán, 1999; González, 1999).

Aunque los distintos tipos de derechos pueden considerarse como oleadas o generaciones sucesivas, Vázquez (2003), considera más fecundo pensarlos en clave sistémica, puesto que la satisfacción suficiente de un derecho de última generación (de tercera o cuarta), por ejemplo, el derecho a usar de forma adecuada las Nuevas Tecnologías de la Comunicación, es una fuente para satisfacer derechos de primera y segunda generación como los incluidos en las Metas para el Desarrollo en el Milenio, en los términos formulados por el PNUD.

Por ello, es importante generar una cultura de reconocimiento de los nuevos derechos y el compromiso de las organizaciones de la sociedad civil de presionar a las instituciones internacionales y a los gobiernos para que provean un ordenamiento jurídico que haga efectiva la implantación de esos derechos en las prácticas sociales de las comunidades políticas nacionales, en las relaciones internacionales y en la vida ordinaria de las gentes. Los derechos de la tercera generación no han alcanzado, todavía, el reconocimiento pleno en los ordenamientos jurídicos de las instituciones internacionales ni en las legislaciones de la mayoría de los Estados, si bien hay que reconocer avances en las normativas referidas al derecho a un medio ambiente sano, aunque con una lentitud mayor de la deseable.

5.3.2. La promoción de una cultura del reconocimiento de los derechos humanos.

La idea de los derechos humanos ha tenido mucha aceptación en los últimos años y ha adquirido un cierto estatus oficial en el discurso internacional. Y, sin embargo, esta aparente victoria de la idea coexiste con la presencia de un cierto escepticismo sobre la eficacia del discurso sobre derechos humanos; cuando se pretende explicar o hacer un programa de educación en derechos humanos, con alguna frecuencia se perciben resistencias entre los estudiantes y profesores.

Sen (2000) ha expuesto con lucidez tres críticas que se hacen en relación con el edificio intelectual de los derechos humanos: ¿cómo pueden tener los derechos humanos un estatus real si no es a través de derechos sancionados por el Estado como autoridad jurídica última que es? Los seres humanos no nacen con derechos, sino que éstos se adquieren mediante legislación; a este tipo de argumentación la denomina crítica de legitimidad. La segunda cuestión la formula así: puede estar muy bien decir que todos los seres humanos tienen derecho a recibir alimentos o medicinas, pero si no se ha atribuido la obligación a una agencia específica de dar esos alimentos y medicinas, estos derechos apenas significan nada; desde ese punto de vista, los derechos humanos son reconfortantes sentimientos, pero incoherentes, puesto que se determinan unos derechos sin determinar quién tiene la obligación de satisfacerlos; a esta argumentación la denomina crítica de la coherencia. La tercera cuestión: los derechos humanos, para que esté justificado ese término, tienen que ser universales, pero, según algunas teorías críticas, no existen valores universales y, en el caso de los derechos humanos, se han formulado desde valores occidentales; a este tipo de argumentación la llama crítica cultural.

La crítica de la legitimidad tiene una larga historia y todos sus defensores insisten en que los derechos deben concebirse en términos postinstitucionales como instrumentos legales y no como obligaciones éticas previas. Efectivamente, los derechos morales prelegales no son derechos justiciables en los tribunales, pero rechazar los derechos humanos, por ese motivo, implica no entender nada. La demanda de legalidad no es más que eso, una demanda, justificada por la importancia ética del reconocimiento

de que ciertos derechos son lo que deben tener todos los seres humanos, aunque todavía no se les hayan reconocido. No se pueden confundir los planos moral y legal, ni las obligaciones morales con las legales. En sentido estricto, los derechos humanos tendrían que ser concebidos como una serie de demandas éticas, que sirven de base para plantear demandas políticas de ordenamientos jurídicos que garanticen su cumplimiento.

Los críticos de la coherencia mantienen que un derecho no tiene sentido si no va acompañado de la “obligación perfecta” u obligación específica de un determinado agente de satisfacer ese derecho. Ante esta crítica, es necesario recordar que los derechos humanos son compartidos por todas las personas y a todas deben beneficiar. Las demandas de satisfacción se formulan a quien pueda ayudar, aunque ninguna persona o agencia en concreto esté encargada de reconocer los derechos en cuestión. Estas demandas generales de “obligaciones imperfectas” son de gran importancia para la vida social, puesto que toda la riqueza, ebullición y diversidad del mundo de la vida humana no está ni puede estar encorsetado en un sistema jurídico regulador de “obligaciones perfectas”.

La crítica cultural, o que los derechos humanos están basados en valores occidentales y no universales, ha sido analizada especialmente por Amartya Sen refiriéndose a la libertad, la igualdad y la tolerancia en varios autores de las culturas asiáticas y africanas. El producto de su análisis le lleva a afirmar que los defensores modernos de la visión autoritaria de los valores asiáticos y de los países de cultura islámica basan sus ideas en interpretaciones muy arbitrarias y en selecciones extraordinariamente limitadas de autores y tradiciones; en definitiva, nos viene a decir que las tradiciones occidentales no son las únicas que nos preparan para adoptar un enfoque de los problemas sociales basado en la libertad. Es conveniente que se reconozca diversidad dentro de las diferentes culturas. El constante bombardeo con generalizaciones excesivamente simples sobre la civilización occidental, los valores africanos o asiáticos tiende a socavar la comprensión de esa diversidad. Muchas de estas interpretaciones son intelectualmente superficiales y contribuyen a ahondar las divisiones que existen en el mundo que vivimos. Lo cierto es que en toda cultura parece que a la gente le gusta discutir y, a menudo, lo hacen si se les da oportunidad. De hecho, en todas las sociedades tiende a haber disidentes que están dispuestos a poner en riesgo

su propia seguridad, para defender sus ideas y libertades, y contra quienes los regímenes autoritarios dictan medidas represivas.

Además de desmontar las críticas de los escépticos, la promoción de una cultura del reconocimiento de los derechos humanos necesita la participación de la sociedad civil en la organización y gestión de lo público. La participación individual y colectiva en los asuntos públicos es necesaria para garantizar las libertades civiles y políticas (Escámez, 2003) y el principio de la igualdad de todas las personas, así como para forzar el reconocimiento de otros posibles derechos que puedan emerger (PNUD, 2002). En esa dirección, hay que articular la educación en los derechos humanos. Las personas que están mejor educadas tienen más posibilidades de exigir políticas públicas que se ajusten a sus necesidades y respondan a las demandas éticas de la dignidad humana.

El objetivo de la educación en derechos humanos es dar poder a los estudiantes, esto es, darles lo que necesitan para desarrollarse y crecer como sujetos activos en sus vidas, como ciudadanos capaces de descubrir sus derechos, desarrollar nuevos derechos que en el momento actual son meras tentativas o confusas reivindicaciones y conseguir de las autoridades el respeto y el reconocimiento de los mismos (García Moriyón, 1999). La educación en los derechos humanos es una tarea muy compleja y exigente tanto para el profesorado como para los estudiantes: exige la implicación y el compromiso de unos y otros, de tal modo que puedan llegar a ser individuos políticamente conscientes y responsables, preparados para participar en la actividad política y social. La educación en derechos humanos necesita cultivar en los estudiantes aspectos cognitivos, emocionales, habilidades sociales y el coraje para demandar su cumplimiento a los demás individuos y, especialmente, a quienes detentan el poder; la educación en los derechos humanos tiene similar complejidad y exigencias que la educación moral. Propuestas y actividades pedagógicas adecuadas para su promoción en las aulas no faltan (Gil, Jover, Reyero, 2001). El reconocimiento y respeto de los derechos humanos ha sido siempre fruto de la acción colectiva y cooperativa en la que el apoyo mutuo de los ciudadanos ha jugado un papel importante.

5.3.3. La solidaridad y los derechos humanos de la tercera generación.

El valor que manifiestan los derechos de la tercera generación es la solidaridad. La fraternidad, de origen religioso, ha cristalizado en el mundo secularizado que vivimos en la solidaridad, uno de los valores reconocidos hoy como más necesarios para acondicionar humanamente nuestro mundo.

Como afirma Agustín Domingo (1997), la solidaridad no es un valor que se ha puesto de moda repentinamente; se trata de un valor que tiene antecedentes en dos conceptos importantes para el estoicismo, la "pietas" y la "humanitas", por los que se expresaba el sentimiento de obligación con quienes se tenían vínculos de sangre o de pertenencia a la comunidad humana.

La solidaridad, tal como es entendida en la modernidad, surge cuando la comunidad política necesita legitimarse por sí misma a través del Estado y no puede apelar a la fraternidad, puesto que los miembros de esa comunidad ya no comparten las mismas creencias filosóficas o religiosas. El vínculo social, que en épocas anteriores nacía de una fraternidad fundada en un origen común, pierde entonces parte de la fuerza que tenía y la solidaridad se convierte en una cuestión de simpatía y afecto compartido, de amistad cívica libremente elegida.

La solidaridad actual se plantea desde una cultura de la colaboración deseable, dependiendo de las posibilidades que abre la voluntad de las personas e instituciones de adquirir compromisos. El poder político ya no puede legitimarse dando por supuesta la cohesión social, sino que debe administrar las solidaridades existentes previamente en las distintas familias, culturas o grupos. Así, al Estado moderno no se le pide principalmente que promueva la solidaridad, sino que garantice la libertad y seguridad de los individuos y los grupos para que éstos puedan elegir libremente el tipo de solidaridad que prefieren. La relación entre el poder del Estado y los individuos, que conforman los diversos grupos de la sociedad civil, es dinámica, complementaria y sinérgica (García Roca, 1995).

En nuestros días, el valor de la solidaridad se manifiesta en la atención y el cuidado de las otras personas o grupos, especialmente los excluidos y marginados,

compartiendo sus intereses y necesidades, compartiendo su dolor y su sufrimiento (Ortega, 1997). La solidaridad es, pues, un valor que debe ser entendido como condición de la justicia, y como aquel ideal que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de la práctica de esa virtud fundamental. Es condición, pero, sobre todo, compensación y complemento de la justicia, es un valor y una práctica que está más acá pero también va más allá de la justicia.

La solidaridad adquiere su auténtica dimensión ética, como imperativo moral, cuando nos damos cuenta de que todos los hombres tenemos una interdependencia estructural y que tal interdependencia afecta a toda la humanidad. Esto significa que la humanidad en su conjunto tiene que ser percibida como un sistema interdependiente de relaciones económicas, culturales, políticas y religiosas. Dicho con otras palabras, la interdependencia tiene que ser asumida como una realidad objetiva que nos demanda imperativamente las correspondientes respuestas para asegurar nuestra supervivencia y la supervivencia de la humanidad.

La interdependencia es un producto derivado de la libre historia humana, al que tenemos que hacer frente y que ya no depende de la voluntad individual, ni siquiera colectiva de los hombres, sino que es un hecho que nos condiciona para bien y para mal. Esta situación de interdependencia, a la que hemos llegado, genera la obligación de sobrevivir juntos, de mantener y mejorar las condiciones de vida en el pequeño y castigado Planeta que compartimos, de dignificar la vida, especialmente la humana, en todas sus formas. Cuando la interdependencia es reconocida así, su correspondiente respuesta moral es la solidaridad.

Desde la anterior perspectiva, la solidaridad ha sido caracterizada como un sentimiento que tiene mucho que ver con la compasión por la que aceptamos compartir los sentimientos de los otros, nacido de la conciencia de una interdependencia entre ellos y nosotros, entre su situación y la nuestra. La solidaridad tiene mucho que ver con la gratuidad, pero no es sólo gratuidad porque la preocupación por el otro es inseparable de una preocupación por mí, se trata de una preocupación por nosotros y por nuestra situación. La solidaridad no es simplemente un sentimiento sino también un modo de ser, se trata de un elemento estructural de la vida moral y tiene que adquirirse como una dimensión de la personalidad moral. La solidaridad es una virtud que engarza la vida

privada con la vida pública, la moral personal con la moral social, ya que se trata de un modo de ser en común con los otros.

Con palabras llenas de compromisos y prácticas sociales, Carreras y Osés (2002) describen la solidaridad así: se trata de tomar conciencia de que mi vida, mis decisiones están conectadas con las de miles de personas y entender cuáles son esos mecanismos de conexión; además ponerse en el lugar de quienes están en desventaja y pasar a la acción para modificar, en la medida de lo posible, esa situación.

5.3.4. El derecho a un medio ambiente sano.

Toda especie vive a costa de otras o condiciona su entorno, y por tanto la mera conservación de cada una de ellas, promovida por la naturaleza, representa una continua agresión al resto del tejido vital. Dicho llanamente: devorar y ser devorado es ley de vida. La suma de estas agresiones, que se limitan recíprocamente y que van siempre acompañadas de destrucción, es en conjunto simbiótica, aunque no estática. La dura ley de la ecología ha evitado cualquier saqueo desmesurado del conjunto por parte de los individuos y cualquier crecimiento exagerado del más fuerte, de tal modo que, en la variabilidad de sus partes, la permanencia de la naturaleza como un todo había quedado asegurada.

Con mayor o menor fortuna, la naturaleza ha venido regulándose, y el ser humano ha sido, a la vez, resultado de esa regulación y espectador de la misma. La creciente agresión natural por parte del hombre no ha supuesto, hasta hace poco invernadero es inevitable en un plazo relativamente corto de tiempo, hasta el punto de que nuestro problema es cómo asegurar la supervivencia de los hijos, no ya la de los nietos.

El listado de consecuencias sobre el medio ambiente, generadas por la intervención del humano, es preocupante. Nos encontramos con estos problemas fundamentales: disminución de la capa de ozono, destrucción de la Amazonia y de otros bosques húmedos tropicales, arrasamientos forestales por la lluvia ácida y los incendios,

desertificación acelerada en muchas zonas del Planeta, explosión demográfica en los países en vías de desarrollo, contaminación de la biosfera que provoca la extinción de numerosas especies animales y vegetales y el cambio de clima. Si persiste el incremento del cambio climático, las consecuencias previsibles afectarán especialmente a los países en vías de desarrollo: la reducción del rendimiento de las cosechas en los países tropicales y subtropicales asociadas a condiciones climáticas extremas como las inundaciones y sequías; la reducción de la disponibilidad de agua en numerosas regiones subtropicales y de Asia Oriental y Meridional; el aumento de la destrucción de los arrecifes de coral y de los ecosistemas costeros y el aumento del nivel del mar que podrá inundar a países como Egipto o el territorio de ciertos Estados insulares como las Maldivas (PNUD, 2003).

Aparece así la vulnerabilidad de la naturaleza sometida a la intervención técnica del hombre. Tal vulnerabilidad pone de manifiesto el poder de la acción humana sobre la entera biosfera del Planeta, de la que hemos de responder ya que tenemos poder sobre ella. A esos cambios de la naturaleza, producidos por la acción humana, se añade el carácter acumulativo de los mismos: sus efectos se suman, de tal modo que el margen de maniobra de cada generación de personas, en el aspecto ecológico, se ve limitado por la generación anterior y, a su vez, compromete lo que pueda hacer la generación siguiente.

Los datos de los expertos apuntan a la necesidad de cambios rápidos y enérgicos en las políticas de todos los países para conjurar y aminorar los problemas del medio ambiente, antes de que adquieran proporciones incontrolables. Se necesita mucho tiempo para que las medidas, si se adoptan, sean eficaces. Si se aplazan las decisiones y se permite que los problemas empeoren, entonces las posibilidades de actuar con un cierto éxito se verán notablemente reducidas. Las personas tienen derecho a un medio ambiente sano que les permita asegurar su vida y la de sus hijos así como no padecer las enfermedades, que se pueden prevenir, generadas como consecuencia de la intervención humana.

Garantizar un medio ambiente sano requiere conseguir patrones de desarrollo sostenible y conservar la capacidad de producción de los ecosistemas naturales para las generaciones futuras. Ambos esfuerzos deben de ir acompañados de una serie de

políticas encaminadas a paliar los daños al medio ambiente y mejorar la gestión de los ecosistemas. Este desafío presenta dos dimensiones: por un lado, hacer frente a la escasez de recursos naturales para las personas de los países pobres del mundo y, por otro, paliar los daños del medio ambiente derivados del alto consumo de las sociedades y personas ricas.

Las políticas ambientales, según el PNUD (2003), deberían tener en cuenta seis principios: consolidación de las instituciones y de la gobernabilidad; integración de la sostenibilidad ambiental en todas las políticas sectoriales; supresión de las subvenciones nocivas para el medio ambiente y apertura de los mercados de los países ricos a los recursos de los países en vías de desarrollo, refuerzo de los mecanismos internacionales de gestión ambiental; inversión en ciencia y tecnología para el medio ambiente y aumento de los esfuerzos para conservar ecosistemas esenciales.

En cuanto a las políticas para hacer frente a la escasez de recursos naturales y a la pobreza, es necesario partir del hecho que muchos de los problemas medioambientales son el resultado de las pautas de producción y consumo de las sociedades ricas. Los países ricos utilizan gran cantidad de combustibles fósiles y agotan muchas de las reservas pesqueras del Planeta, dañando el medio ambiente. Además, registran altos niveles de demanda de maderas exóticas y productos derivados de especies en extinción. Por otro lado, el sustento y la alimentación de los habitantes de los países pobres dependen en gran medida de los bienes del ecosistema; los países menos desarrollados son los que más dependen de la agricultura y los recursos naturales para obtener sus ingresos con los que satisfacer sus necesidades básicas. Con frecuencia, se ven obligados a talas forestales masivas, a incrementar los terrenos de cultivo y a sobreexplotaciones de las reservas pesqueras.

Muchos de los problemas ambientales mundiales (el cambio de clima, la pérdida de la diversidad de las especies, el agotamiento de las reservas pesqueras mundiales) únicamente pueden solucionarse con políticas de cooperación y asociación entre países pobres y ricos que controlen las inversiones depredadoras y de sobreexplotación a la vez que promuevan líneas productivas que satisfagan las necesidades básicas de los países empobrecidos.

5.3.5. La educación para un medio ambiente sano.

El deterioro ambiental no es principalmente un problema técnico; si lo fuera, no habría surgido de modo tan agudo en las sociedades tecnológicamente más avanzadas. No se origina en la incompetencia científica o técnica, ni en la insuficiencia de la educación científica, ni en la falta de información, ni en la falta de dinero para la investigación. Los intereses económicos de las grandes empresas de los países más ricos, las políticas insolidarias del primer mundo y la falta de transparencia y corrupción de algunos dirigentes de los países en vías de desarrollo parecen ser las causas más importantes.

También el deterioro ambiental se origina en el estilo de vida del mundo moderno, quien necesita asumir o al menos comenzar a replantear nuevos modos de vida (Cortina, 2002). El problema no es fácil, porque parece que cada individuo tiene una influencia mínima en los acontecimientos, sabe que abstenerse en el uso de determinados productos puede ser un bien futuro, pero le parece lejano con respecto al placer inmediato. La lógica de nuestros deseos más inmediatos no coincide con lo que podríamos llamar una lógica ecológica.

El largo plazo y los intereses generales tienen que ser los aspectos centrales de toda estrategia educativa y la preservación de una naturaleza sana para las personas de hoy y para las generaciones futuras responde a la necesidad de preservar la vida.

Dos líneas de actuaciones educativas con los estudiantes merecen especial atención: la dirigida a una educación para el desarrollo sostenible y aquella que trata de cambiar el estilo de vida de un consumo irresponsable. La primera de ellas, son aquellas prácticas orientadas a la educación para el desarrollo sostenible. La sostenibilidad, como la misma palabra indica, significa capaz de sostenerse y desarrollo sostenible es aquel que renuncia tanto a las aplicaciones científicas y tecnológicas incompatibles con el funcionamiento indefinido del sistema biosférico como también el que renuncia al regreso encubierto a la falta de desarrollo. Por supuesto, la cuestión del cambio de las actitudes personales y la modificación de las escalas de valores para instaurar el nuevo

orden sostenible son determinantes, como siempre lo han sido en cada ocasión histórica en que se han subvertido los patrones económicos o sociales (Folch, 1998). Y al fomento de esas nuevas actitudes y valores tendrá que atender el diseño de las prácticas educativas.

El desarrollo sostenible es un nuevo concepto por el que se expresa la convicción de que el modelo actual de desarrollo está agotado, desde la perspectiva del bien de la humanidad y el deseo razonable de progreso de los países más pobres. La sostenibilidad implica equilibrio ecológico, social y económico lo que incide, al igual que el concepto de desarrollo, en la diferenciación respecto a las políticas que buscan sólo el crecimiento económico. Encontrar equidad y equilibrio de costes y beneficios entre la situación de la naturaleza, la producción económica y la distribución social justa de la renta responde bien a lo que se entiende hoy por desarrollo sostenible (Colom, 2000).

La cultura de la sostenibilidad comporta la adopción fuerte de los valores morales de la justicia y la solidaridad. Por lo que el desarrollo sostenible es fundamentalmente un proyecto moral (Ortega y Mínguez, 2003). Las prácticas sociales de la escuela que llevan a respetar la naturaleza, la identidad personal, las formas de vida, las costumbres y las creencias de los estudiantes, con origen en diferentes pueblos y grupos sociales, así como la promoción de relaciones de convivencia entre ellos, están configurando la personalidad moral de los participantes y contribuyendo a la minoración de las diferencias en cuanto a capacidades de desarrollo, con frecuencia producidas por la pobreza (Aznar, 2002).

Otra línea de acciones educativas tiene que relacionarse con la característica más definitoria de la sociedad de nuestro tiempo: el consumo. No pretendo decir que no se consuma; el consumo puede entenderse como un medio de desarrollo humano cuando no afecta negativamente al bienestar de los otros, es justo para las generaciones futuras, respeta la capacidad del Planeta y estimula el surgimiento de comunidades productivas y creativas. Lo verdaderamente inmoral es el consumo superfluo y exhibicionista, que genera la exclusión y la humillación de quienes no satisfacen sus necesidades básicas.

La ética kantiana estableció la Regla de Oro con la célebre formulación del imperativo categórico: “obra de tal manera que la máxima de tu actuación pueda convertirse por tu voluntad en ley universal de la naturaleza”; según tal ética, cualquier norma que pretenda tener valor moral debe ser formalmente universalizable. Si los ciudadanos de todos los países tuvieran estilos de vida semejantes a los ciudadanos de los países desarrollados, el consumo esquilmaría los recursos de la tierra y haría la vida inviable para las generaciones futuras. En el caso del consumo no cabe hacer excepciones, referidas a unos grupos de personas o a unos países, porque si la universalización de una norma de consumo destruye los recursos naturales entonces es inmoral. Si aceptamos la Regla de Oro y se aplica al consumo, la norma moral del consumidor puede formularse así: “consume de tal modo que tu norma sea universalizable sin poner en peligro el mantenimiento de la naturaleza” y una segunda formulación diría: “consume de tal modo que respetes y promuevas la libertad de todo ser humano, tanto en tu persona como en la de cualquier otra, siempre al mismo tiempo” (Cortina, 2002). Ante la pobreza que nos revelan los datos de los Informes Internacionales (PNUD, 2002, 2003), las pautas de consumo de los ciudadanos de los países desarrollados son inmorales.

Para un consumo justo y responsable, es necesario fomentar en los estudiantes estilos de vida sostenibles, asumibles y universalizables. Para ello, conviene proceder en una doble dirección: averiguar los estilos de vida que producen daño social y exclusión a personas y a pueblos y que deberían estar prohibidos en una sociedad que se pretenda justa; y, por otro lado, los estilos de vida que fomentan las capacidades personales y son respetuosos con el medio ambiente.

Dos son las competencias a formar en los estudiantes: la lucidez y la prudencia. La lucidez para desentrañar los motivos por los que consumen y los mecanismos sociales que les avivan el deseo de consumir diferentes productos. Es difícil combatir la creencia por la que se identifica la autorrealización con el éxito expresado en la posesión de objetos costosos, la convicción generalizada de que lo natural es consumir de forma creciente y que moderar el consumo es una forma de retroceso. Por ello, la lucidez para buscar otras formas de autorrealización personal y de desarrollo de capacidades personales es una buena meta educativa. La prudencia, por su parte,

muestra que la calidad de vida debería prevalecer sobre la cantidad de bienes. Tiene importancia educativa que los estudiantes descubran que la vida buena, la vida feliz, no depende tanto del consumo ilimitado de productos del mercado como de unas relaciones humanas satisfactorias, del disfrute de la naturaleza, del sosiego y el disfrute del tiempo.

Pero la austeridad, la lucidez y la prudencia que hemos mencionado, como competencias a desarrollar en los estudiantes, tienen que estar al servicio del principio moral de la justicia: no vivimos solos sino en compañía de quienes mueren de hambre y de enfermedades evitables, impedidos en su potencial desarrollo de capacidades humanas, quienes teniendo derecho al disfrute de los bienes, para su permanencia en la vida y para el desarrollo de sus capacidades, se les niega por quienes despilfarran los bienes comunes. La responsabilidad por los pobres y los excluidos adquiere la fuerza de un imperativo moral incondicionado.

5.3.6. El derecho al desarrollo de los pueblos.

La cooperación internacional para el desarrollo de los pueblos se legitima desde el valor fundamental de la ética: la dignidad de la persona. La dignidad de toda persona y el valor de la vida exigen el compromiso ético de olvidar egoísmos e insolidaridades y de enfrentarse a la violencia de la muerte. Amar la vida es luchar por las condiciones de su posibilidad, cuando se ven afectadas o se quiebran en algún lugar del mundo. La cooperación para el desarrollo de los pueblos es una expresión de ese movimiento por la vida, puesto que la miseria y el hambre producen millones de muertos.

La cooperación para el desarrollo de los pueblos ha tenido históricamente tres referentes. El primero es la cooperación para el crecimiento económico, y así el desarrollo ha estado vinculado al crecimiento productivo. Sin crecimiento económico acelerado, no son posibles ni el desarrollo ni la eliminación de la pobreza. El desarrollo, desde este punto de vista, está asociado esencialmente a la modernización tecnológica de los países con los que se colabora, por lo que es necesaria la transferencia de conocimientos y patentes como bienes fundamentales de la cooperación.

El segundo referente del desarrollo es el crecimiento económico con equidad social; no basta con crecer, sino que es preciso distribuir para atender a las necesidades

básicas de todos los ciudadanos. La productividad sólo tiene sentido ético si es un camino hacia la equidad. Sólo la modernización productiva, con justicia social, manifiesta el desarrollo de los pueblos. La ayuda internacional, desde este planteamiento, puede tener un poder disuasorio, entendido como el principio de condicionalidad: se ayuda a aquellos países que se comprometen a modificar radicalmente las estructuras políticas y económicas para que los beneficios lleguen a todos los ciudadanos, especialmente a los más pobres. La gobernabilidad⁹ es tal vez el factor más importante para erradicar la pobreza y promover desarrollo:

“Existe un concepto erróneo, muy extendido, en el sentido de que el desarrollo humano trata únicamente de resultados económicos y sociales, tales como reducir la pobreza y mejorar la salud y la educación. Aunque estos resultados son importantes para el desarrollo humano, su objetivo es mucho más amplio: fomentar la libertad, el bienestar y la dignidad de la persona en todas partes” (PNUD, 2002, 52-53).

En la actualidad, el desarrollo se entiende preferentemente como el proceso de expansión de las capacidades humanas, tanto individuales como comunitarias (Sen, 2000). El principio de condicionalidad ha sido sustituido por el principio de responsabilidad compartida. Así, la cooperación para el desarrollo es entendida como la puesta en práctica de proyectos que se ejecutan en común por los donantes y por quienes reciben la ayuda. El acento se pone en que los países que reciben ayuda internacional desarrollen las capacidades personales y productivas de sus miembros, mediante la educación y la salud, y profundicen en los cambios políticos necesarios para el ejercicio de las libertades públicas.

⁹“Una gobernabilidad desde la perspectiva del desarrollo humano es una gobernabilidad democrática. Se vela por conseguir que: se respeten los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas, permitiéndoles vivir con dignidad; las personas participen en la toma de decisiones que afectan a sus vidas; que se pueda exigir responsabilidad a los encargados de la toma de decisiones; las interacciones sociales se vean regidas por programas, instituciones y prácticas globales y justas; exista igualdad entre hombres y mujeres en las esferas privada y pública, y en la toma de decisiones; que no exista discriminación por motivos de raza, origen étnico, clase, género o cualquier otro atributo; las necesidades de las generaciones futuras se reflejen en las políticas actuales; las políticas económicas y sociales respondan a las necesidades y a las aspiraciones de los pueblos; el objetivo de las políticas económicas y sociales sea la erradicación de la pobreza y la ampliación de las oportunidades que las personas tengan en sus vidas”. (Fuente: Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano).

5.3.7. La educación para el desarrollo de los pueblos.

Las prácticas educativas para la cooperación al desarrollo de los pueblos tienen que centrarse en cuatro líneas de acción: la deliberación sobre que la cooperación se legitima desde razones de justicia; el fomento del cosmopolitismo; la persuasión de que los bienes de la tierra son bienes sociales y la visión internacionalista de los problemas.

La deliberación sobre la cooperación internacional, desde la perspectiva de la justicia, lleva al descubrimiento de las trampas que, a veces, se encuentran detrás de tan hermosa declaración: los intereses de política exterior y de seguridad o simplemente los intereses económicos de los países donantes. Ello invita a fortalecer en los estudiantes las capacidades de la deliberación ética para no caer en la trampa de las grandes palabras. La ética tiene que estar en el centro de la cooperación para el desarrollo (Goulet, 1999). El hecho incontrovertible e importante es que la gente muere de hambre y de enfermedades, cuando el hambre y esas enfermedades son evitables, y esa es una situación de violencia estructural que los países ricos ejercen sobre los países pobres, al menos indirectamente.

El proyecto de forjar una ciudadanía cosmopolita puede convertir al conjunto de los seres humanos en una comunidad. Se abre paso la postura de quienes defienden como necesaria la formación de identidades morales individuales, nuevas y complejas, que respondan a un ideal de ciudadanía múltiple: personas que se vean como miembros de una comunidad étnica, local o nacional, pero también como seres humanos con responsabilidades sobre todos los demás. La democracia del futuro debe permitir a los ciudadanos cosmopolitas ganar importancia como mediadores entre tradiciones culturales y discursos diferentes, buscando significados compartidos que posibiliten el entendimiento de las gentes y de los pueblos.

Los bienes de la tierra son bienes sociales que tienen que ser socialmente distribuidos. Y no sólo en un país, sino en el conjunto de la humanidad, que afín de cuentas es la que los produce (Cortina, 2003); la interdependencia es la clave de la producción, aunque personas y países sigan aferrados a la falsa ideología del individualismo posesivo, sigan convencidos que los productos son suyos. Walzer (1993)

enumera, en *Las esferas de la justicia*, doce bienes, que tendrían que ser compartidos por todos los habitantes de nuestro planeta: la pertenencia a una comunidad política, la educación, la seguridad y el bienestar, el dinero y los productos del mercado, los cargos y puestos de responsabilidad, el trabajo, el tiempo libre, el poder político, la autoestima, los beneficios de la tecnología, el reconocimiento social, la igualdad; todos estos bienes podrían articularse en lo que se puede llamar las condiciones de la libertad que permiten el desarrollo de las capacidades de las personas para llevar adelante una vida feliz.

En una aldea global, el egoísmo es una actitud pasada de moda como lo son las pequeñas endogamias, los vulgares nepotismos, la defensa de los míos, los nuestros, sea en la política, en la economía, en la universidad o en el hospital. Ante retos universales, no cabe sino la respuesta de una actitud ética universalista que tenga por horizonte, para la toma de decisiones, el bien universal, aunque sea preciso construirlo desde el bien local. Es necesaria una educación de talante mundialista: para ser integrante de una sola nación, el Planeta, habitada por unos seres con igualdad de derechos y deberes: la humanidad, sin ningún tipo de exclusiones (Colom, 2000).

5.3.8. El derecho a la paz.

Como ya hemos hecho mención en apartados anteriores, la paz es un contenido fundamental en la formación cívica. Por ello hemos considerado necesario tratarla desde el marco de los Derechos Humanos. La paz tiene, por lo menos, tres versiones a considerar según se plantee en el nivel internacional (paz entre las naciones), estatal (paz dentro de las naciones) y en el individual (ánimo pacífico). La paz entre las naciones tiene que ser causa y efecto de un orden internacional en el que esté presente la equidad y la justicia, sin embargo es necesario tomar conciencia de que sólo con un nivel de desarrollo humano aceptable en todas las naciones se podrá conseguir la paz entre las naciones. El recurso a principios éticos puede no siempre ser eficiente por más que sea importante y hará falta convencer a mucha gente de los países desarrollados que es preciso trabajar en la dirección del progreso económico, social y cultural de los demás pueblos. La búsqueda del desarrollo equitativo se ha convertido no sólo en un imperativo ético para la comunidad internacional sino en un imperativo histórico para

un mundo en transformación. Ese es un campo de la lucha política y de las acciones que podamos hacer en favor del derecho a la paz.

La paz dentro de cada estado aparece en tres sentidos: como ausencia de violencia directa, como ausencia de violencia estructural y como ausencia de violencia cultural. En cuanto a la primera, se sabe que la mayoría de países que han logrado desarrollarse económicamente lo han hecho en condiciones de estabilidad social, política y de paz. En cambio, la mayoría de los países que han retrocedido en los últimos 25 años estaban implicados en conflictos armados importantes.

En cuanto a la paz como ausencia de violencia estructural, parece ser un fenómeno muy común que los países pobres tienden a tener la renta más concentrada en unas pocas manos que los países ricos. Y entonces los conflictos sociales, relacionados con la justicia, suelen presentarse y eso afecta al crecimiento económico y al desarrollo social.

La paz como ausencia de violencia cultural se refiere al respeto a las minorías culturales y a la diversidad diferencial que se pueda dar dentro de un mismo Estado. La violencia aparece o bien cuando las exigencias de identidad de los grupos o nacionalidades son excluyentes de las otras personas, grupos o nacionalidades, o bien cuando se atenta contra dicha identidad por defecto, es decir, cuando se produce la colonización cultural o la represión de la identidad de algunos grupos o nacionalidades.

No se suele poner en duda que la dimensión económica es uno de los factores, por no decir el factor, más importante a la hora de enfrentarnos a la realización institucional de las ideas de justicia y solidaridad. Mientras siga la pobreza en el mundo, no podrá haber paz. La justicia es un requisito ineludible para la paz. En el Informe del PUND (1994) se denunciaba que el concepto de seguridad viene siendo conformado por las posibilidades de conflicto entre Estados:

“Durante un tiempo demasiado largo, la seguridad se ha equiparado a la protección frente a las amenazas a las fronteras de un país” (p 3) y los países han tratado de armarse a fin de proteger su seguridad. Frente a ese concepto tradicional, el informe nos recordaba que “La seguridad humana se expresa en un niño que no muere, una enfermedad que no se difunde, un empleo que no se elimina, una tensión étnica que no explota en violencia, un

disidente que no es silenciado. La seguridad humana no es una preocupación por las armas: es una preocupación por la vida y la dignidad humanas” (p 25).

El interés fundamental de las Naciones Unidas consiste en construir una cultura de la paz que modifique mentalidades y actitudes, orientada explícitamente a promover la paz, a prevenir los conflictos que pueden generar violencia y a eliminar las condiciones económicas y sociales que degradan a las personas. Aunque parezca mentira, nos encontramos en pleno Decenio para la promoción de la cultura de la paz: el día 10 de noviembre de 1998, la organización de las Naciones Unidas, a través de su Asamblea General, proclamaba la celebración del “*Decenio Internacional para la promoción de una Cultura de paz y no violencia de los niños del mundo*” para el período comprendido entre 2001-2010.

Como recuerda la profesora Labrador (2003), el Decenio tiene el propósito de potenciar los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas: la educación al servicio de la paz, el respeto a los derechos humanos, a la democracia y a la tolerancia, la promoción del desarrollo sostenible, la libre circulación de la información y la mayor participación de la mujer, todo ello en el marco de la prevención de la pobreza, origen de innumerables conflictos y guerras.

5.3.9. La educación para la paz.

El modo de concebir la educación para la paz es muy discutido. Se han hecho varias revisiones de propuestas internacionales y nacionales para determinar aquello que debería incluir este tipo de educación y, aunque todavía no hay límites claros y precisos, se han identificado ocho temas que constituyen los principales enfoques actuales de la educación para la paz: la solución de los conflictos, la cooperación internacional, el rechazo a la violencia, la comprensión multicultural, los derechos humanos, la justicia social, los recursos mundiales y el medio ambiente global. Todos estos temas se desglosan en objetivos cognitivos, actitudinales y de comportamiento.

La relación de educación y paz puede establecerse desde una doble perspectiva: la adquisición de conocimientos sobre la paz, grupos de investigadores y movimientos asociativos nacionales o internacionales que promueven la paz; o bien la adquisición de

actitudes, valores y comportamientos para la paz. En ambos casos estamos hablando de una educación normativa, bien referida de modo primordial al conocimiento que los educadores para la paz ven como la mejor manera de fomentar la paz, o bien referida a una manera de organizar el ambiente de aprendizaje que sea propicio para producir ciudadanos pacíficos.

La educación para la paz merece los esfuerzos de los educadores para evitar los sufrimientos de las víctimas, aunque los resultados sean pequeños. Como dicen los profesores Gil, Jover y Reyero (2004), los educadores e investigadores de la educación nos sentimos desbordados cuando notamos que se nos ve como potenciales salvadores del mundo. No nos engañemos, ni nos dejemos engañar. Es una tarea imposible que nos impone, eso sí, el deber de ser, quizás un poco menos pretenciosos y conformarnos con hacer algunas propuestas educativas cuando nuestra experiencia o nuestra investigación nos lo permiten.

Los citados profesores han realizado un estudio de campo en el que participaron 360 niños, entre 8 a 12 años, de cinco colegios de educación primaria situados en distintos pueblos y ciudades de las Comunidades Autónomas de Castilla León, Castilla la Mancha y Madrid con el propósito de averiguar cómo se imaginaban los niños el sufrimiento de otros niños en situaciones bélicas, para, a partir de sus construcciones proponer estrategias que faciliten la educación para la paz. Las conclusiones de su trabajo son:

Los niños y las niñas consideran que la guerra no tiene ningún sentido, ninguna utilidad. No encuentran razón alguna que la justifique. Piensan que si alguien quiere la guerra es porque no conoce ni imagina lo que se puede llegar a sufrir. Los niños son capaces de ponerse en el lugar de las víctimas de la guerra, especialmente, cuando son también niños. Muestran una mayor empatía con las necesidades de sus iguales, imaginan su sufrimiento, saben determinar lo que les falta, y lo que esta situación no les permite hacer.

De todas las desgracias asociadas a los conflictos bélicos que pueden padecer los niños y las niñas, la carencia o ruptura de la familia se identifica como la más grave. Temen también la pérdida de los amigos y, sobre todo, a que éstos se vean forzados a

convertirse de repente en enemigos. La guerra llena la vida de desconfianza, sospecha y soledad, y obliga a la supervivencia por sí mismo.

Los niños y las niñas piensan que la paz se puede lograr básicamente dialogando. Para ellos es necesario “*discutir civilizadamente*”, encontrar soluciones que en ningún caso supongan sufrimiento. En sus relatos, la capacidad de hablar, de dialogar o de discutir tiene que llegar además a la voluntad de lograr acuerdos entre las partes afectadas. Los niños y las niñas dan más valor a las condiciones necesarias para tener una vida digna que a la solución de los conflictos. La paz consiste más en lograr el bienestar de las personas que acabar con los motivos de la guerra.

En las elaboraciones narrativas de los niños, se detecta que la mayor parte de la información que tienen sobre la guerra proviene de los medios de comunicación, especialmente de las imágenes que observan en la televisión. Estas imágenes, junto con la ausencia de una información adecuada, conforman una mirada, en ocasiones, caótica y tremendista donde resulta más importante lo visual y emocionalmente significativo, comprensible para un niño, que unos datos explicativos que se presentan normalmente en formato para adultos.

Los niños y las niñas identifican a menudo las situaciones de guerra con otros problemas sociales que generan sufrimiento. Probablemente esta identificación puede deberse a la presentación habitual de todos estos fenómenos juntos en unos mismos paquetes de información, en los que predomina la inmediatez del mensaje y la volatilidad de la información, tal como suele hacerse en los informativos de la televisión.

Los niños y las niñas se muestran receptivos a las campañas de concienciación que los medios de comunicación hacen ante situaciones de carencia. Piensan que un modo de paliar las consecuencias negativas de los conflictos bélicos consiste en colaborar con el envío de alimentos, donaciones, etc. El sufrimiento de los otros despierta en ellos una actitud de compasión y de solidaridad que resulta indispensable para poder realizar una auténtica educación para la paz.

Como conclusión última de su trabajo, los investigadores consideran que la educación para la paz requiere la promoción de sentimientos y actitudes de solidaridad y

empatía hacia los otros. Así mismo, requiere un conocimiento, adaptado a las capacidades de los niños, sobre las causas que ayudan a entender los conflictos humanos. Ambas dimensiones son necesarias para aprender a leer, analizar y responder las informaciones e imágenes que proporcionan los medios de información. Sólo si se trabajan ambas se podrá conseguir una educación para la paz que evite tanto el voluntarismo sensiblero como el racionalismo insensible. Las propuestas de educación moral para la paz, suelen insistir en la primera dimensión. Los datos de su investigación revelan la necesidad de trabajar también la segunda.

5.4. Virtudes sociales.

Tal y como afirma Naval (2002), las virtudes sociales en el proceso formativo, suponen un momento de conocimiento que da lugar a la formación de imágenes sociales. Es de gran importancia la presencia del otro en el proceso de formación de identidad personal. Por ello, surge la necesidad de realizar una crítica constructiva que nos haga capaces de aprender a juzgar por cuenta propia y por tanto a ser protagonistas de la mejora social.

Actualmente se ha perdido mucha sensibilidad social a consecuencia del individualismo, donde el bien recibido no se percibe como un don, sino como un derecho, por lo que las virtudes sociales son difícilmente identificables. La autora hace mención a las virtudes sociales clásicas tales como:

“Piedad, afirmar el fundamento del ser, del vivir etc.; honor, reconocer el mérito a los mejores; observancia, autoridad aceptada pacíficamente desde el sentido común; obediencia, aceptar las normas; gratitud, corresponder al bien recibido; la vindictio, intencionalidad, responsabilidad y solidaridad; veracidad, manifestarse como se es; afabilidad, dar de lo que se es; liberalidad, dar de lo que se tiene sin esperar nada a cambio” (Naval, 2002: 55).

Y de todas ellas defiende la liberalidad como la virtud básica para la educación cívica o para educar la sociabilidad humana, basada en la solidaridad, la tolerancia, comprensión y fortaleza. Es la disposición para afirmar el valor de opiniones y creencias

que difieren de la nuestra. La liberalidad se fundamenta en la solidaridad y en la tolerancia, pero qué entendemos por solidaridad y por tolerancia.

“La solidaridad supone la aceptación de cada persona como tal incluso en situaciones de conflicto, implica confianza mutua y respeto. Requiere el perdón, la compasión, el diálogo, la aceptación de la vulnerabilidad o fragilidad propia y ajena. Sólo el ejercicio de dicha virtud, puede transformar personas y estructuras” (Naval, 2002: 62).

Así pues, la autora plantea que la solidaridad debe aparecer como un modo de comportamiento y actitudes, puesto que implica colaboración, es decir, tener una visión compartida, metas comunes, reconocimiento y potenciación de las capacidades de cada uno, libertad, y preciar las diferencias entre otros. Referente a la tolerancia la autora mantiene que no significa que todas las opiniones sean igualmente respetables...lo que merece respeto es el que las sostiene, porque las personas son mejores que sus opiniones.

De esta manera, entendemos que el respeto y la tolerancia son el paso previo para la comprensión, es decir, para conceder al otro la libertad de ser quien es, no lo que yo quiero que sea, según mis intereses. Todo ello requiere un aprendizaje que afecta a la persona completa. Poseer una actitud de generosidad es necesario puesto que la justicia no es suficiente y nunca se puede alcanzar en plenitud. Así pues, la educación cívica es la única que atiende a la formación global de la persona.

Así pues, Naval (1998) cuando habla de virtudes sociales, hace mención a las recogidas por el Consejo de Europa y por Veldhuis, y habla de las virtudes necesarias para superar la crisis de la sociabilidad.

Las virtudes sociales recogidas por el Consejo de Europa están basadas en los valores que manan de la filosofía de los derechos humanos:

- La igual dignidad de todo ser humano.
- El respeto de sí mismo y de los otros.
- La libertad.
- La solidaridad.
- La tolerancia étnica, racial, política, cultural y religiosa.

- La comprensión.
- La valentía cívica.

Respecto a las virtudes sociales planteadas por Veldhuis, encontramos:

- Interés por los problemas sociales y políticos.
- Identidad nacional: en aquello que afecta a la democracia, y a la ciudadanía democrática.
- Confianza política.
- Eficacia política
- Autodisciplina
- Lealtad
- Tolerancia y reconocimiento de sus propios prejuicios
- Respeto a los demás
- Valor de la civilización europea
- Valores que fundamentan Europa (democracia, justicia social, derechos del hombre).

Y por último, las virtudes sociales necesarias para superar la crisis de la sociabilidad, la autora considera que son clave para recuperar y construir una “ciudadanía societaria”, es decir virtudes con las que el hombre vaya a más. No encontramos con:

- La justicia enmarcando a todas ellas.
- La piedad: venerar a aquellos gracias a los cuales cada hombre es tal. hoy está distorsionada y debilitada. es la imagen del desarraigado, un ser perplejo, al que le falta arraigo y eso puede producir malos agentes sociales.
- El honor: tendencia a reconocer el mérito a los mejores y la aspiración a la fama, a la valoración.
- Acatar la norma: tendencia a observar lo mandado, proporciona seguridad y confianza en el orden social.
- Veracidad: tendencia a manifestarse como es, decir la verdad, autenticidad.
- Cordialidad, jovialidad: amistad: dar de lo que se es.
 - ✓ Gratitude

- ✓ Tendencia a vengar el mal recibido. Sobre ella se edifica todo el ordenamiento de la justicia legal.

5.5.Sociedad civil y crisis de la sociabilidad.

La sociedad civil se entiende de muchas maneras. Walzer (1993) la concibe como un espacio público de acción social distinto del Estado y del Mercado. De modo semejante es conceptualizada por Giddens (1999) y Barber (2000) quienes han tenido una indudable influencia en las orientaciones políticas de las Administraciones del Sr. Blair y del Sr. Clinton, exjefes de gobierno del Reino Unido y EEUU respectivamente. La sociedad civil, así entendida, comparte con el gobierno el sentido de lo público y un respeto por el bien general, si bien, al contrario que el gobierno, no reclama el monopolio de legítima coacción. La sociedad civil comparte con los mercados la idea de la libertad como una cualidad fundamental en las relaciones humanas y en las iniciativas de las instituciones pero, a pesar de ello, no es individualista sino que busca el bienestar público.

A su vez, Naval (1998) hace mención a que una de las preocupaciones esenciales en la antigüedad era la formación política del hombre, es decir, su preparación para asumir responsabilidades sociales. En el pensamiento clásico, el armazón político de una sociedad se fundamenta en las leyes y en las costumbres, es decir las leyes no escritas. Según las teorías políticas clásicas, un régimen político no puede perdurar si no se preocupa de la educación cívica, pero dicha actividad no se regula mediante leyes dictadas por el gobierno, sino que cae en el ámbito de las costumbres. En esta línea, Naval (1998) plantea la virtud de la urbanidad/ cortesía como instrumento de integración social, como fenómeno literario que alimenta e informa una realidad social y una disciplina escolar, y como una pieza básica de la dinámica civilizadora de occidente, por lo que supone una estrecha conexión entre educación, persona y sociedad.

La visión del individuo como unidad básica de la sociedad ha provocado que hoy nos encontremos en una *sociedad de individuos*, y tal y como afirma Naval (1998),

el individuo moderno ordena su conducta por referencia a sus aspiraciones y experiencias privadas. De esta manera, pierde valor la dimensión social de la persona, dejando el espacio público muerto o vacío. A finales del s.XIX las normas que regulan las relaciones sociales han sufrido un rápido proceso de desvalorización, produciendo como consecuencia que la sociabilidad no está de moda, es decir, la crisis de la sociabilidad.

Los adversarios de la sociabilidad se centran principalmente en la naturaleza psicológica que actualmente tenemos las personas (imagen de nosotros/as mismos/as), y en el carácter político, es decir, la organización social del mundo moderno. Desde este de vista, lo esencial de la sociabilidad es incompatible con la democracia, puesto que las normas sociales funcionan como un obstáculo para la libertad de expresión. Ambos hacen que rechacen o acepten a regañadientes las buenas maneras, es decir el civismo (Naval, 1998).

Con la aparición de la democracia liberal y su fortalecimiento, se ha producido un proceso de reducción de la vida política. Tal y como afirma la autora, este planteamiento del liberalismo afecta al ámbito económico, político, moral y educativo dando lugar a la decadencia de la sociabilidad.

Por su parte Iriarte (2001) defiende que para superar el paradigma individualista se ha de reforzar el valor del yo, el yo que se da sus propias leyes, el yo con capacidad de gobernarse a sí mismo y determinarse. En definitiva educar en la autonomía, pues los planteamientos morales que actualmente tienen más fuerza son el de la autenticidad y el de la autonomía, es decir, un verdadero proceso moral exige conocer muy bien los mecanismos del propio ego, para superarlos, resituarlos e incluso desbaratarlos si es el caso.

A su vez, la autora considera que pueden aparecer mecanismos del ego despersonalizadores y amorales ante los que hay que estar muy atento, como la suficiencia de lo humano o el dominio sobre la realidad, entre otros. Por ello la moral no se reduce simplemente a seguir las normas que nos han impuesto, sino a decidir por uno mismo. El sujeto tiene que construir sus propias reglas sociales como el resto de su conducta y de su conocimiento sobre el mundo “una persona no es un individuo aislado,

cerrado, no es individual o particular, ni nada que se parezca a la realidad física. En lo íntimo se descubre que el ser personal no es un ente aislado, sino que coexiste con el ser del universo, con el ser de las personas distintas” (Iriarte, 2001:103).

Y esta concepción de lo íntimo no ha de confundirse la autonomía que nace desde una conciencia y vivencia yóica con la que surge desde una conciencia y vivencia íntima. La intimidad es el ser, personalmente abierta, personalmente amorosa. Añade la autora que el hombre no necesita incorporar nada externo porque se mantiene como origen en su brotar originario, es decir, saberse en lo íntimo es no tener que conquistar nada.

Por ello con el fin de superar la crisis de la sociabilidad, es necesario recuperar las virtudes sociales a través de una adecuada educación cívica desde niños. La educación implica aprender a ser persona, y se ha de tener en cuenta que las personas vivimos en un mundo físico y también en un mundo social. Por ello, atender a aquello que nos da identidad, es fundamental para el propio perfeccionamiento de la persona y para la constitución y el mantenimiento de la sociedad (democrática) en su conjunto.

Naval (1998) plantea dos posibles vías: educar desde el principio de fraternidad, con el objetivo de recuperar las buenas maneras, ya que subraya el valor de los sentimientos de arraigo y de pertenencia a una determinada sociedad; y redefinir el concepto de libertad, es decir, determinar unos límites a la libertad de expresión y de actuación de los individuos.

A modo de conclusión podemos afirmar que, la formación en la ciudadanía requiere el conocimiento de normas universalmente reconocidas, y a su vez exigibles, que permitan una mejor convivencia entre la humanidad: es decir, la ética de mínimos. Junto a ello, el ejercicio de la ciudadanía desde la responsabilidad y la conciencia social, permite que cada individuo goce de la ética de máximos, es decir, el ejercicio de la ética que posibilita el disfrute de la felicidad.

La concepción de que el principal interés de la ética es el propio ser humano, responde a una conciencia de justicia, y exige lo que MacIntyre (1987) denominó “hábitos mentales”, que desarrollen las principales virtudes sociales para afrontar los nuevos retos de un mundo globalizado.

SEGUNDA PARTE
PARTE EMPÍRICA:
METODOLOGÍA Y
RESULTADOS

**CAPÍTULO 6:
METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN.**

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En el presente capítulo presentamos el diseño de la investigación, es decir, el plan de trabajo que hemos seguido con el objetivo de recoger la información necesaria, y contrastar así las hipótesis planteadas. Existen diferentes tipologías básicas de diseños de investigación, la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. La investigación cuantitativa, tal y como plantean Quintanal y García (2012) es aquella centrada en la medida y cuantificación de variables, y en su análisis estadístico, por lo que el investigador actúa como mero “observador externo”. De la investigación cualitativa, los autores hacen referencia al estudio “interpretativo” de los significados de las acciones humanas, por lo que el investigador actúa como parte activa del objeto de estudio.

En la presente investigación hemos utilizado una metodología mixta o modelo integrado, es decir, con técnicas, modelos e instrumentos cualitativos y cuantitativos. El estudio cuantitativo permite un enfoque empírico-analítico que permitirá explicar el comportamiento del estudiantado universitario. El estudio cualitativo supone el análisis hermenéutico-interpretativo que posibilita comprender los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de los discursos, como resultado de la interacción con los demás y el entorno. Para ello, se recurre al soporte informático SPSS.22 en el análisis cuantitativo, y al soporte Atlas.ti. 19 en el análisis cualitativo.

Quintanal y García (2012) diferencian tres tipos de diseños cuantitativos:

- Según el grado de cumplimiento de los supuestos de la experimentación: diseños no experimentales, pre-experimentales o correlacionales; diseños cuasi-experimentales; diseños experimentales.
- Según el tratamiento de la variable tiempo: diseños longitudinales; diseños transversales; diseños secuenciales o de cohorte.
- En función de los objetivos de la investigación: diseños exploratorios; diseños descriptivos; diseños explicativos; diseños predictivos; diseños evaluativos.

De todos ellos, el diseño de investigación que hemos decidido llevar a cabo es un diseño no experimental, pre-experimental o correlacional, basándonos en las características distintivas que García y Quintanal (2012) exponen. Los autores definen los diseños no experimentales, pre-experimentales o correlacionales, como “aquellos diseños formulados para establecer algún tipo de asociación entre dos o más variables”, a las que se somete a medida y se buscan relaciones estadísticas entre ellas.

Entre las principales características destacan la aplicación de la investigación en contextos naturales; la naturalidad permite confiar en la existencia de lo que los autores denominan como altos niveles de validez externa o ecológica de los resultados, y poder así generalizarlos a otras muestras y contextos distintos; en cambio la falta de control y manipulación se traduce en la imposibilidad de establecer con seguridad relaciones causales entre las variables.

Los fundamentos en los que se justifica la elección por un diseño pre-experimental, los encontramos en las aportaciones recogidas en el capítulo 3 sobre las características de los principales rasgos que constituyen el ApS. El hecho de ser un método de trabajo activo, implica que el alumnado sea partícipe en primera persona en la adquisición de su propio conocimiento, mediante el reconocimiento de la detección de problemas reales, así como en la resolución del mismo. Es decir, el ApS ha de desarrollarse en un contexto natural, en el que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje.

La transmutación de la figura del profesorado como facilitador del aprendizaje, supone asumir un rol de observador del proceso sin modificarlo ni alterarlo, por lo que los resultados adquieren altos niveles de validez externa o ecológica, a los que se vincula un aprendizaje por parte del alumnado, del compromiso social y cívico, así como el desarrollo de habilidades sociales y capacidad crítica.

Con el objetivo de contrarrestar la imposibilidad de establecer con seguridad relaciones causales entre las variables debido a la falta de control y manipulación de las mismas, realizamos un estudio cualitativo a partir del análisis de contenido obtenido de los testimonios de un grupo de discusión tras la intervención.

Así pues, las principales razones de esta selección son debido a que se trata de un tipo de diseño útil y eficaz para describir, analizar, interpretar, comparar y comprender un fenómeno en su estado natural, es decir, sin intervención ni manipulación de ningún aspecto del mismo por parte del equipo investigador. Es nuestro propósito conocer las actitudes y opiniones del alumnado universitario acerca de la participación cívica.

6.1. Objetivos de la investigación.

La nota esencial de nuestra búsqueda es aportar datos rigurosos, obtenidos a partir de un proceso científico de indagación, que sirvan (en el caso que se considere necesario) para orientar la transformación del entorno. Los objetivos generales y específicos que vertebran la presente investigación son:

- Objetivo general:

Analizar los resultados de la aplicación de la metodología de ApS en el alumnado universitario, y comprobar en qué medida produce un cambio en las actitudes y opiniones del estudiantado hacia la participación cívica.

- Objetivos específicos:

- Construir un cuestionario que nos aporte información válida sobre las percepciones del estudiantado universitario respecto a la participación cívica.
- Conocer los elementos clave que orientan la toma de decisiones para avanzar en la responsabilidad social universitaria.
- Realizar propuestas para la formación cívica del alumnado universitario.

6.2. Hipótesis de la investigación.

Una vez delimitados los objetivos, el siguiente paso es preguntarse cuáles son las posibles soluciones al *problema* de la investigación, seleccionando aquellas que sean más plausibles y puedan someterse a contraste. Estas hipótesis que se someten a estudio, conectan nuestro entramado teórico con los datos recogidos a posteriori, dando respuesta, o no, a los problemas planteados. Las hipótesis de nuestro trabajo son las siguientes:

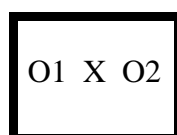
- ✚ Hipótesis 1: El alumnado de la Universidad de Valencia es capaz de reconocer acciones propias de la ciudadanía activa. Tal hipótesis se divide en las siguientes subhipótesis:
 - Subhipótesis 1.1.: El estudiantado de la Universidad de Valencia reconoce la importancia de la figura de la institución universitaria para el desarrollo de la participación ciudadana.
 - Subhipótesis 1.2.: El profesorado universitario es el referente significativo para el alumnado en el aprecio del valor de la participación y transformación social.
 - Subhipótesis 1.3.: El alumnado de la Universidad de Valencia presenta actitudes positivas hacia su formación profesional en el valor de la ciudadanía y la ética profesional.

- ✚ Hipótesis 2: Las variables referidas a la “universidad” y “profesorado” correlacionan significativamente en el análisis de las percepciones del alumnado universitario acerca de la participación cívica. Tal hipótesis se desglosa en:
 - Subhipótesis 2.1.: El profesorado tiene una influencia decisiva sobre su alumnado en la concepción de la función social de la universidad.
 - Subhipótesis 2.2.: La formación del alumnado universitario influye en el cumplimiento de sus derechos y deberes.
 - Subhipótesis 2.3.: La universidad influye en la actitud del alumnado ante la comunidad.

- ✚ Hipótesis 3: El Aprendizaje Servicio desarrolla las competencias ciudadanas propias para la Responsabilidad y el Desarrollo Sostenible.
 - Subhipótesis 3.1.: El ApS desarrolla la educación de valores referida a preocupaciones sociales, medioambientales, éticas y de buen gobierno, el respeto a los derechos humanos y las preocupaciones de los consumidores.

6.3. Diseño de la Investigación.

El estudio cuantitativo del modelo mixto de nuestra investigación, hace referencia a lo que Quintanal y García (2012) denominan como *diseño de un solo grupo con medición antes y después del tratamiento* (pre-test y post-test), en el que se mide la Variable Dependiente (VD) antes (O1) y después (O2) de la intervención (X), con el objetivo de valorar su efecto, sin la referencia de un grupo de control. El esquema al que responde este diseño es:



Definimos como VD de nuestra investigación las actitudes y opiniones del alumnado universitario acerca de la participación cívica. La intervención consiste en la elaboración y aplicación de un proyecto de ApS por parte del alumnado universitario, y el instrumento de medición es la aplicación del cuestionario AOAUPC (Actitudes Opiniones del Alumnado Universitario sobre la Participación Ciudadana). Se pretende con ello, valorar en qué medida la participación en un proyecto de ApS produce un cambio en las actitudes y opiniones del estudiantado participante.

Los autores afirman que en este tipo de diseño, las mediciones de la VD han de ser muy próximas en el tiempo con tal de minimizar al máximo la influencia de posibles variables extrañas. Por ello, en nuestra investigación el estudio se realiza a lo largo de

un cuatrimestre en la asignatura de Filosofía de la Educación del grado de Pedagogía, y en la asignatura de Educación Internacional del grado de Educación Social, del curso 2013-2014.

6.4. Contexto de la Investigación.

Como ya se adelantó en el capítulo uno, esta investigación se enmarca en el contexto de la Declaración de Bolonia, entre otras, donde se plantea que las universidades pueden y deben desempeñar un papel protagonista en la solución de problemas, así como servir de modelo de comportamiento ético para la sociedad. Es decir, la educación superior y la investigación han de contribuir a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de la Educación para Todos (EPT).

Toda institución tiene una cultura sustentada en un conjunto de valores que impregnan los principios que rigen su actuación. Los valores de la Universitat de València se han ido forjando a lo largo de su historia y han sido reflejados en los Estatutos de la UV.

El explicitación los valores de la UV tiene por objetivo establecer un marco de referencia sólido que dirige los comportamientos y las actitudes de la institución, que influye en sus decisiones y en la manera en que ejerce sus actividades, y constituyen los ejes que articulan los diferentes ámbitos de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la Universitat de València.

Así, pues, los valores que impregnan la acción de la Universitat de València y que sirven de fundamento para la elaboración del Plan estratégico 2012-2015 son los siguientes¹⁰:

¹⁰ Información extraída de <http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/universitat/conocenos/historia-1285853103887.html>

- Compromiso identitario. La Universitat de València es una institución fuertemente arraigada en el territorio y vinculada a la realidad valenciana, por este motivo presta especial atención a la protección y la promoción de la cultura y la lengua que le son propias, así como al estudio de todas las manifestaciones culturales de su entorno territorial y cultural cercano.
- Excelencia en la realización de todas nuestras actividades de enseñanza, búsqueda, transferencia y difusión cultural. Este valor se concreta en nuestro compromiso con la calidad, la evaluación y la mejora continua.
- Innovación. La Universitat de València realiza su vocación de liderazgo intelectual desde los principios de racionalidad y universalidad que le son propios, facilitando, estimulando y acogiendo las actividades intelectuales y críticas en todos los campos del saber y del conocimiento.
- Progreso social y económico, que se concreta en el compromiso de la Universitat de València con el desarrollo intelectual y material de los pueblos y el avance del conocimiento.
- Transparencia en la gestión y diálogo abierto con la sociedad, que fomenta la participación, la confianza y el compromiso con la institución. Facilitar la comunicación interna y el conocimiento mutuo entre los diferentes grupos de interés que integran la comunidad universitaria para hacer posible el desarrollo armónico de los conocimientos destinados al perfeccionamiento de las personas y de su convivencia en una sociedad plural y democrática.
- Justicia, que se concreta en el respecto a la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, sin que se produzca ninguna discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, opinión, lengua, religión o cualquier otra condición o circunstancias personal o social. En el ámbito interno, la Universitat de València promueve medidas de refuerzo positivo a favor de la participación igualitaria de todos los miembros de la institución y en defensa de la lengua y cultura propias, que constituyen el núcleo de su identidad. Igualmente se promueven acciones

positivas porque las personas con discapacitado puedan desplegar de manera llena y efectiva su actividad universitaria.

- Igualdad. La Universitat de València cumple sus funciones y realiza toda su actividad (docente, investigadora, cultural y de gestión), bajo el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y lo desarrolla y aplica mediante el correspondiente ‘Plan de Igualdad’.
- Solidaridad y cooperación con los diferentes grupos de interés con que la institución interacciona en el ámbito social, cultural, económico y académico. En el ámbito académico, la Universitat de València se compromete con la creación de oportunidades y condiciones equitativas para el mayor número de personas (dimensión social de la enseñanza superior). Igualmente, la Universitat de València coopera con otras universidades e instituciones académicas, con especial atención en las universidades valencianas y a las pertenecientes en el área lingüística catalana, integradas en la red del actual Instituto Joan Lluís Vives.
- Sostenibilidad. La Universitat de València está al servicio de la defensa ecológica y del medio ambiente y promueve y aplica medidas activas para la protección y mejora de la salud de los miembros de la comunidad universitaria. La Institución desarrolla este valor mediante la aplicación activa de las veinticinco políticas que integran lo programa ‘Campus Sostenible. Educación e Investigación para la Sostenibilidad’.

Así pues, en base a los valores mencionados que sirven para sustentar el enfoque de la estrategia y los factores clave de éxito, pretendemos analizar si el alumnado universitario los percibe como seña de identidad de la propia universidad, y por ende, si la percibe como espacio de participación.

6.5. Muestra.

A continuación detallamos algunos aspectos de la muestra recopiladas para la aplicación del cuestionario AOAUPC. La población objeto de estudio es el alumnado de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de los grados de Pedagogía y de Educación Social.

El título de grado en Pedagogía tiene por objetivo formar profesionales en intervención, sistemas, instituciones, contextos, recursos y procesos educativos y formativos, así como también en los procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de una forma integrada en las personas y los grupos a lo largo de toda la vida. Esta titulación cuenta con la cantidad de 637 alumnos y alumnas, de los cuales 538 son mujeres y 99 son hombres, en el curso 2013-2014¹¹.

El título de grado en Educación Social tiene por objetivo formar profesionales expertos que lleven a cabo intervenciones socioeducativas con personas en sus contextos, con el fin de conseguir un mayor desarrollo personal y social, y su integración y participación en diversos ámbitos sociales. Esta titulación cuenta con la cantidad de 646 alumnos y alumnas, de los cuales 525 son mujeres y 121 son hombres en el curso 2013-2014.

Con el fin de seleccionar los análisis más adecuados, se considera conveniente realizar pruebas de “bondad de ajuste”. Estas pruebas miden el grado de concordancia existente entre la distribución de nuestro conjunto de datos con una distribución teórica. Por ser la más utilizada y considerada como uno de los test más potentes para muestras mayores a 30 casos, se ha utilizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En este test se plantean dos hipótesis: a) La hipótesis nula (H_0), supone que el conjunto de datos sigue una distribución normal; b) la hipótesis alternativa (H_1), presume que los datos no siguen una distribución normal. La hipótesis nula es rechazada cuando el estadístico supera un determinado valor, que depende del nivel de significación con que el investigador o la investigadora quiera rechazarla. En la presente tesis, el valor es 0.05,

por lo que si se obtiene un nivel inferior a 0.05 se asume que los datos no siguen una distribución normal.

En la prueba realizada, el nivel de significación del test Kolmogorov-Smirnov es igual a 0.00 menor que 0.05. Por tanto, atendiendo a los criterios estipulados, se ha de rechazar la H_0 y aceptar la H_1 considerando que el conjunto de datos no sigue una distribución normal. Esta cuestión no tiene ninguna implicación para la generalización de los datos, tan sólo nos proporciona información acerca de cuáles son las pruebas más pertinentes para realizar el análisis.

El principal motivo por el que hemos recurrido a las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social es la disposición de un profesorado comprometido con la metodología de ApS, y que la fuese a aplicar en sus asignaturas durante el curso 2013-2014.

Así pues, la muestra arroja un total de 218 alumnos y alumnas, y se trata de un muestreo no probabilístico, específicamente, discrecional, es decir, a criterio del investigador, los elementos son elegidos sobre lo que él/ella cree que pueden aportar al estudio. A continuación se observa en términos gráficos la distribución de la muestra por sexo y por edad.

FIGURA 23. Distribución muestra por sexo.

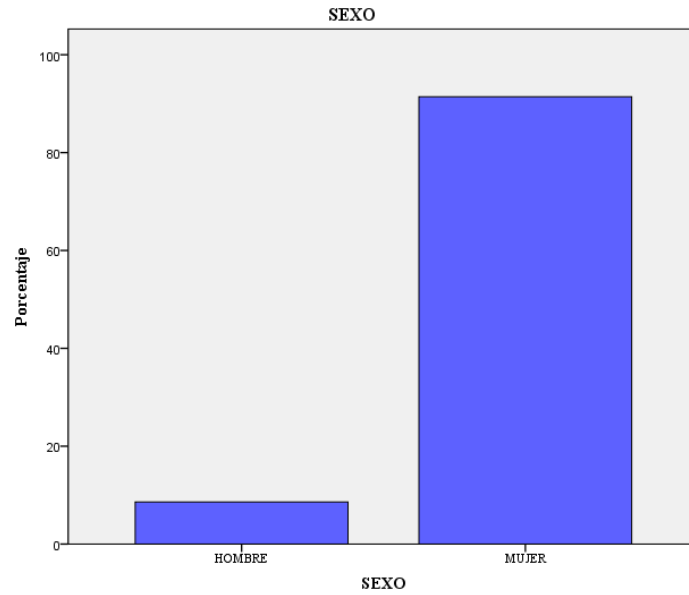
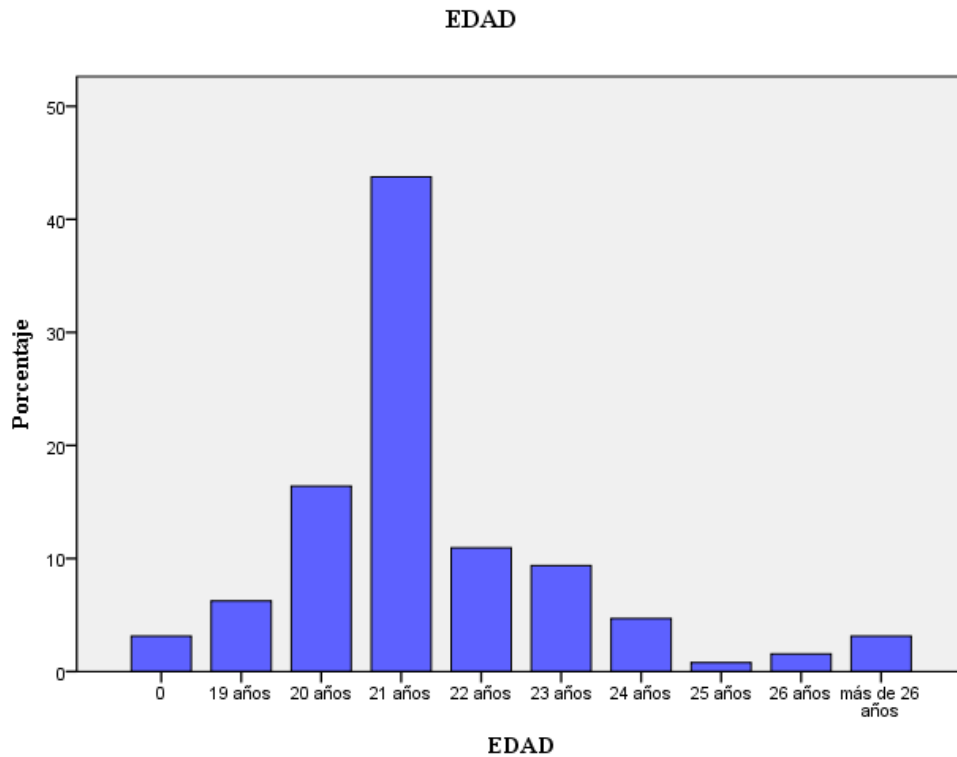


FIGURA 24. Distribución muestra por edad.



De la muestra participante el 91,28% son mujeres y el 8,72% son hombres, y en referencia a la edad en el gráfico presentado indica edades alrededor de los 21 años.

FIGURA 25. Distribución muestra por el trabajo a la comunidad realizado.

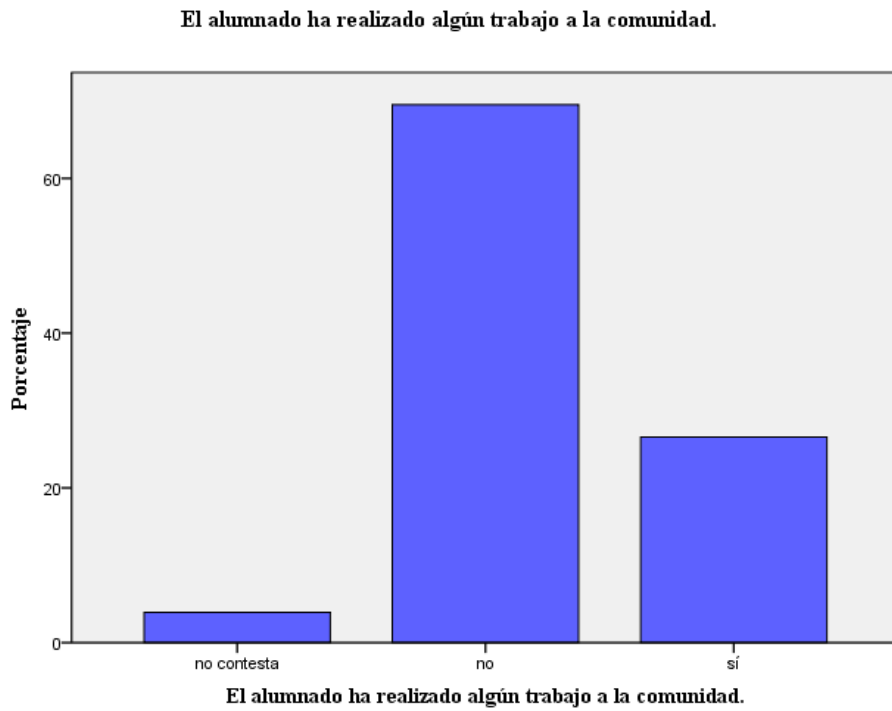


FIGURA 26. Distribución muestra por pertenencia a alguna asociación.

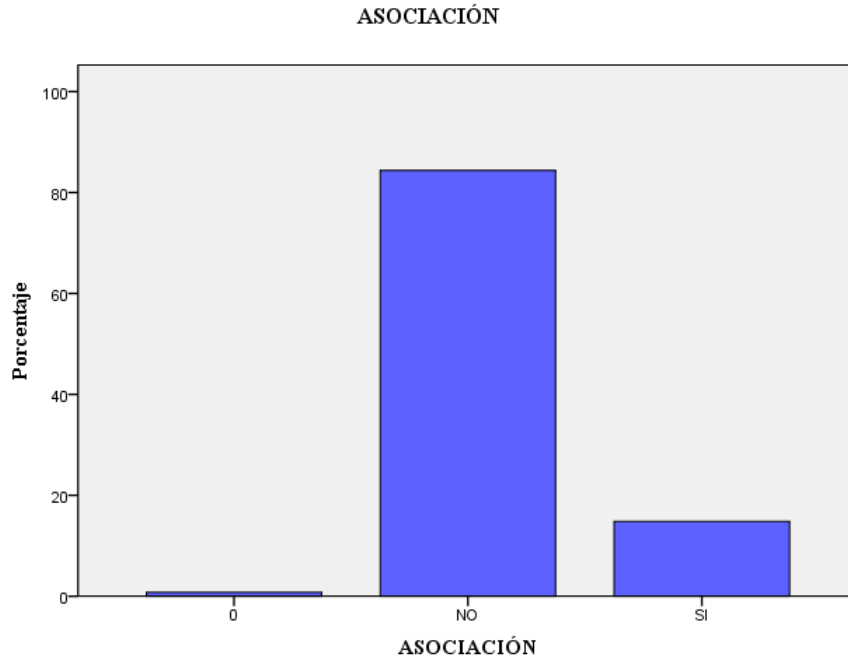
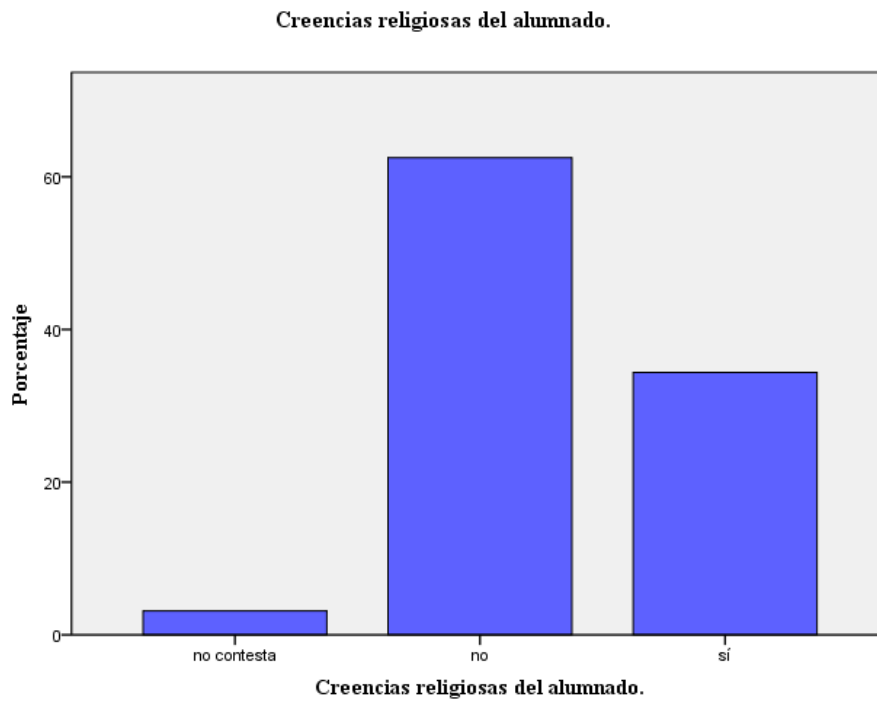


FIGURA 27. Distribución muestra por creencias religiosas.



Tal y como se observa en los gráficos, el 82,1% no pertenece a ninguna asociación, el 67,9 % no ha realizado nunca un trabajo a la comunidad previamente a la

intervención, el 65,1 % afirma no tener ninguna creencia religiosa frente a un 31,7% que reconoce sí tenerla. Entre el 32% de la muestra que sí ha realizado un trabajo a la comunidad y el 31,7% que reconoce tener una creencia religiosa, no existe ninguna correlación previa a la intervención, en cambio sí aparece una correlación significativa tras la intervención.

6.6. Instrumentos para la recogida de la información. Elaboración del cuestionario Actitudes Opiniones del Alumnado Universitario acerca de la Participación Cívica (AOAUPC).

Con el fin de aprovechar las investigaciones previas a nuestro estudio, revisamos el *ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. IEA. Informe Español*, basado en la formación secundaria, así como una investigación realizada por Puig, Gijón, Martín y Rubio (2010) llamada Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Proponemos el ApS como una metodología idónea para desarrollar la Educación para la Ciudadanía, y un estudio de campo de carácter cuasi-experimental, realizado por Reparaz, Arbués, Naval y Ugarte (2015), que pretende medir el índice de compromiso cívico del estudiantado. Dada la reciente publicación del mismo, este estudio nos ha servido para contrastar los resultados acerca de los conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia cívica, y lo que pretende aportar la presente investigación es que el Aprendizaje Servicio constituye una metodología que no sólo trabaja las competencias transversales recogidas en el Libro Blanco, sino que además responde a las competencias cívicas que se reclama desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

6.6.1. Validación del cuestionario. Análisis previos.

Basándonos en la afirmación de Padilla (2002) *“Por mucho cuidado que se haya puesto en la confección del cuestionario o la entrevista, es necesario realizar algún tipo*

de estudio previo del instrumento antes de utilizarlo para la finalidad con la que se ha diseñado (...). Se trata, por tanto, de poner diferentes filtros que vayan contribuyendo a la mejora continua de nuestro cuestionario”, se han seleccionado los ítems más adecuados y se han reformulado con el fin de presentarlos en una prueba piloto.

Se ha realizado un estudio previo mediante la revisión por parte de especialistas en la materia (comisión de expertos/expertas), así como por parte de los sujetos protagonistas (prueba piloto), con el objetivo de obtener un cuestionario lo más fiable y válido posible.

6.6.1.1. Comisión de expertos/expertas.

El juicio de expertos/expertas es considerado uno de los procedimientos metodológicos básicos para llevar a cabo la evaluación inicial de cualquier propuesta puesto que el resultado es valioso tanto para la construcción del instrumento como para asegurar la validez del mismo: *“La experiencia de estas personas puede ayudarnos a encontrar defectos técnicos y puntos oscuros en el instrumento que hemos diseñado”* (Padilla, 2002: 154). En este caso, se quiere conocer la valoración de los jueces y las juezas acerca de la validez de los ítems, sometiendo por ello el borrador inicial de cuestionario a su juicio.

La *comisión de jueces/juezas expertos* está formada por un total de 10 personas que han sido invitados a participar en la investigación. El principal criterio de selección se ha fundamentado en la experiencia, así como en la formación teórica en temas relacionados con el Aprendizaje Servicio, la educación en valores para la ciudadanía, y aspectos de evaluación/medición. En la siguiente tabla se adjunta el perfil de los jueces seleccionados.

FIGURA 28. Perfil jueces expertos/juezas expertas.

JUECES EXPERTOS	PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL
Juez 1	Doctora en Pedagogía. Profesora en el departamento de Teoría de la Educación de la Universitat de Valencia. Líneas de investigación: Educación en actitudes y valores, Educación intercultural, Educación moral y cívica, Educación para la Igualdad de Género y prevención de la violencia.
Juez 2	Doctor en Pedagogía. Profesor en el departamento de Teoría de la Educación de la Universitat de Valencia. Líneas de investigación: Filosofía de la Educación, Educación moral para la ciudadanía, Educación para la Igualdad de Género.
Juez 3	Doctor en Pedagogía. Profesor titular de la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: Educación en valores, actitudes y normas, Educación para la ciudadanía, Emprendizaje en la universidad.
Juez 4	Catedrático de Universidad. Doctor en Pedagogía. Profesor en el Departamento de Teoría de la Educación. Líneas de investigación: Procesos educativos e intervención educativa, Cuestiones teóricas y epistemológicas, Evaluación del sistema educativo, Nuevas tecnologías y educación.
Juez 5	Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: Mediación y Familia y Menor, Entornos virtuales de aprendizaje.
Juez 6	Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: Educación para la Igualdad de Género y

	prevención de la violencia.
Juez 7	Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: Educación internacional, cooperación al desarrollo y educación, Mediación intercultural.
Juez 8	Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: Evaluación, Diseño de instrumentos de evaluación.
Juez 9	Doctor en Pedagogía. Profesor del Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
Juez 10	Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: Evaluación, Diseño de instrumentos de evaluación, construcción de instrumentos de recogida de datos.

El *instrumento* utilizado se adjunta en el anexo número 1. Este instrumento está compuesto por un listado de 69 ítems, que han de ser valorados con una gradación de 1 a 10, en función de tres criterios: el grado de claridad e idoneidad, la pertinencia de los ítems y en qué medida cada uno mide lo que dice medir. De la misma manera, se anexa el apartado observaciones, con el fin de que puedan expresar más abiertamente su valoración en torno a la pertinencia del cuestionario. A continuación se detallan los datos y las conclusiones obtenidas de los análisis estadísticos realizados. Con ellos pretendemos valorar la univocidad y la validez de los ítems propuestos. Para analizar estos aspectos se llevó a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems -media y desviación típica- y se obtuvo el coeficiente de variación de cada uno de los ítems (desviación típica/media*100).

FIGURA 29. Estadísticos descriptivos de la univocidad y validez de cada ítem dadas por los jueces Estadísticos descriptivos.

	N	Media	Desv. Típ.		N	Media	Desv. Típ.		N	Media	Desv. Típ.
Item 1	10	9,00	1,563	Item 24	10	9,30	1,337	Item 47	10	7,60	1,838
Item 2	10	8,80	1,619	Item 25	10	9,40	1,265	Item 48	10	7,30	3,622
Item 3	10	7,10	2,331	Item 26	10	9,40	1,265	Item 49	10	8,40	1,955
Item 4	10	7,20	2,700	Item 27	10	9,20	1,398	Item 50	10	8,50	1,900
Item 5	10	6,20	2,936	Item 28	10	8,50	3,240	Item 51	10	7,50	3,028
Item 6	10	7,30	1,947	Item 29	10	8,50	3,240	Item 52	10	8,80	1,932
Item 7	10	7,60	2,119	Item 30	10	8,20	3,225	Item 53	10	8,30	1,567
Item 8	10	6,90	3,178	Item 31	10	8,30	3,199	Item 54	10	9,20	1,135
Item 9	10	6,80	4,131	Item 32	10	7,50	4,143	Item 55	10	8,50	2,014
Item 10	10	9,40	1,578	Item 33	10	7,90	3,929	Item 56	10	5,90	3,604
Item 11	10	9,40	1,578	Item 34	10	8,90	2,807	Item 57	10	8,80	1,398
Item 12	10	9,40	1,578	Item 35	10	9,00	2,828	Item 58	10	9,40	1,075
Item 13	10	9,40	1,578	Item 36	10	8,90	2,807	Item 59	10	9,20	1,317
Item 14	10	8,10	3,143	Item 37	10	8,00	3,972	Item 60	10	7,50	2,991
Item 15	10	7,10	3,178	Item 38	10	7,50	2,838	Item 61	10	9,30	1,059
Item 16	10	8,60	1,838	Item 39	10	8,30	1,252	Item 62	10	8,80	1,135
Item 17	10	7,80	3,736	Item 40	10	9,00	1,247	Item 63	10	7,60	2,271
Item 18	10	8,80	2,300	Item 41	10	7,80	2,573	Item 64	10	8,50	1,841
Item 19	10	8,20	2,821	Item 42	10	9,00	1,247	Item 65	10	6,80	3,676
Item 20	10	8,70	2,791	Item 43	10	7,50	3,472	Item 66	10	5,90	3,784
Item 21	10	8,00	2,708	Item 44	10	6,70	2,946	Item 67	10	8,40	2,591
Item 22	10	8,20	1,687	Item 45	10	7,70	2,263	Item 68	10	8,40	2,591
Item 23	10	8,80	2,150	Item 46	10	7,50	3,440	Item 69	10	8,20	3,225

FIGURA 30. Coeficiente de variación ítems.

Ítem	Coeficiente variación	Ítem	Coeficiente variación	Ítem	Coeficiente variación
Item 1	17,36666667	Item 24	14,37634409	Item 47	24,18421053
Item 2	18,39772727	Item 25	13,45744681	Item 48	33,46835443
Item 3	32,83098592	Item 26	13,45744681	Item 49	23,27380952
Item 4	37,5	Item 27	15,19565217	Item 50	22,35294118
Item 5	47,35483871	Item 28	18,27472527	Item 51	20,5308642
Item 6	26,67123288	Item 29	18,27472527	Item 52	21,95454545
Item 7	27,88157895	Item 30	19,89772727	Item 53	18,87951807
Item 8	46,05797101	Item 31	18,68539326	Item 54	12,33695652
Item 9	45,94594595	Item 32	21,71264368	Item 55	23,69411765
Item 10	16,78723404	Item 33	34,29411765	Item 56	45,43076923
Item 11	16,78723404	Item 34	31,53932584	Item 57	15,88636364
Item 12	16,78723404	Item 35	31,42222222	Item 58	11,43617021
Item 13	16,78723404	Item 36	31,53932584	Item 59	14,31521739
Item 14	38,80246914	Item 37	34,31395349	Item 60	39,88
Item 15	26,72727273	Item 38	15,88888889	Item 61	11,38709677
Item 16	21,37209302	Item 39	15,08433735	Item 62	12,89772727
Item 17	31,8452381	Item 40	13,85555556	Item 63	29,88157895
Item 18	26,13636364	Item 41	32,98717949	Item 64	21,65882353
Item 19	34,40243902	Item 42	13,85555556	Item 65	21,35365854
Item 20	32,08045977	Item 43	29,35802469	Item 66	48,78461538
Item 21	33,85	Item 44	25,05479452	Item 67	30,8452381
Item 22	20,57317073	Item 45	29,38961039	Item 68	30,8452381
Item 23	24,43181818	Item 46	28,77777778	Item 69	22,22222222

Teniendo en cuenta las medias de cada ítem, obtenemos el índice medio de valoración por parte de la comisión de expertos y expertas. Los ítems con medias bajas ponen de manifiesto que, a juicio de los especialistas, éstos no son adecuados. El criterio que se ha seguido para eliminar los ítems es una media inferior a 7 puesto que indican un bajo grado de consenso respecto a la validez y adecuación de los mismos. En cuanto al cociente de variación, este nos indica los niveles de discrepancia entre los especialistas. Se considera que altos niveles de discrepancia en la valoración de un ítem no resultan pertinentes y han de eliminarse del listado. El criterio para eliminar (o reformular) los ítems es un cociente de variación superior a 25%.

Así pues por recomendación de los especialistas, y tal como se recoge en la Figura 30, se eliminaron los ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 56, 60, 63, 65, 66, 67, y 68.

6.6.2. Aplicación de la prueba piloto.

A partir de las valoraciones de la comisión de especialistas se depuraron los ítems con el propósito de confeccionar un cuestionario piloto. En esta fase del proceso se elaboró un cuestionario con 38 ítems y dos tipos de opciones: a) escala tipo Likert de 5 categorías que transita desde “nada”, pasando por “poco”, “no sé”, “bastante” y “mucho”; b) e ítems que se miden con afirmación (Sí) o negación (No). En la primera página del cuestionario podían encontrar las instrucciones de cumplimentación (ver anexo número 2).

Para realizar esta prueba piloto, la forma más adecuada es seleccionar a un grupo reducido de personas (entre 50-100). La aplicación del cuestionario se logró gracias a la contribución y disponibilidad del profesorado de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Se lograron recabar en torno a 90 cuestionarios. Utilizando el programa estadístico SPSS-22 sometimos a análisis las respuestas del alumnado universitario, con el fin de llevar a cabo una depuración de los ítems. A continuación se detallan los datos y las conclusiones obtenidas de los análisis estadísticos realizados.

A) ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Al analizar la fiabilidad, se quiere descubrir la precisión de la prueba como instrumento de medida, siendo independiente de lo que se pretenda evaluar a través de ella. La fiabilidad perfecta se identifica con $R_{xx}=1$, suponiéndose de forma teórica que no existe varianza error y que toda la varianza de la puntuación observada se debe a la puntuación verdadera (Santiesteban, 1990). Por ello, cuando más se aproxima a 1 el valor que obtengamos, mayor será la fiabilidad o precisión del instrumento.

La evaluación de la consistencia interna del cuestionario se ha llevado a cabo a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, proporcionando información de hasta qué punto contribuye cada ítem a medir la característica que se pretende medir. Además, este Coeficiente nos proporciona estadísticos (Escala si se elimina el elemento) que incluyen la media de la escala y la varianza si el elemento fuera a eliminarse, además de la correlación entre el elemento y la escala compuesta por otros elementos –total corregida-, y alfa de Cronbach si el elemento fuera a eliminarse de la escala. De este modo, podemos analizar si la eliminación de alguno de los ítems provoca que el Coeficiente Alpha aumente. Estos estadísticos se incluyen en el anexo número 3. A continuación se muestran los principales resultados:

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,842	38

A partir de los datos se tomaron las siguientes decisiones:

- Si los ítems obtenían una puntuación mayor, igual o muy cercana a 0.84 en “Alfa de Cronbach si se elimina el elemento” se eliminarían o revisarían.
- Si los ítems presentan una correlación baja (cercana a 0) o negativa con resto - “correlación elemento total corregida”- se eliminarían.

FIGURA 31. Ítems eliminados o reformulados a partir de la prueba piloto. Cuestionario piloto.

Ítem	Decisión
Ítem 20. Ves en la universidad una oportunidad para desarrollar tu papel como ciudadano participativo. La universidad ofrece la oportunidad de desarrollar tu papel como ciudadano participativo.	Reformular
Ítem 21. La formación universitaria promueve la crítica constructiva orientada a la mejora social. La formación universitaria promueve la crítica constructiva.	Reformular
Ítem 29. No me siento identificado/a con los valores que transmite la sociedad porque son muy individualistas.	Eliminar

El cuestionario final que se obtuvo con 37 elementos presenta una fiabilidad de 0.847.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,847	37

B) ANÁLISIS DE VALIDEZ

En la presente investigación se ha trabajado sobre la validez de contenido y la de constructo. Por una parte, a través de la validez de contenido se trata de valorar si la prueba es una muestra representativa de los ítems que componen el tópico de estudio que se pretende medir. Este análisis ya fue analizado en la consulta y valoración de los jueces expertos. Por otra parte, la validez de constructo analiza si la prueba mide lo que pretende medir, tal cual ha sido definida estructural y funcionalmente a nivel teórico. Para comprobarla, se utiliza la técnica del análisis factorial (resultados en el anexo número 4) ya que nos permite conocer las interrelaciones entre un conjunto de variables, agrupando aquellos ítems que miden el mismo rasgo, a los que se suele denominar

dimensiones o factores. De esta forma, obtenemos información acerca de la relación entre las variables observadas y el constructo teórico.

Para esta investigación, se ha utilizado la técnica del análisis factorial con rotación varimax, partiendo de la suposición de que no se dan correlaciones entre los componentes, con objeto de poder extraer los factores o dimensiones que subyacen en la estructura del cuestionario. El procedimiento seguido ha sido el de ir eliminando aquellos ítems con saturaciones bajas en algún factor, o aquellos otros que saturaban en más de un factor a la vez, intentado conseguir una estructura factorial limpia, es decir, aquella en la que cada ítem satura únicamente en un factor, con saturaciones siempre por encima de 0.100.

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,786
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	3861,560
Bartlett	gl
	Sig.
	,000

Se observa que el valor del KMO¹² = 0.786 está en dentro de los valores recomendados por Kaiser, Meyer y Olkin para poder llevar a cabo el análisis factorial. Por otro lado, la significación del test de esfericidad Bartlett¹³ da un p- valor = 0.000, posibilitando por tanto el uso del análisis factorial.

Todos estos resultados conducen a algunas complicaciones a la hora de interpretar los factores, por lo que se realiza una rotación de los ejes con la idea de clarificar la estructura factorial sin perder poder explicativo. Para rotar los ejes solo hemos de elegir el botón ROTACIÓN y alguno de los métodos que nos aparecen. En

¹² El coeficiente KMO (de Kaiser-Meyer-Olkin) contrasta las correlaciones parciales entre variables. Los valores pequeños cuestionan el empleo del modelo factorial puesto que las correlaciones entre pares de variables no pueden explicarse por otras variables.

¹³ La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta si la matriz de correlaciones es una matriz identidad, es decir, que no existen correlaciones significativas entre variables por lo tanto el modelo factorial es inadecuado. Cuanto menor es el nivel de significación más improbable es que la matriz sea una matriz identidad y más adecuado resulta el análisis factorial.

nuestro caso optaremos por una rotación varimax. En la propuesta inicial se parte con un Análisis Factorial que identifica 8 factores (anexo número 5) pero, por cuestiones teóricas la distribución final cuenta con 6 factores que se identifican del siguiente modo:

FIGURA 32. Factores cuestionario final.

1. PROFESORADO UNIVERSITARIO E INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO.
2. ACTITUDES DEL ALUMNADO ANTE LA COMUNIDAD.
3. DERECHOS Y DEBERES DEL ESTUDIANTADO.
4. FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO.
5. VALORES QUE DEBE DESARROLLAR LA UNIVERSIDAD.
6. LA UNIVERSIDAD Y EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA.

6.6.3. Cuestionario definitivo.

Tras los análisis realizados, se obtuvo un cuestionario de 37 ítems, agrupados en 6 ejes o factores, contando con fiabilidad final 0,847 y una varianza total explicada de aproximadamente el 55%. Previamente al diseño final del cuestionario, se agrupan todos aquellos ítems que durante el proceso estadístico se habían marcado para reformular, siendo los que conforman el cuestionario final quedando de la siguiente forma

14

:

14 La equivalencia de los ítems para su análisis se puede encontrar en el Anexo 6.



**CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y OPINIONES DEL ALUMNADO
UNIVERSITARIO SOBRE LA PARTICIPACIÓN CÍVICA.**

El presente cuestionario es un medio para conocer las actitudes y opiniones del alumnado universitario de las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social de la Universidad de Valencia, sobre la participación cívica.

Por ello, solicitamos su colaboración con el fin de que señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las proposiciones indicadas mediante los ítems, que le proponemos a continuación.

Para ello, marque con una cruz (X), el número correspondiente a la respuesta que considere, siguiendo la siguiente escala.

ESCALA

- 1 Nada
- 2 Poco
- 3 No sé
- 4 Bastante
- 5 Mucho

Cuestiones a tener en cuenta:

- Es un cuestionario totalmente anónimo.

DATOS DEL ALUMNO/A:

1. Sexo:

Hombre

Mujer

2. Edad:

19

20

21

22

23

24 25

26

Más de 26 años

3. Titulación: _____

4. ¿Pertenece a alguna Asociación u ONG?

NO

SI

Especifica: _____

5. ¿Cuánto tiempo?

0-1 año

1-2 años

2-3 años

Más de 3 años

6. ¿Has realizado algún tipo de trabajo para la comunidad?

NO

SI

Especifica: _____

7. ¿Tienes creencias religiosas?

NO

SI

Especifica qué religión: _____

I. CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTOS y OPINIONES HACIA LA PARTICIPACIÓN CÍVICA

1 ¿Qué entiendes por ciudadano o ciudadana?¹⁵:

1.1. Entiendo por ciudadano/a el que tiene conciencia de formar parte de la comunidad.	1	2	3	4	5
1.2. Entiendo por ciudadano/a el que participa en la comunidad para mejorarla.	1	2	3	4	5

2 Marca el tipo de valores que, prioritariamente, crees que debe desarrollar la universidad¹⁶:

2.1. Valores democráticos	1	2	3	4	5
2.2. Valores éticos	1	2	3	4	5
2.3. Valores profesionales	1	2	3	4	5
2.4. Valores cívicos	1	2	3	4	5
2.5. Valores de conocimiento	1	2	3	4	5

¹⁵La valoración siempre es de menos importante (1) a más importante (5).

¹⁶La valoración siempre es de menos importante (1) a más importante (5).

3. ¿Crees que la formación universitaria te ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad actual?

Nada	Poco	No sé	Bastante	Mucho

4. ¿Has realizado alguna actividad en el aula que suponga trabajar para el bien común?

NO

SI

Especifica:

5. Marca el grado de importancia que le concedes para tu formación a cada una de las siguientes dimensiones

Aprender a aprender	1	2	3	4	5
Aprender a hacer	1	2	3	4	5
Aprender a ser	1	2	3	4	5
Aprender a convivir juntos	1	2	3	4	5
Aprender a emprender	1	2	3	4	5

6. Marca el grado de importancia que le concedes al profesorado para tu formación a cada una de las siguientes dimensiones

Aprender a aprender	1	2	3	4	5
Aprender a hacer	1	2	3	4	5
Aprender a ser	1	2	3	4	5
Aprender a convivir juntos	1	2	3	4	5
Aprender a emprender	1	2	3	4	5

7. ¿La universidad ofrece la oportunidad de desarrollar tu papel como ciudadano participativo?

SI

NO

NS/NC

8. ¿La formación universitaria promueve la crítica constructiva?

SI

NO

NS/NC

2. CUESTIONARIO DE ACTITUDES

Con respecto a cada ítem le rogamos que valore y marque con una **X**, según la siguiente escala de valoración:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1.	Considero importante saber detectar los problemas que se dan en nuestra sociedad para poder mejorarla.	1	2	3	4	5-
2.	Estoy dispuesto/a a responsabilizarme en la realización de proyectos para mejorar la sociedad en la que vivo.	1	2	3	4	5
3.	Me haría feliz colaborar en un proyecto colectivo para promover una mayor participación del alumnado universitario.	1	2	3	4	5
4.	Si me comprometo con un proyecto, lo cumpla.	1	2	3	4	5

5.	Mi papel como estudiante universitario/a no se limita sólo a estudiar las materias.	1	2	3	4	5
6.	Como estudiante, tengo la obligación de no ignorar los problemas sociales.	1	2	3	4	5
7.	Estoy dispuesto/a a dedicar parte de mi tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas.	1	2	3	4	5
8.	Tener la oportunidad de recibir una educación superior, me obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad.	1	2	3	4	5
9.	Toda formación universitaria debería estar vinculada con el respeto al medio ambiente.	1	2	3	4	5
10.	Debo hacer lo posible por que se cumplan mis derechos como estudiante.	1	2	3	4	5
11.	Debo hacer lo posible por cumplir con mis deberes como estudiante.	1	2	3	4	5
12.	Hago lo que está en mis manos por ayudar a los más desfavorecidos sin que nadie me lo imponga.	1	2	3	4	5
13.	Trabajar por el bien común me satisface personalmente.	1	2	3	4	5
14.	Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas.	1	2	3	4	5
15.	Cuando trabajo colaborando con otros/as, aprendo mucho más.	1	2	3	4	5
16.	Me gustaría que se debatieran públicamente las decisiones que afectan a la vida universitaria.	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración.

6.7. La intervención de los proyectos de ApS.

En este apartado se expone el procedimiento de la intervención a partir de la cual se valora si se ha producido un cambio en la VD, es decir, si la participación en un proyecto de ApS produce un cambio en las actitudes y opiniones del estudiantado participante.

La intervención consiste en la elaboración y ejecución de un proyecto de ApS por parte del alumnado a lo largo de un cuatrimestre. Para ello contamos con la participación de cuatro profesoras, dos que imparten docencia en el grado de Educación Social y dos que imparten docencia en el grado de Pedagogía, en cuyas asignaturas aplican la metodología de ApS, por lo que contamos con 4 grupos diferentes.

Para llevar a cabo el proyecto de ApS, nos basamos en las fases descritas por Martínez Martín (2008) y Martínez Usarralde (2014) tal y como hemos desarrollado en el capítulo 3: preparación o planificación, acción, demostración, reflexión, reconocimiento, y evaluación. El desarrollo de todas estas fases requiere de una rigurosa planificación, por lo que se diseña un cuaderno (Anexo número 7) que sirva de guía para el alumnado a lo largo del proceso. A su vez se expone en las guías docentes, un cronograma de las actividades de cada sesión, para información del alumnado.

En la primera sesión se realiza una presentación al alumnado sobre lo que es el ApS, y se conforman los grupos que desarrollarán el proyecto en cada asignatura y titulación. Cada grupo está compuesto por 5 ó 6 personas, obteniendo una media de 12 grupos por cada asignatura. Una vez establecidos los grupos, cada profesora distribuye las sesiones que considera necesarias a lo largo de seis fases establecidas, destinadas a la explicación teórica de los contenidos curriculares referidos a su asignatura. Paralelamente, se concretan las tutorías de cada grupo con la profesora en las que se seguirá el proceso de intervención.

En la primera tutoría se trabaja la fase de preparación o planificación. En ella el grupo ha de llevar los primeros planteamientos acerca de la problemática que desean trabajar. La finalidad es ayudar al alumnado a comprender el contexto social en el que se inserta su actividad de servicio y las necesidades que requieren ser atendidas. Ello les

obliga a ponerse en contacto con los agentes pertinentes de sus comunidades, por lo que aprenden a identificar las necesidades de las mismas, así como el ejercicio en destrezas y habilidades específicas para la ejecución de dichas actuaciones. En este primer contacto con la realidad, han de establecer los objetivos de tipo pedagógico y de servicio, así como los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar. De esta manera, el alumnado justifica el servicio a la comunidad y reflexiona sobre lo que implica ser un ciudadano o ciudadana activa. Esta fase puede abarcar varias tutorías.

En la siguiente tutoría el alumnado expone las propuestas de actuación, y bajo la supervisión de la profesora, se inicia la fase de acción. Esta fase durará aproximadamente un mes, y supone la ejecución material y práctica de la planificación realizada en la fase anterior. Aquí el alumnado escoge entre los 4 diferentes tipos de ApS: directo, indirecto, de investigación o *advocacy*. En la fase de actuación el alumnado solicitará las tutorías que sean necesarias, para analizar las dificultades que puedan surgir y determinar posibles soluciones.

Tras la finalización de la fase de actuación, se inicia la fase de demostración donde el alumnado debe demostrar qué aprendizajes ha adquirido, como profesional y como ciudadano; a nivel personal y a nivel profesional; así como los aprendizajes adquiridos no esperados. Todo ello ha de transmitirlo al gran grupo de clase a través de diversas modalidades, ya sea mediante cuadernos personales, o exposiciones públicas en la que se sintetizan las fases del proyecto y sus principales resultados.

Respecto a la fase de reflexión, es el marco en el que el alumnado sintetiza y reorganiza toda la información recibida de la experiencia de ApS respecto de la materia, lo que dota de contenido y explicita las conexiones entre el proyecto concreto y los objetivos curriculares perseguidos. Para ello, cada grupo ha de reunirse para analizar la aplicación del proyecto y redactar un informe preliminar para evaluar el trabajo realizado. Los puntos a abordar en esta fase son:

- Dificultades y problemas encontrados en la realización de las diferentes fases.
- Facilidades encontradas en la realización de las diferentes fases.
- Relación con las entidades participantes.
- Conclusiones más relevantes mediante el diálogo sobre la propia acción.

- Redacción de informes y conclusiones.

Las diferentes fórmulas desde las que se puede abordar el informe son:

- Diálogo sobre la propia acción.
- Pensamiento crítico sobre las diferentes fases.
- Redacción de informes y conclusiones.
- La enseñanza a otros de los aprendizajes adquiridos.
- Evaluación del proyecto en su conjunto.

Independientemente de los contenidos curriculares abordados en cada materia, decidimos plantear diferentes dimensiones con la finalidad de guiar la reflexión del alumnado acerca de su intervención en la comunidad. Estas dimensiones se refieren a: concepto de persona e inteligencia; autoridad y libertad como autonomía; relación educativa; comunicación educativa; ética profesional; educación y ciudadanía democrática. Con ello, pretendemos abordar la formación del alumnado desde la Responsabilidad Social Universitaria.

La quinta fase hace referencia al reconocimiento del valor del trabajo realizado por el alumnado. No se trata sólo de poner notas, sino de dar la mayor difusión posible a los trabajos/proyectos ejecutados. Para ello el Grupo de Innovación “Extensión y profundización en la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS) en la Universidad de Valencia”, llevó a cabo en 2014 una iniciativa que supone una oportunidad para que el alumnado de la Universidad de Valencia exponga y comparta, sus experiencias y aprendizajes nacidos de la ejecución de un proyecto de servicio a la comunidad, a través de la I Jornada de ApS en la universidad.

Y la sexta y última fase se refiere a la evaluación. En ella el alumnado analiza el proyecto junto a la profesora, dejando constancia del número de participantes, duración, descripción del proyecto, materiales y objetos producidos (en caso de que fuera pertinente), objetivos curriculares tratados en su desarrollo, beneficios académicos derivados, beneficios afectivos (mejora de habilidades sociales, habilidades de trabajo en equipo), impacto del proyecto sobre la comunidad (a través de encuestas de opinión, entrevistas...). Se trata de que el alumnado se vaya entrenando en tareas de evaluación, en la síntesis y análisis de la información derivada de la puesta en marcha del proyecto,

y comprendan que la evaluación cumple una importante función para la mejora continua de las iniciativas. Esta fase se desarrolla en las últimas sesiones del cuatrimestre antes del segundo pase del cuestionario.

A continuación se expone una selección de los proyectos de ApS que formaron parte de este proceso de intervención.

FIGURA 33. Proyectos de ApS que forman parte del proceso de la intervención¹⁷.

Nombre del proyecto	Trabajo a la comunidad	Objetivos de aprendizaje
“Xe tu què bé!”	Cubrir la actividad de dramatización y teatro del Centro Ocupacional de persones con discapacidad intelectual “El Renàixer” de Godella.	Educabilidad. Libertad. Autonomía. Educación para el cuidado. Educación en valores.
Personas sin hogar.	Contribuir al desarrollo en el trabajo de habilidades sociales y expresión de sentimientos con los usuarios que asisten a Rehoboth, finalizando con un encuentro comunitario el día 24 por la defensa de la los derechos sociales de manera comunitaria.	Educación para el cuidado. Comunicación.
Aprendizaje Servicio en la comarca de la Baronía Baixa.	Mejora de la comunicación, la cooperación y la convivencia pacífica entre los alumnos del centro.	Convivencia pacífica. Educación en valores. Educación para el cuidado.
Comunícate.	Mejora de los problemas de comunicación por parte de	Comprensión de la relación

¹⁷ En los anexos pueden encontrarse algunos de las grabaciones que forman parte de los proyectos presentados. Las imágenes de los protagonistas han sido grabadas bajo el consentimiento de padres, madres y responsables.

	los adolescentes entre 13 y 15 años del grupo de “tropa” de Scouts Malki-Sua.	educativa. Comunicación horizontal. Amor pedagógico.
Preventori “Nuestra Señora del Amparo”.	Trabajo de las habilidades sociales, las relaciones interpersonales y una educación en valores para mejorar la convivencia entre los usuarios, familias y profesionales del centro.	Educabilidad. Relaciones interpersonales. Comunicación. Educación interactiva.
Asociación Xaloc	Promover el ocio, la cooperación y hábitos de vida saludable entre los niños y niñas del centro de día, a través de actividades lúdicas.	Cooperación Camaradería (“compañerismo”) Valores
Todos somos cultura	El principal objetivo que se quiere conseguir es que las personas solicitantes de asilo aprendan y/o mejoren la lengua castellana mediante la práctica directa de la misma para poder integrarse en nuestra sociedad mediante una comunicación adecuada y, además, que las personas lleguen a ser lo más autónomas e independientes posibles.	Evitar los juicios etnocéntricos. - Aprender del comportamiento respetuoso de otras culturas con las personas adultas mayores. - Utilizar la relación directa para entender las relaciones que se establecen. - Observar y analizar las relaciones de apego que se generan. - Observar y practicar tanto la intergeneracionalidad como la interculturalidad.
Proyecto de intervención en Centro de día Hedra	Con dicho trabajo, se pretende conseguir que las personas mejoren las habilidades que se van a trabajar en los talleres, para	-Hábitos de vida saludable. -Relaciones interpersonales. -Asertividad.

	<p>así resultar más competentes a la hora de realizar una búsqueda activa de empleo. Además, dichas habilidades les resultaran muy útiles, en el caso que decidan emprender su propio negocio, o incluso en su vida diaria, ya que son competencias básicas para un adecuado desarrollo personal.</p>	<p>-DDHH.</p>
<p>Centro Social Marillac de Castellón</p>	<p>Que las personas sin hogar convalecientes del centro Social Marillac, sean capaces de desarrollar su propia vida de forma autónoma y digna. Que se sientan ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen, sin desigualdades, y a través de las habilidades y herramientas aprendidas puedan potenciar sus capacidades y aprovecharse de ellas en beneficio de su propia vida y sirvan también para ayudar a los demás.</p>	<p>-Interactuar con los usuarios del centro y establecer vínculos.</p> <p>-Poner en práctica los conocimientos adquiridos en la carrera.</p> <p>-Aprender los métodos de enseñanza de los educadores del centro.</p> <p>-Conocer los recursos sociales, culturales y cívicos de Castellón.</p>
<p>Anàlisi i debat</p>	<p>Que els homes que acaven d'eixir de la presó siguin capaços d'analitzar i valorar temes controvertits, d'opinar sobre aquests i poder desglossar el que els resulte interessant, els preocupe o bé afecte en alguna mesura al seu entorn o bé, a ells mateixos. Per a que en el moment que comencen a relacionar-se i realitzar activitats i socialitzar-se que tingui una opinió sobre els temes d'actualitat.</p>	<p>- Desenvolupar la capacitat d'organització i planificació.</p> <p>- Ser capaç d'identificar el grau de desenvolupament d'un subjecte en totes les seues dimensions.</p> <p>- Desenvolupar i coordinar intervencions educatives amb persones o grups, amb necessitats educatives especials, en situacions de risc, de desigualtat o discriminació per raó de gènere, classe, ètnia, edat,</p>

		<p>discapacitat i/o religió.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar i gestionar mitjans i recursos per a la intervenció socioeducativa - Organitzar i amenitzar la vesprada en activitats culturals.
Sembrando una semilla positiva. Babhel. La Torre.	Fomentar las emociones positivas en los niños y niñas de educación primaria del barrio La Torre, así como una mejora de la cohesión grupal, de la autoestima y la confianza.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer los beneficios de la danza en los niños. - Saber la importancia y los beneficios del juego en los diferentes ámbitos del día a día. -Conocimiento sobre qué tipo de juegos son beneficiosos dependiendo de la habilidad que se quiera desarrollar. -Conocer qué son las emociones y la motivación y cómo se relacionan. -Conocer qué son las emociones positivas y, en concreto, la alegría. - Conocer y experimentar como se trabajan las emociones positivas. - Analizar qué es la inteligencia emocional, cuáles son sus dimensiones. - Experimentar como se trabaja la inteligencia. - Conocer el que se entiende por música desde un punto de vista profesional.
Nos queremos	Promover el crecimiento y desarrollo personal de las mujeres del barrio de La Coma, mediante actividades y estrategias de participación	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar su autoestima y su autoconcepto para ser conscientes de su propio valor.

	que le permitan modificar y/o reestructurar la visión que tienen de la vida.	<p>-Fomentar sus habilidades para comunicar sus inquietudes y expectativas, escuchar otros puntos de vista, negociar y tomar decisiones.</p> <p>-Participar de las actividades comunitarias e involucrarse en procesos de cambio que beneficien su comunidad.</p>
Fuente: Elaboración propia.		

6.8. El grupo de discusión.

Respecto al estudio cualitativo de la investigación, recurrimos a un grupo de discusión puesto que es un método de investigación dialógico, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo de seis a diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre un tema de interés. La gran variedad de discursos resultantes de su aplicación serán la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados (López- Francés, 2013).

El motivo de recurrir a este instrumento de recogida de información, se debe a la necesidad de comprender los discursos que sólo suceden en la interacción del grupo, especialmente aquello que está mediado por el nosotros (Morgan, 1998; Arboleda, 2008).

En cuanto al diseño del grupo de discusión, nos basamos en las propuestas de Ibáñez (1979); Krueger (1991); Morgan (1998); Callejo (2001); y Galeano (2004) quienes indican que el supone reflexionar acerca del propósito de nuestro estudio, puesto que la falta de claridad en la definición de los objetivos puede dar lugar a confusión, malos entendidos, pérdidas de tiempo y muy probablemente a conclusiones equivocadas. Así pues, centramos nuestra atención en conocer qué percepción había generado el ApS en el alumnado de Pedagogía y de Educación Social, acerca de su figura profesional.

El grupo de discusión está formado por un total de 15 personas de las que 9 son mujeres y 6 son hombres. Su desarrollo se basa en un guion de preguntas y tal como señala Callejo (2001), éste no ha de condicionar la dinámica del grupo. Por ello el equipo investigador elaboró un guion estructurado en tres temas tal y como se recoge en la siguiente tabla:

FIGURA 34. Guion grupo de discusión.

TEMA	CUESTIONES SOBRE EL TEMA
Responsabilidad	<p>A. ¿En qué medida vosotros/as como ES y PD, os habéis sentido responsable del otro en la experiencia de ApS?</p> <p>B. ¿En qué medida vosotros/as como ES y PD habéis facilitado la construcción personal del educando?</p> <p>C. ¿En qué medida vosotros/as como ES y PD habéis contribuido a que el otro consiga el bien que le es propio?</p>
TEMA	CUESTIONES SOBRE EL TEMA
Práctica relacional	<p>A. ¿En qué medida vosotros/as como ES y PD habéis experimentado que enseñar y aprender es una práctica relacional?</p> <p>B. ¿En qué medida vosotros/as como ES y PD habéis experimentado que vuestro trabajo supone cuidar del otro?</p> <p>C. ¿En qué medida vosotros/as como ES y PD habéis experimentado con el otro una</p>

	relación de confianza mutua?
TEMA	CUESTIONES SOBRE EL TEMA
Emprendizaje	A. ¿En qué medida vosotros/as como ES y PD habéis sido capaces de elaborar una programación al servicio de los intereses y necesidades de los usuarios?

A modo de resumen podemos decir que en este capítulo se expone el proceso seguido para la elaboración y validación del cuestionario AOAUPC. Se está ante una investigación pluri-metodológica donde se describe, explica y compara el problema seleccionado desde dos enfoques: el empírico-analítico, con el uso del cuestionario, y el hermenéutico-interpretativo, con el uso del grupo de discusión. El propósito es obtener información global acerca del fenómeno investigado que facilite su interpretación y comprensión. El diseño utilizado es de corte descriptivo-exploratorio y comparativo, puesto que es el que mejor se adapta a los fines de la presente investigación.

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS Y COMENTARIO DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS Y COMENTARIO DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En los anteriores capítulos se ha presentado un esbozo de la normativa, así como de las investigaciones internacionales y estatales acerca de la Responsabilidad Social Universitaria, y de la importancia de introducir la educación cívica en la formación superior para responder a las demandas sociales desde la profesionalización del estudiantado universitario. De igual forma, se han acotado los supuestos teóricos en los que se fundamenta este trabajo de investigación y desarrollado el proceso de construcción del cuestionario AOAUPC. En este tercer apartado, nuestro propósito es mostrar los análisis descriptivos realizados tras la aplicación del AOAUPC en la Universidad de Valencia, así como el análisis comparado que nos permite establecer las diferencias y similitudes que se dan entre el pre-test y el post-test.

Con el objetivo de no sobrecargar el texto y conseguir una lectura más ágil y efectiva, hemos optado por incluir en los anexos (anexo número 8) las tablas en su totalidad, presentando a lo largo del capítulo una síntesis o extracto de las mismas que hace referencia a lo más relevante para la investigación.

7.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario. Las percepciones del alumnado.

Todo análisis estadístico se inicia con una fase descriptiva de los datos que tiene por objeto obtener una visión global de la muestra estudiada, sintetizando la información mediante la elaboración de tablas de frecuencias, representaciones gráficas y el cálculo de medidas estadísticas¹⁸. Hemos agrupado el presente análisis en las siguientes categorías generales en función del análisis factorial realizado:

¹⁸Al analizar los datos con la estadística descriptiva en lugar de la media hemos optado por fijarnos en la moda, es decir, la respuesta más frecuente. Si analizamos la media aritmética de las respuestas, combinando por ejemplo una respuesta de 5 con dos de 2 nos daría una media de 4, pero ¿es significativo este número? En cuanto al análisis en función de la distribución por frecuencias, con el fin de agilizar la lectura y el análisis, hemos combinado las cinco

FIGURA 35. Categorías análisis ítems.

CATEGORÍA 1. PROFESORADO UNIVERSITARIO E INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO. Ítems 15, 16, 17, 18, 19.

CATEGORÍA 2. ACTITUDES DEL ALUMNADO ANTE LA COMUNIDAD. Ítems 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35.

CATEGORÍA 3. DERECHOS Y DEBERES DEL ESTUDIANTADO. Ítems: 25, 31, 32, 36, 37.

CATEGORÍA 4. FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO. Ítems 10, 11, 12, 13, 14.

CATEGORÍA 5. VALORES QUE DEBE DESARROLLAR LA UNIVERSIDAD. Ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7, 30.

CATEGORÍA 6. LA UNIVERSIDAD Y EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA. Ítems 2, 8, 9, 20, 21.

categorías de la escala Likert en tres: *bastante o mucho* (valor 4 y 5), *neutro* (valor 3), *poco o nada* (1 y 2). Las frecuencias de cada ítem al detalle respecto a los diversos grados, podemos encontrarlas en las tablas del Anexo 7.

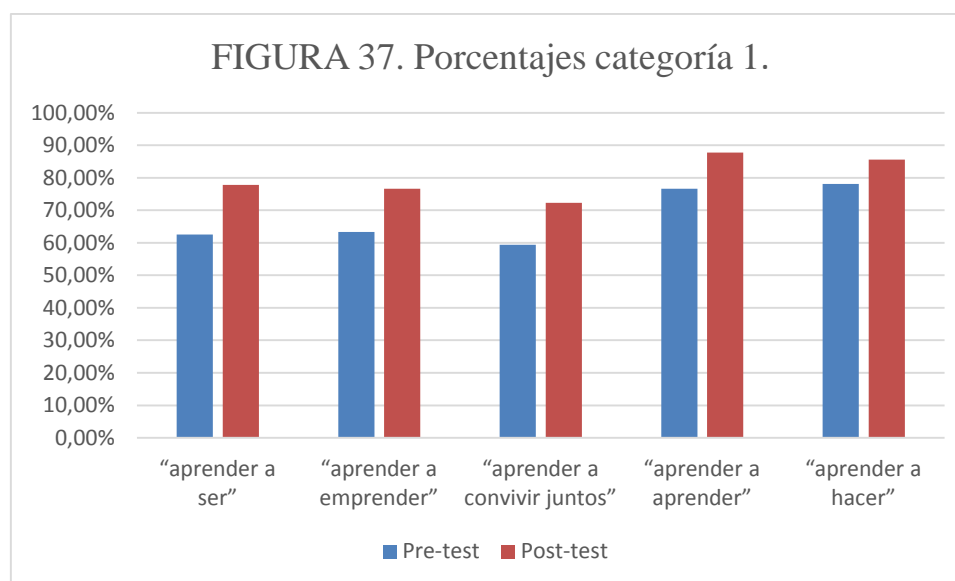
7.1.1. ¿Qué influencia ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado?

Esta primera categoría incluye el análisis de cinco ítems: 15, 16, 17,18 y 19. Se observa en la tabla adjunta las modas para cada uno de ellos, tanto en el pre-test como en el post-test aparece una moda de Valor 5 para los cinco ítems. A continuación detallamos los porcentajes obtenidos y si existen diferencias entre pre-test y post-test.

FIGURA 36. Moda influencia ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado.

Aplicación temporal	PRE-TEST	POST-TEST
Ítem 15: Grado de importancia que le concedes al profesorado en aprender a aprender para tu formación.	5	5
Ítem 16: Grado de importancia que le concedes al profesorado en aprender a hacer para tu formación.	5	5
Ítem 17: Grado de importancia que le concedes al profesorado en aprender a ser para tu formación.	5	5
Ítem 18: Grado de importancia que le concedes al profesorado en aprender a emprender para tu formación.	5	5
Ítem 19: Grado de importancia que le concedes al profesorado en aprender a convivir juntos para tu formación.	5	5

Los Ítems recogidos en esta categoría pretenden obtener información acerca del grado de importancia que le concede el alumnado al profesorado en relación a “aprender a aprender” (Ítem 15), “aprender a hacer” (Ítem 16), “aprender a ser” (Ítem 17), “aprender a convivir juntos” (Ítem 18), y “aprender a emprender” (Ítem 19).



Tal y como se observa en el gráfico el Ítem que mayor cambio ha experimentado es, en primer, lugar el Ítem 17 “aprender a ser” que ha aumentado en un 15,3%. En segundo lugar se encuentra el Ítem 19 que hace referencia a “aprender a emprender” aumentando en un 13,3%, seguido del Ítem 18 “aprender a convivir juntos” con un 12,9%. Los Ítems que menos cambio han sufrido son el Ítem 15 “aprender a aprender” con un 11,2% y, en último lugar el Ítem 16 “aprender a hacer” con un 7,5%.

7.1.1.1.Revelaciones. Las cifras nos cuentan.

Así pues, los resultados obtenidos en esta categoría demuestran en líneas generales que tras la participación en un proyecto de Aprendizaje Servicio, el 80% del alumnado universitario percibe que el profesorado ejerce mucha o bastante influencia

en su formación. De manera más detallada, se puede afirmar que, tras la intervención, el 87,8% del estudiantado percibe que el profesorado ejerce bastante o mucha influencia en el “*aprender a aprender*”, es decir, en la manera en que el profesorado transmite los procesos referidos a la metacognición y al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En segundo lugar, el 85,6% del estudiantado percibe que el profesorado ejerce bastante o mucha influencia en el “*aprender a hacer*”, es decir, en la metodología empleada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar, el 77,8 % del alumnado universitario entiende que el profesorado ejerce bastante o mucha influencia en el “*aprender a ser*”. En cuarto lugar, se encuentra el “*aprender a emprender*” con una muestra del 76,6 %, seguida del 72,3% referida al “*aprender a convivir juntos*”.

En cambio, si nos centramos en los Ítems que mayor evolución han experimentado gracias a la participación en un proyecto de ApS, observamos que en primer lugar se encuentra el “*aprender a ser*”; en segundo lugar el “*aprender a emprender*”; en tercer lugar el “*aprender a convivir juntos*”; en cuarto lugar el “*aprender a aprender*” y por último el “*aprender a hacer*”.

El hecho de que la participación en un proyecto de ApS genere en el alumnado universitario una mayor conciencia de la figura del profesorado en su formación respecto al “*aprender a ser*” supone un nuevo planteamiento del profesorado como referente profesional. Es decir, este resultado demuestra que la metodología del ApS potencia la percepción de un profesorado comprometido con su profesión y capaz de transmitir las competencias éticas que el ejercicio requiere.

Si hablamos del “*aprender a emprender*”, es comprensible el cambio en la percepción del alumnado tras la participación en un proyecto de ApS.

Así pues, podemos afirmar que, a la pregunta ¿Qué influencia ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado?, en primer lugar encontramos el modo en que el profesorado trabaja la metacognición, en segundo lugar la metodología empleada, en tercer lugar la actitud del mismo como profesional, en cuarto lugar la manera en que potencia el emprendizaje en el alumnado, y por último la convivencia, y que el ApS es una metodología que permite desarrollar cada una de

ellas, y más concretamente la ética profesional y la capacidad de emprendizaje en el alumnado.

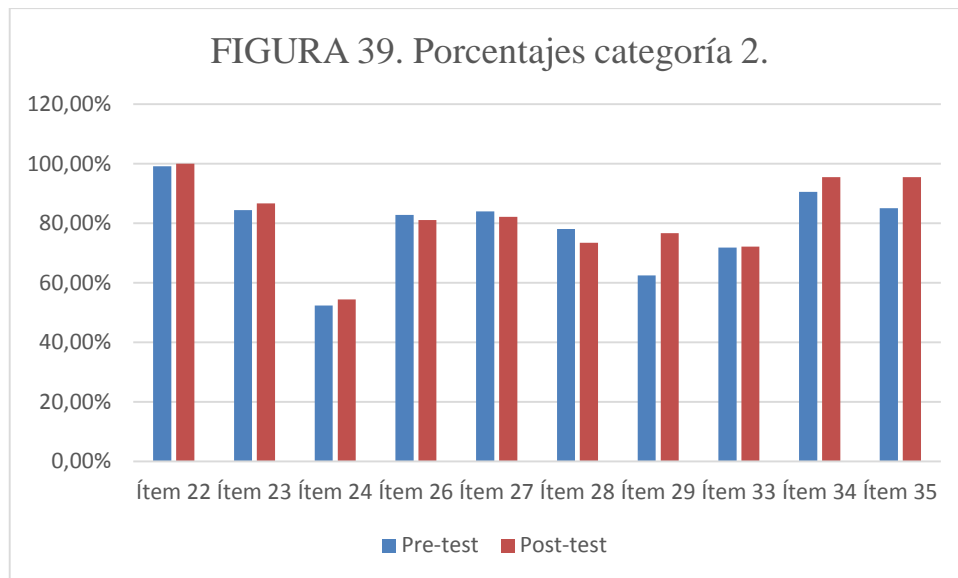
7.1.2. ¿Qué actitudes tiene el alumnado universitario ante la comunidad?

Esta segunda categoría incluye el análisis de los ítems 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 33, 34 y 35. Se observa en la tabla adjunta las modas para cada uno de ellos.

FIGURA 38. Moda actitudes que tiene el alumnado universitario ante la comunidad.

Aplicación temporal	PRE-TEST	POST-TEST
Ítem 22: Considero importante saber detectar los problemas que se dan en nuestra sociedad para poder mejorarla.	5	5
Ítem 23: Estoy dispuesto/a a responsabilizarme en la realización de proyectos para mejorar la sociedad en la que vivo.	4	4
Ítem 24: Me haría feliz colaborar en un proyecto colectivo para promover una mayor participación del alumnado universitario.	3	4
Ítem 26: Mi papel como estudiante universitario/a no se limita sólo a estudiar las materias.	4	5
Ítem 27: Como estudiante, tengo la obligación de no ignorar los problemas sociales.	4	5
Ítem 28: Estoy dispuesto/a a dedicar parte de mi tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas.	4	4
Ítem 29: Tener la oportunidad de recibir una educación superior, me	4	4

obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad.		
Ítem 33: Hago lo que está en mis manos por ayudar a los más desfavorecidos sin que nadie me lo imponga.	4	4
Ítem 34: Trabajar por el bien común me satisface personalmente.	5	5
Ítem 35: Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas.	5	5



Si atendemos a los porcentajes obtenidos podemos diferenciar tres niveles de evolución de los Ítems respecto al pre-test y post-test. Denominaremos nivel 1 a los Ítems que han retrocedido tras la intervención, siendo éstos los Ítems 26,27 y 28. El retroceso lo interpretamos por la subida en el post-test del porcentaje en el rango “poco o nada”, y una bajada del porcentaje en el rango “bastante o mucho”. El Ítem que mayor retroceso ha sufrido es el It.26: *“Mi papel como estudiante universitario/a no se limita sólo a estudiar las materias”* con un aumento del 5,3%, seguido del It. 27: *“Como estudiante, tengo la obligación de no ignorar los problemas sociales”*, con un aumento del 4,8%, y en tercer lugar el It. 28: *“Estoy dispuesto/a a dedicar parte de mi tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas”*. A diferencia de los anteriores, en el

It. 28 el retroceso se produce en la bajada del rango “bastanteo mucho” con un 4,7% teniendo en cuenta que el 21,1 % de la muestra se manifiesta indiferente.

El siguiente nivel lo llamaremos nivel 2, y recoge aquellos Ítems que no han sufrido apenas ningún cambio tras la intervención, es decir, los porcentajes se manejan entre el 0 y el 2%. Éstos son los Ítems 22,23, 24, y 33.

Referente al Ítem 22: “*Considero importante saber detectar los problemas que se dan en nuestra sociedad para poder mejorarla*”, observamos que ya en el pre-test el 99,2 % del estudiantado lo valora muy positivamente, subiendo en el post-test al 100 %. Ello demuestra que, pese a que el Ítem no ha sufrido un gran cambio, el alumnado universitario dispone de una alta conciencia en saber detectar los problemas que se dan en nuestra sociedad para poder mejorarla, y que se refuerza tras la participación en un programa de ApS.

El Ítem 23: “*Estoy dispuesto/a a responsabilizarme en la realización de proyectos para mejorar la sociedad en la que vivo*” obtiene una elevada puntuación con un 84,4 % en el pre-test, y sube al 86,7 % en el post-test, por lo que no se produce ningún cambio considerable. Lo mismo sucede con el Ítem 33: “*Hago lo que está en mis manos por ayudar a los más desfavorecidos sin que nadie me lo imponga*”

Respecto al Ítem 24: “*Me haría feliz colaborar en un proyecto colectivo para promover una mayor participación del alumnado universitario*”, llama especialmente la atención no sólo la inexistencia de cambio, sino también el elevado porcentaje de estudiantado que se muestra indiferente ante la cuestión planteada.

Y por último, en el nivel 3 haremos mención a los Ítems que sí manifiestan un cambio tras la participación del alumnado universitario en un programa de ApS, como son los Ítems 29, 34 y 35. El Ítem que mayor cambio ha sufrido es el It. 29: “*Tener la oportunidad de recibir una educación superior, me obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad*” que manifiesta un aumento en el rango “bastante o mucho” de un 14,2 %.

El Ítem que en segundo lugar ha obtenido mejor puntuación en el post-test es el It. 35: “*Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en*

ellas” habiendo aumentado en un 10,4%. Y por último el Ítem 34: “*Trabajar por el bien común me satisface personalmente*”, aumenta su valoración positiva en un 4,9%.

7.1.2.1.Revelaciones. Las cifras nos cuentan.

La disparidad de resultados con los que nos encontramos en esta categoría pone en evidencia que el alumnado tenga una actitud definida ante la comunidad, pues hay Ítems que retroceden, otros que se mantienen y otros que mejoran.

¿A qué puede ser debido?

Los Ítems incluidos en el que hemos denominado nivel 1 (los que sufren un retroceso tras la intervención), son aquellos que hacen referencia al papel del estudiante, a la obligación de no ignorar los problemas sociales, y a la dedicación del tiempo libre a ayudar a otras personas. Nos llama especialmente la atención este retroceso, incluso el elevado porcentaje de alumnado que se muestra indiferente ante las cuestiones planteadas. Ello puede ser debido a la concepción individualista que actualmente se tiene del mundo universitario, el exceso de tareas del estudiantado, la cultura institucional de trabajar por objetivos etc, son cuestiones que dificultan la implicación y compromiso social. No obstante, atenderemos a los resultados extraídos a partir del análisis correlacional entre ítems, con el fin de obtener una respuesta más acertada.

En el nivel 2 incluimos los Ítems que no han sufrido ningún cambio: ello es debido a que, por un lado, existen Ítems que en el pre-test han obtenido un porcentaje elevado como por ejemplo el Ítem 22 con un 99,2 %. Hecho que demuestra que el alumnado universitario dispone de una alta conciencia por los problemas sociales ya antes de participar en el proyecto de ApS, y que tras la intervención la conciencia llega al 100% del estudiantado. En cambio, el Ítem 24: “Me haría feliz colaborar en un proyecto colectivo para promover una mayor participación del alumnado universitario” no sólo no se produce un cambio sino que el porcentaje tanto en el pre-test como en el post-test gira en torno al 50%. Ello puede ser debido al enfoque explícito de felicidad

que contiene el Ítem, es decir, la felicidad forma parte de la ética de máximos que se formula desde la intimidad de cada persona, y el hecho de colaborar en un proyecto colectivo que promueva la participación no tiene por qué identificarse con la ética de máximos del alumnado.

En el tercer nivel obtenemos los Ítems que sí han mejorado tras la intervención, y lo que nos ponen de manifiesto los porcentajes es que el ApS constituye una oportunidad para asumir la responsabilidad de trabajar por la mejora social, que es posible visibilizar la mejora a través de la participación activa, y que produce una gran satisfacción personal en quien lo practica.

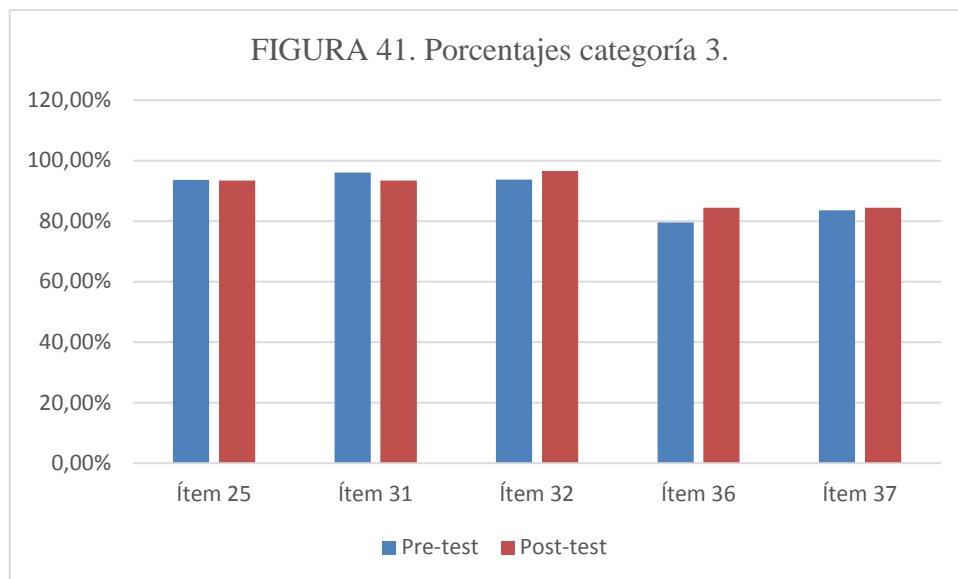
Así pues, podemos afirmar que las actitudes que tiene el alumnado universitario ante la comunidad vienen determinadas por la concepción que la institución universitaria transmite sobre sí misma, por la ética de mínimos referida a lo exigible por una mejor convivencia entre la ciudadanía, por la ética de máximos referida a la concepción de felicidad y por la oportunidad que ofrece la universidad para trabajar y experimentar la mejora social a través del ApS.

7.1.3. Los derechos y deberes del estudiantado universitario.

En esta categoría se incluye el análisis de cinco ítems: 25, 31, 32, 36 y 37. A continuación detallamos los porcentajes obtenidos y si existen diferencias entre pre-test y post-test.

FIGURA 40. Moda derechos y deberes del estudiantado universitario.

Aplicación temporal	PRE-TEST	POST-TEST
Ítem 25: Si me comprometo con un proyecto, lo cumplo.	5	4
Ítem 31: Debo hacer lo posible por que se cumplan mis derechos como estudiante.	4	5
Ítem 32: Debo hacer lo posible por cumplir con mis deberes como estudiante.	5	5
Ítem 36: Cuando trabajo colaborando con otros/as, aprendo mucho más.	4	4
Ítem 37: Me gustaría que se debatieran públicamente las decisiones que afectan a la vida universitaria.	5	4



Los Ítems recogidos en la categoría 3 no presentan grandes diferencias entre el pre-test y el post-test. Partimos de unos porcentajes elevados en el pre-test, por lo que se prevé un escaso aumento en el post-test. Pese a que la mejora de los resultados, no llega

al 5%, el Ítem que mayor cambio ha sufrido es el It. 36: “*Cuando trabajo colaborando con otros/as, aprendo mucho más*” con un 79,6 % del estudiantado en el pre-test y un 84,4 % en el post-test teniendo en cuenta que el 13,3% de la muestra de mantiene indiferente.

Seguidamente nos encontramos con el Ítem 25: “*Si me comprometo con un proyecto, lo cumplo*” (93,7% pre-test y 93,4% post-test); con el Ítem 32: “*Debo hacer lo posible por cumplir con mis deberes como estudiante*” con un 93,8 % en el pre-test, y un 96,6 % en el post-test; y con el Ítem 31: “*Debo hacer lo posible por que se cumplan mis derechos como estudiante*” donde se obtiene en el pre-test un 96,1 % y un 93,4 % en el post-test. Y por último el Ítem 37: “*Me gustaría que se debatieran públicamente las decisiones que afectan a la vida universitaria*” donde aumenta un 0,9%, mientras que el rango neutro sube un 1,1%.

7.1.3.1.Revelaciones. Las cifras nos cuentan.

Tal y como hemos mencionado, las escasas diferencias en los resultados tras la intervención se deben a que partimos de unos porcentajes elevados ya en el pre-test centrándose entre el 80% y 90%. Así pues, se pone de manifiesto que el alumnado universitario asume la responsabilidad de que se cumplan sus derechos y deberes, independientemente de su participación en un proyecto de ApS.

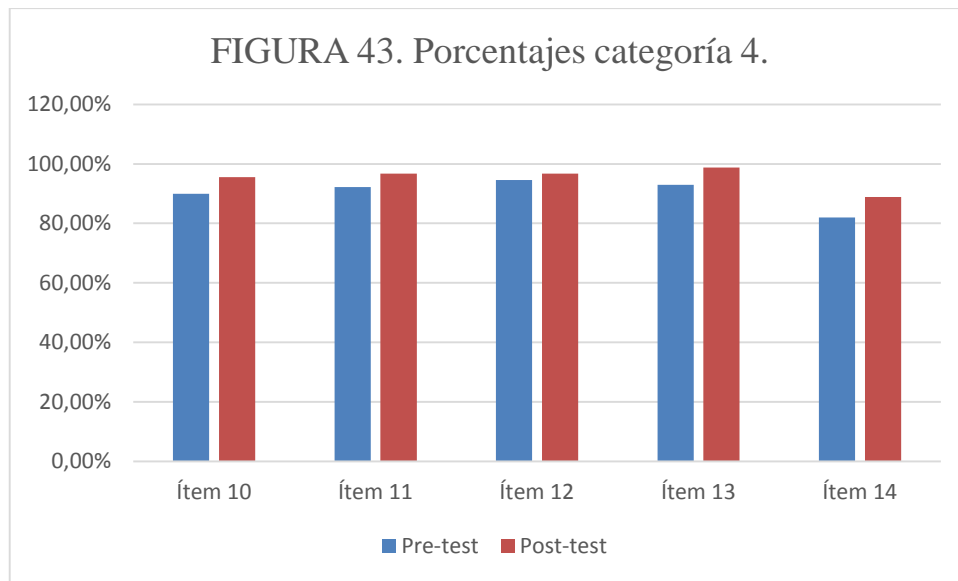
7.1.4. ¿Qué dimensiones considera importante para su formación el alumnado universitario?

En la categoría 4 se incluye el análisis de cinco ítems: 10, 11, 12, 13 y 14. En la tabla adjunta pueden observarse las modas para cada uno de ellos: tanto en el pre-test como en el post-test aparece una moda de Valor 5 para los cinco ítems.

FIGURA 42. Moda dimensiones considera importante para su formación el alumnado universitario.

Aplicación temporal	PRE-TEST	POST - TEST
Ítem 10: Grado de importancia que le concedes para tu formación aprender a aprender.	5	5
Ítem 11: Grado de importancia que le concedes para tu formación aprender a hacer.	5	5
Ítem 12: Grado de importancia que le concedes para tu formación aprender a ser.	5	5
Ítem 13: Grado de importancia que le concedes para tu formación aprender a convivir juntos.	5	5
Ítem 14: Grado de importancia que le concedes para tu formación aprender a emprender.	5	5

A continuación, detallamos los porcentajes obtenidos y si existen diferencias entre pre-test y post-test.



A partir de los porcentajes obtenidos del análisis de los Ítems correspondientes a la categoría 4, observamos un ligero aumento entre el pre-test y el post-test. El Ítem que mayor cambio ha sufrido es el It.14 que hace referencia a “*aprender a emprender*” valorándolo el 82 % del estudiantado como “bastante o mucho” en el pre-test, mientras que en el post-test aumenta un 6,8 %. Cabe destacar que el 13,3% de la muestra se mostraba indiferente en el pre-test, mientras que en el post-test baja a un 8,9 %.

En segundo lugar encontramos el Ítem 13 referido a “*aprender a convivir juntos*” que ha subido un 5,8%. En este Ítem también destacamos el descenso de un 4,4% de la muestra que se mostraba indiferente en el pre-test frente al post-test. El siguiente Ítem que encontramos es el It. 10 que hace mención a “*aprender a aprender*”, habiendo bajado el valor “Neutro” un 3,4%. Respecto al Ítem 11 “*aprender a hacer*”, observamos una subida del 4,5% mientras que el valor “Neutro” desciende un 3,7%. Y por último el Ítem 12 “*aprender a ser*” no ha sufrido apenas cambio, pues en el pre-test ha obtenido un porcentaje del 94,6 % y en el post-test un 96,7 %.

7.1.4.1.Revelaciones. Las cifras nos cuentan.

En esta categoría lo que las cifras nos cuentan es que, tras la participación en un programa de ApS, las dimensiones que el alumnado universitario considera importante para su formación son, en primer lugar, el “*aprender a convivir juntos*” en segundo lugar “*aprender a hacer*” y “*aprender a ser*”, en tercer lugar encontramos “*aprender a aprender*”, y por último “*aprender a emprender*” que, a pesar de ser el que menor puntuación de todos ha obtenido, es el que mayor evolución ha manifestado tras la intervención.

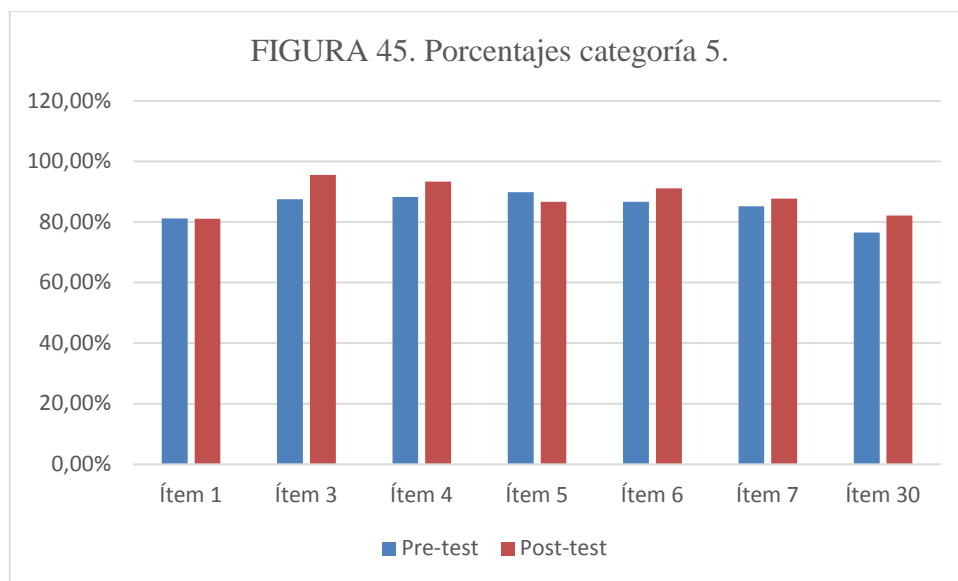
7.1.5. ¿Qué valores debe desarrollar la universidad?

En la siguiente categoría 5 se incluye el análisis de siete ítems: 1, 3, 4, 5, 6, 7 y 30. En la tabla adjunta pueden observarse las modas para cada uno de ellos, Valor 4) It.1 y 30 pre-test y post- test; Valor 5) It. 3, 4, 5, 6 y 7 tanto en el pre-test como en el post-test.

FIGURA 44. Moda valores debe desarrollar la universidad.

Aplicación temporal	PRE-TEST	POST-TEST
Ítem 1: Entiende por ciudadano el que tiene conciencia de formar parte de la comunidad.	4	4
Ítem 3: La universidad debe desarrollar valores democráticos.	5	5
Ítem 4: La universidad debe desarrollar valores éticos.	5	5
Ítem 5: La universidad debe desarrollar valores profesionales.	5	5

Ítem 6: La universidad debe desarrollar valores cívicos.	5	5
Ítem 7: La universidad debe desarrollar valores de conocimiento.	5	5
Ítem 30: Toda formación universitaria debería estar vinculada con el respeto al medio ambiente.	4	4



El Ítem 3: “*La universidad debe desarrollar valores democráticos*”, es en el que mayor cambio se ha producido con un 8,1% de diferencia. Seguidamente se encuentra el Ítem 30: “*Toda formación universitaria debería estar vinculada con el respeto al medio ambiente*” con un 5,6% de diferencia entre el pre-test y el post-test. Llama especialmente la atención el elevado porcentaje del estudiantado que se muestra indiferente ante el Ítem, manteniéndose entre un 15% y un 16% tanto el pre-test como en el post-test. El tercer lugar lo ocupa el Ítem 4: “*La universidad debe desarrollar valores éticos*” con un 88,3 % en el pre-test y un 93,4 % en el post-test, seguido del Ítem 6: “*La universidad debe desarrollar valores cívicos*” con un 86,7 % en el pre-test y un 91,1 % en el post-test, y en el que la muestra que se manifiesta indiferente desciende de un 12,5 % a un 7,8 %.

En quinto lugar destaca el Ítem 5: *“La universidad debe desarrollar valores profesionales”* por su retroceso, que aunque breve, resulta llamativo. Mientras que el rango “Bastante o Mucho” desciende un 3,2%, el “Neutro” aumenta un 2,5%. En sexto lugar se encuentra el Ítem 7: *“La universidad debe desarrollar valores de conocimiento”* que de un 85,2 % pasa a un 87,8 %, mientras que el valor “Neutro” pasa de un 11,7 % a un 7,8 %. Y en séptimo lugar obtenemos el Ítem 1: *“Entiende por ciudadano el que tiene conciencia de formar parte de la comunidad”*, con un 81,2 % en el pre-test frente a un 81,1 % en el post-test, por lo que no ha manifestado modificación alguna.

7.1.5.1.Revelaciones. Las cifras nos cuentan.

La percepción que tiene el alumnado universitario tras la participación en un proyecto de ApS acerca de los valores que debe desarrollar la universidad prioriza en primer lugar los valores democráticos, siendo éste el Ítem que mayor cambio ha sufrido entre el pre-test y el post-test. En segundo lugar, el estudiantado considera que la universidad debe potenciar valores éticos, en tercer lugar valores cívicos, seguidos de valores del respeto al medio ambiente y, por último, valores de conocimiento y valores profesionales.

Llegados a este punto, nos merece la pena reflexionar ante lo sucedido. Los porcentajes obtenidos en el pre-test señalan que el alumnado universitario considera los principales valores que ha de desarrollar la universidad son los profesionales (90%), mientras que los valores democráticos obtienen un 87%.

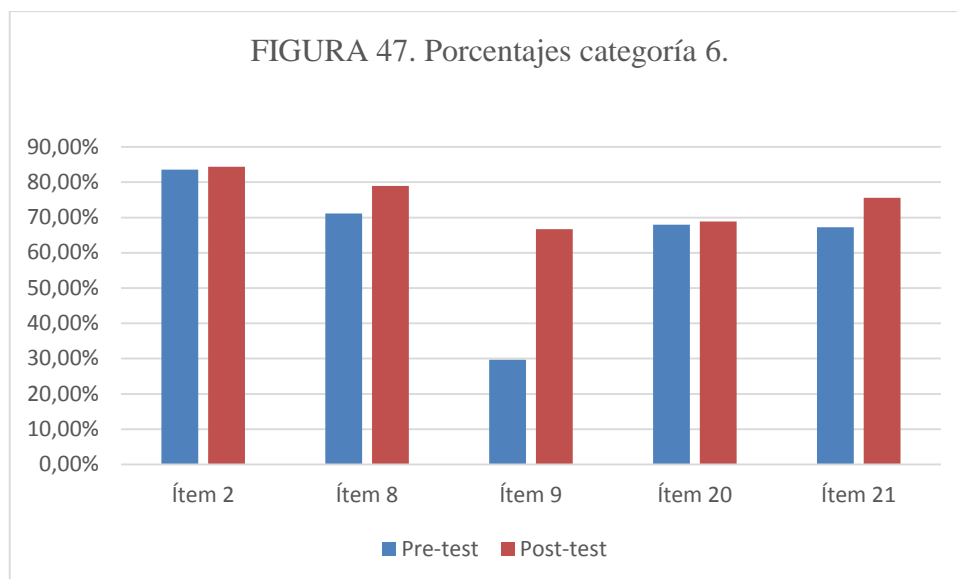
El hecho de que el estudiantado posicione en primer lugar los valores democráticos con un 95,6 % tras la intervención dejando los valores profesionales en un 86,7 %, pone de manifiesto que la metodología de Aprendizaje Servicio es una gran potenciadora de valores democráticos y, dada la oportunidad que ofrece esta metodología en experimentar la importancia de los mismos, puede ser una de las razones por las que el estudiantado perciba que la universidad ha de desarrollar los valores democráticos antes que los profesionales.

7.1.6. ¿Desarrolla la universidad la ciudadanía?

Y por último, en la categoría 6 se incluye el análisis de cinco ítems: 2, 8, 9, 20 y 21. En la tabla adjunta pueden observarse las modas para cada uno de ellos, tanto en el pre-test como en el post-test aparece una moda de Valor 5 para el Ítem 2; una moda de Valor 4 tanto en el pre-test como en el post-test para el Ítem 8; una moda de Valor 2 (Sí) tanto en el pre-test como en el post-test para los Ítems 20 y 21; y una moda de Valor 1 (No) en el pre-test del Ítem 9, y una moda de Valor 2(Sí) en el post-test.

FIGURA 46. Moda desarrolla la universidad la ciudadanía.

Aplicación temporal	PRE-TEST	POST-TEST
Ítem 2: Entiende por ciudadano el que participa en la comunidad para mejorarla.	5	5
Ítem 8: La formación universitaria te ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad actual.	4	4
Ítem 9: Has realizado alguna actividad en el aula que suponga trabajar para el bien común.	1(No)	2(Sí)
Ítem 20: Ves en la universidad una oportunidad para desarrollar tu papel como ciudadano participativo.	2(Sí)	2(Sí)
Ítem 21: La formación universitaria promueve la crítica constructiva orientada a la mejora social.	2(Sí)	2(Sí)



Respecto a los porcentajes manifestados observamos que el Ítem 9: *“Has realizado alguna actividad en el aula que suponga trabajar para el bien común”* ha sufrido un cambio en su moda, ello se traduce en un aumento del 37%. A pesar del cambio nos resulta alarmante que sólo un 66,7 % del estudiantado identifique la intervención como una actividad que trabaja por el bien común. En el Ítem 21: *“La formación universitaria promueve la crítica constructiva”* se observa un cambio de un 67,2% a un 75,6%, en cambio lo más significativo es que en el pre-test un 22,7% de la muestra no contesta, y esta cifra desciende a un 12,2% en el post-test.

El siguiente Ítem que sufre cambio entre el pre-test y post-test es el It.8: *“La formación universitaria te ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad actual”* pasa de un 71,1 % a un 78,9 %. Y por último se encuentran el Ítem 2: *“Entiende por ciudadano el que participa en la comunidad para mejorarla”* (83,6 % vs. 84,4 %) y el Ítem 20: *“Ves en la universidad una oportunidad para desarrollar tu papel como ciudadano participativo”* (68,0% vs. 68,9%) en los que no se han producido un cambio significativo.

7.1.6.1.Revelaciones. Las cifras nos cuentan.

En esta categoría se pretende analizar si el estudiantado universitario considera que la universidad realmente potencia la ciudadanía. Los resultados nos demuestran que el alumnado percibe la participación en un programa de ApS como una actividad ofrecida desde el aula que permite trabajar para el bien común, que promueve la crítica constructiva en su formación, y que se convierte en un instrumento que ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad. En cambio, la intervención parece no ser suficiente para que el alumnado vea en la universidad una oportunidad para desarrollar su papel como ciudadano participativo.

7.2.¿Qué nos dice el grupo de discusión?¹⁹

Llegados a este punto de la investigación, nos planteamos si las cifras coinciden con la realidad, por lo que realizamos un breve análisis de los testimonios recabados a través del grupo de discusión. En el procedimiento de interpretación de datos de un análisis cualitativo se distinguen tres procesos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

San Martín (2014) denomina codificación abierta al “proceso de abordar el texto, con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos”. Por su parte Strauss y Corbin (2002) señalan que "para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él" (Strauss y Corbin, 2002, p. 111).

En definitiva, la codificación abierta es el resultado de un meticuloso análisis de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto ofrece. Los datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias. Dentro de esta primera codificación se establece una lista de códigos, en la que se distinguen dos tipos: códigos abiertos que conceptualizan el fenómeno a través

¹⁹ Los testimonios recabados en el grupo de discusión han sido analizados mediante el programa Atlas.ti 20

de la interpretación del analista, y los códigos *in vivo* que son frases literales que expresan las palabras usadas por los individuos. A partir de la comparación de los diversos códigos respecto de sus propiedades, dimensiones y significados, se obtiene como resultado una clasificación mayor denominada “categoría”. Al resumen de los conceptos en conceptos genéricos es lo que Flick (2007) denomina “categorización”. Cabe destacar que tal y como defiende Charmaz, (2007), las comparaciones realizadas han de quedar registradas en anotaciones (memos) que acompañen a cada código.

Una vez codificados los datos, se inicia un trabajo interpretativo en el que se requiere su recontextualización (Tesch, 1990, en Coffey y Atkinson, 2003). Es decir, se trata de un trabajo reflexivo y creativo de conectar los datos, de pensar distintas relaciones entre los conceptos, con el objetivo de obtener una imagen global de los datos. Según la teoría fundamentada, los dos procedimientos analíticos que permiten pasar a la interpretación de los datos son la codificación axial y la codificación selectiva (Coffey y Atkinson 2003).

La codificación axial es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación abierta y sus subcategorías. Supone un trabajo de agrupación entre las categorías con sus subcategorías, relacionando las propiedades y dimensiones que se identificaron en el análisis de cada una de ellas.

Y por último, la codificación selectiva que hace referencia al proceso de integrar y refinar categorías a los fines de construir teoría. Es el tercer paso en el proceso de codificación teórica, y supone una extensión de la codificación axial con un mayor nivel de abstracción. Implica descubrir las categorías centrales de la investigación. Una vez identificadas las categorías centrales, se construye alrededor de ellas una red de conceptos como forma de ir integrando las categorías y generando teoría (Strauss y Corbin, 2002). La categoría central "consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación" (Strauss y Corbin, 2002: 106). Es en este momento cuando el analista dispone un conjunto de categorías y subcategorías que convergen en una unidad conceptual, que a su vez integra la realidad expresada por todos los sujetos de la investigación.

El principio de los métodos interpretativos plantea que un investigador no comienza su trabajo con una teoría preconcebida, excepto si quiere desarrollar una ya existente. Este hecho obliga al investigador a reflexionar sobre el proceso completo de la investigación a raíz de los nuevos pasos mostrándose un claro vínculo entre recogida e interpretación de datos, y selección de material empírico. Por este motivo, hemos decidido recurrir a Atlas.ti como herramienta de análisis de nuestra investigación, puesto que permite aplicar los planteamientos metodológicos de Glaser y Strauss. Este *software* permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, puesto que ofrece la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo.

Los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo mediante el programa Atlas.ti muestran que el alumnado universitario considera la participación en proyectos de APS como una oportunidad para adquirir nuevos aprendizajes, como una oportunidad para percibir el papel de su profesión en contextos concretos, y como una oportunidad para llevar a cabo un proyecto diseñado por ellos mismos cuyo impacto revierte no sólo en la comunidad expresado a modo de gratitud, sino en ellos mismos expresado a modo de satisfacción.

Anteriormente se ha mencionado que, en el procedimiento de interpretación de datos, dentro del análisis cualitativo se distinguen tres procesos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. A continuación presentamos cómo hemos abordado cada uno de estos procesos en nuestra investigación.

7.2.1. La codificación abierta.

Durante el proceso de codificación abierta de nuestro análisis basado en la experiencia que el alumnado universitario ha vivido mediante la participación en un proyecto de ApS, hemos establecido un listado de códigos formado por códigos abiertos y códigos *in vivo*.

Como códigos abiertos encontramos: primer contacto con la realidad; toma de conciencia de la realidad; conocimiento del contexto; trabaja conocimientos y capacidades; formación/información; necesidad de formación permanente; trabaja la planificación; el aprendizaje es bidireccional, reciprocidad/ relaciones horizontales; aporta nuevos aprendizajes/ no prejuicios; se percibe la esencia humana; tener claro el concepto de persona; trabajar la autoestima, el autoconcepto, la autoafirmación y el refuerzo positivo de los usuarios/as; alfabetización crítica; saber dialogar; saber trabajar el desarrollo cognitivo; proporcionar espacios de desarrollo; generar clima de tolerancia mutua y cordialidad; conseguir que los usuarios/as se sientan cuidados/as y apoyados/as, buscar el bienestar del y de la usuario/a, sin que se sienta herido/a; establecer relaciones de confianza y cuidado para poder trabajar el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano; potenciar la integridad personal/ dignidad atendiendo a las relaciones humanas junto con el medio que nos rodea; trabajar la comunicación para favorecer el proceso de socialización de los usuarios/as; poner en práctica la escucha activa; uso de dinámicas para potenciar la comunicación; saber colaborar en grupo para conseguir los objetivos; tener presente el sentido de unidad; gestionar las dificultades con las instituciones; colaborar con los agentes educativos; aportar nuevas herramientas y conocimientos a los usuarios/as, poder de decisión; aportar nuevos proyectos sociales; fomentar la acción social; fomentar la conciencia crítica colectiva; sensibilizar a la sociedad.

Como códigos *in vivo* encontramos: la realidad supera la planificación; para enseñar y aprender es necesario el contacto con los demás/ interacción; mediante el ApS hemos podido ver cómo el educador se coordina en el proceso de enseñanza-aprendizaje; hemos aprendido a manejar herramientas para fomentar relaciones y dinámicas para facilitar conocimientos y beneficios a todos; hemos aprendido a adaptar talleres a la situación concreta de los usuarios/as; hemos aprendido a trabajar con la burocracia, así como la ley sobre el tema; hemos aprendido a buscarnos la vida; hemos ayudado a entidades; valorar todo tipo de momentos y situaciones y vivirlo con felicidad; necesidad de la implicación global del centro para una mejor convivencia. Muy importante la acción.

Una vez codificados los datos, damos paso al trabajo interpretativo reflexionando y recontextualizando los conceptos recogidos en el listado de códigos, a partir del cual establecemos las siguientes categorías según los conceptos recogidos en los códigos: Contacto con la realidad, Aprendizaje teórico, Habilidades de y para la vida, Aprendizaje emocional, Aspectos referidos al desarrollo personal y social, Aspectos referidos a la comunicación, Aspectos referidos al trabajo en equipo, Aspectos referidos a la relación con Instituciones, Aspectos referidos al emprendizaje, Aspectos referidos a la sensibilización, Cualidades, Satisfacción personal, Compromiso profesional.

7.2.2. La codificación axial.

A partir de este punto nos encontramos en el primer procedimiento analítico que nos va a permitir pasar a la interpretación de los datos, la codificación axial.

La primera categoría que establecemos la denominamos *Contacto con la realidad*. El 25% de la muestra hace referencia a que el ApS es una metodología que permite establecer un primer contacto con la realidad, se erige en una oportunidad de toma de conciencia y de conocimiento del contexto. Supone la percepción real de los límites de la planificación, por lo que consideran fundamental la interacción con la realidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La segunda categoría la denominamos *Aprendizaje teórico*. El 46% de la muestra hace referencia a que la participación en un proyecto de ApS refleja conocimientos y capacidades explicados en las sesiones teóricas de la asignatura, y les permite trabajar la planificación y su aplicabilidad. Adquieren nuevos contenidos que completan su formación/información, lo que les hace vislumbrar la importancia de la formación permanente en su ejercicio profesional. Los códigos *in vivo* “mediante el ApS hemos podido ver cómo el educador se coordina en el proceso de enseñanza- aprendizaje” “hemos aprendido a manejar herramientas para fomentar relaciones, y dinámicas para facilitar conocimientos y beneficios a todos” “hemos aprendido a

adaptar talleres a la situación concreta de los usuarios/as”, muestran que el ApS les permite el aprendizaje de conocimientos y estrategias concretas según las necesidades.

La tercera categoría la establecemos bajo el nombre *Habilidades de y para la vida*. El 15% de la muestra hace referencia a que la participación en un proyecto de ApS les ha permitido desarrollar habilidades para desenvolverse como profesionales en el día a día con diferentes organismos e instituciones. Así lo recogen los códigos in vivo “hemos aprendido a trabajar con la burocracia, así como la ley sobre el tema”, “hemos aprendido a buscarnos la vida”, “hemos ayudado a entidades”.

La siguiente categoría es *Aprendizaje emocional*. El 79% de la muestra de nuestro análisis, consideran que el ApS les ha hecho entender que el aprendizaje es un proceso bidireccional, recíproco, donde las relaciones horizontales surgen de manera espontánea. Es decir, mediante un proyecto de ApS el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce del alumnado hacia los/as usuarios/as, y de usuarios/as hacia el alumnado. Se provoca así un encuentro con el otro, mediante el cual se percibe la esencia humana sin etiquetados de ningún tipo. Por ello, conciben el ApS como una metodología que les aporta nuevos aprendizajes, contribuye a eliminar prejuicios establecidos y a valorar todo tipo de momentos y situaciones y vivirlos con felicidad.

La siguiente categoría creada es *Aspectos referidos al desarrollo personal y social*. El 95 % de la muestra mantiene que el ApS les ha hecho entender que tanto el Pedagogo/a como el Educador/a Social han de tener claro en primer lugar el concepto de persona, pues de ello dependerá la trayectoria de la intervención. Se han dado cuenta de la importancia de saber trabajar la autoestima, el autoconcepto, la autoafirmación y el refuerzo positivo de los usuarios/as. Consideran imprescindible poseer alfabetización crítica dentro de su competencia profesional, es decir, saber dialogar, saber trabajar el desarrollo cognitivo de los usuarios/as, ha de buscar y proporcionar espacios de desarrollo. Destacan la necesidad de generar clima de tolerancia mutua y cordialidad, es decir, conseguir que los usuarios/as se sientan cuidados/as y apoyados/as. Tanto el Pedagogo/a como el Educador/a Social han de buscar el bienestar del y de la usuario/a, sin que se sienta herido/a, mediante relaciones de confianza y cuidado para poder trabajar el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. En definitiva, ha de

saber potenciar la integridad personal y dignidad atendiendo a las relaciones humanas junto con el medio que nos envuelve.

El 65% de la muestra ha manifestado que, en su experiencia en un proyecto de ApS, ha podido comprobar la importancia de la comunicación para favorecer el proceso de socialización de los usuarios/as, por lo que defiende la necesidad de que el pedagogo/a y el Educador/a Social han saber hacer uso de dinámicas para potenciar la comunicación, y potenciar la práctica de la escucha activa. De aquí obtenemos la categoría *Aspectos referidos a la comunicación*.

Otra categoría creada a partir del proceso de codificación la hemos denominado *Aspectos referidos al trabajo en equipo*. El 30% de la muestra reconoce haberse dado cuenta, a través de esta experiencia, de la importancia de saber colaborar en grupo para conseguir los objetivos. En el encuentro del *uno* con el *otro* se convierte en el *nosotros*, y sin este sentido de unidad un proyecto de ApS no consigue su objetivo de transformación social.

En referencia a la categoría *Aspectos referidos a la relación con Instituciones*, el 25% de la muestra manifiesta la importancia de saber gestionar las dificultades con las instituciones y la necesidad de adoptar una actitud de colaboración con los agentes educativos para poder llegar a la acción. Subrayan la idoneidad de la implicación global del centro para una mejor convivencia.

La siguiente categoría la llamamos *Aspectos referidos al emprendizaje*. El 35% de la muestra expresa que, en su vivencia en un proyecto de ApS, han tenido que exponer su poder de decisión, así como de tomar la iniciativa en la ejecución del proyecto social elaborado por ellos/as mismos/as, donde aportan nuevas herramientas y conocimientos a los usuarios/as.

La categoría *Aspectos referidos a la sensibilización*, el 15% de la muestra se refiere a la necesidad de fomentar la acción social, y la conciencia crítica colectiva así como sensibilizar a la sociedad.

Respecto a la categoría *Cualidades*, el 80% de la muestra considera imprescindible que tanto el Pedagogo/a como el Educador/a Social, para poder ser un

referente para los usuarios/as, ha de ser próximo, flexible, responsable, sin miedo al cambio, respetuoso, ha de abrir la mente y el corazón, ha de tener confianza en uno mismo y saber enfrentarse a sus miedos e inseguridades, ha de saber crear un clima de confianza para que el acompañamiento resulte provechoso, y para que cada cual pueda expresarse libremente y, por último, ha de adquirir compromiso con aquello que hace.

La siguiente categoría hace referencia a la *Satisfacción personal*. El 95% de la muestra manifiesta una clara relación entre la participación en un proyecto de ApS y una inmensa satisfacción personal proporcionada por la gratitud de los usuarios/as.

Y por último, la categoría *Compromiso profesional* hace referencia a la sensación del 83% de la muestra de haber mejorado como persona a partir de la experiencia de ApS y, como consecuencia se reafirma en su elección profesional para contribuir a la mejora social. Así lo manifiestan algunos de ellos:

“A nivel académico esto es lo que más me ha servido, verme como un futuro educador social, como el agente de transformación social y provocar un cambio en esa persona, que suscite a una mejora de toda la comunidad. El ApS “me despertó” la vena solidaria que a veces se duerme con lo mundano y las banalidades terrenales, y espero que también se la haya despertado al resto de nuestra clase con nuestra exposición, espero que no sigan viendo ese “mobiliario urbano”, tratados como objetos, al igual que una farola o un coche, y no como sujetos, como personas. Espero que haya servido nuestro trabajo de sensibilización en nuestra clase, con nuestros compañeros” (V6).

“Por todo esto, como futura educadora, como ciudadana pero sobre todo como ser humano quiero quitarme prejuicios, no silenciar la voz de ninguna otra persona, trabajar porque los derechos sean algo palpable y no un privilegio para unos pocos y olvidar lo que ha llevado a una persona a esta situación, quiero ser consciente y sensible. Como futuros educadores podemos hacer que esto no se quede en utopía sino en una realidad” (M18).

“Creo que, al igual que el resto de mis compañeros, he tenido muchos beneficios. Para empezar la oportunidad de compartir esta experiencia tan de cerca con las personas que están sin hogar, poder escuchar lo que realmente sentían y “hacerme más pequeña”, he aprendido a escuchar y sobretodo la importancia que adquiere la comunicación; deshacerme de los prejuicios que pudiera tener y motivarme para poder seguir trabajando.

Tengo ganas de pelear junto a estas personas y siendo consciente de que es una tarea difícil” (M19).

“Creo también que este tipo de experiencias deberían producirse más a menudo ya que es allí donde realmente te das cuenta si vales para lo que estás haciendo o no, si es correcto el camino que se estás siguiendo o no. Como he dicho antes, yo es ahí donde he sabido más que nunca que quiero llegar a ser una educadora social, porque no hay cosa que me satisfaga más que poder ayudar a los demás” (M2).

“Sólo puedo decir que ha sido una experiencia maravillosa, porque son personas muy especiales y se lo merecen todo. También me gustaría comentar que este proyecto me ha hecho darme todavía más cuenta de que me gusta lo que hago” (V8).

7.2.3. La codificación selectiva.

La codificación selectiva es el segundo procedimiento analítico que nos va a permitir pasar a la interpretación de los datos, y es el tercer paso en el proceso de análisis cualitativo. Tratamos de identificar las categorías centrales que expliquen de qué trata la investigación. Para ello, Atlas.ti posee la función *super código*, que permite elaborar una categoría central que integra los códigos y categorías construidos en las fases de codificación abierta y axial.

A la hora de abordar las categorías centrales, hemos considerado relevante mantener las categorías con mayor porcentaje como categorías centrales además de las creadas. El motivo se debe a que la muestra analizada mantiene de manera constante la importancia de los aspectos recogidos en las categorías *Cualidades*, *Satisfacción personal*, y *Compromiso profesional*. Por ello los mantenemos como Categorías Centrales.

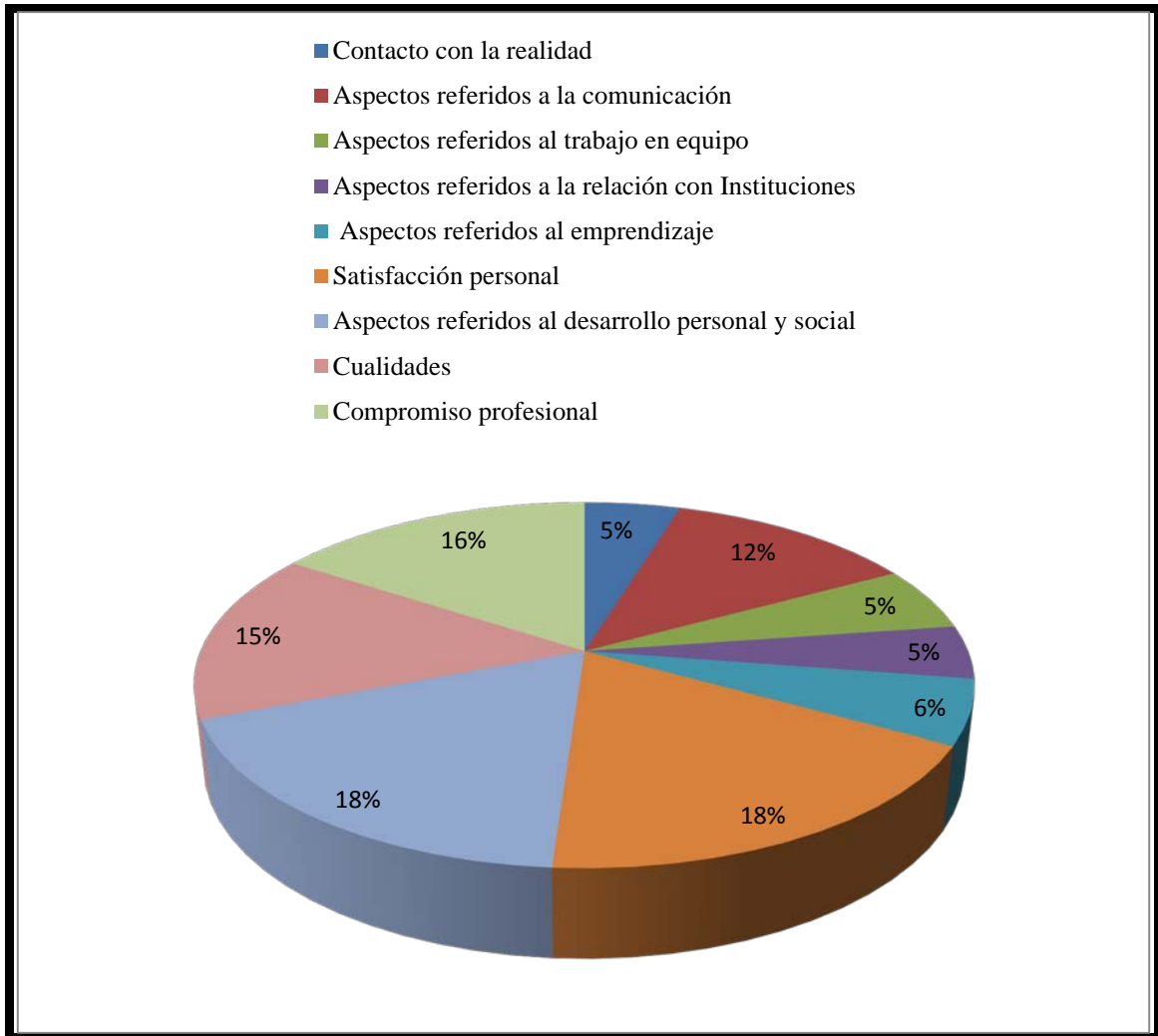
Junto a ello, hemos creado nuevas Categorías Centrales a partir de las categorías obtenidas en el proceso de codificación abierta, y según su significado a partir de la codificación axiológica. Las categorías *Contacto con la realidad*, *Aprendizaje teórico*, *Habilidades de y para la vida*, y *Aprendizaje emocional*, las hemos agrupado en un super código denominado *Aprendizajes*. La muestra entrevistada hace referencia a cada

una de estas categorías como los diferentes tipos de aprendizajes que se han producido en su experiencia en un proyecto de ApS, destacando la importancia de la formación permanente en su ejercicio profesional.

Los siguientes super códigos creados se centran en las categorías referidas a la percepción de la muestra participante acerca de la figura del Pedagogo/a y del Educador/a Social como profesional desde tres dimensiones diferentes pero conexas entre ellas. En primer lugar, el Pedagogo/a y el Educador/a Social como un guía potenciador de la autonomía y del crecimiento personal de los usuario/as; en segundo lugar, el Pedagogo/a y el Educador/a Social como mediador; y en tercer lugar el Pedagogo/a y el Educador/a Social como Transformador de la sociedad.

Así pues, obtenemos un super código bajo la expresión *El Pedagogo/a y el Educador/a Social como referente*, que engloba la categoría *Aspectos referidos al desarrollo personal y social*. El siguiente super código *El Pedagogo/a y el Educador/a Social como mediador*, hace referencia a las categorías *Aspectos referidos a la comunicación*, *Aspectos referidos al trabajo en grupo*, y *Aspectos referidos a la relación con Instituciones*. Y el super código *El Pedagogo/a y el Educador/a Social como Transformador social*, que recoge las categorías *Aspectos referidos a la creatividad*, *Aspectos referidos al emprendizaje*, y *Aspectos referidos a la sensibilización*.

FIGURA 48. Percepción del alumnado acerca del papel del pedagogo/a y del educador/a social.



Una vez identificadas las categorías centrales, *Cualidades*, *Satisfacción personal*, *Compromiso profesional*, *Aprendizajes*, *El Pedagogo/a y el Educador/a Social como referente*, *El Pedagogo/a y el Educador/a Social como mediador*, y *El Pedagogo/a y el Educador/a Social como Transformador social*, podemos dar paso a la integración de todas las categorías y generar así nuestras conclusiones acerca de la metodología del Aprendizaje Servicio.

Las experiencias del alumnado de Pedagogía y de Educación Social a partir de su participación en un proyecto de ApS nos muestran que esta metodología, en primer

lugar, les ha permitido abordar nuevos *Aprendizajes*, diferenciados en: aprendizaje teórico, aquellos que les han permitido desarrollar su capacidad crítica, experimentar la aplicabilidad de los contenidos dados en clase, y aplicar nuevas metodologías; aprendizaje de habilidades de y para la vida y aprendizaje emocional, basado en relaciones horizontales mediante las cuales se produce un encuentro con el otro, y se permite percibir la esencia humana sin etiquetados ni prejuicios.

En segundo lugar, las experiencias del alumnado de Pedagogía y de Educación Social manifiestan tres dimensiones de su ejercicio profesional, tal y como ellos/as las perciben. La primera de ellas hace mención al *Pedagogo/a y el Educador/a Social como referente*, es decir guía y potenciador de la autonomía y del crecimiento personal de los usuario/as: en esta dimensión se subrayan fundamentalmente los aspectos referidos al desarrollo personal y social. Para ello el Pedagogo/a y el Educador/a Social deben desarrollar habilidades sociales, poseer alfabetización crítica, tener claro el concepto de persona, ha de saber trabajar la autoestima, el autoconcepto, la autoafirmación y el refuerzo positivo de los usuarios/as. Que sepan trabajar la pedagogía del cuidado mediante un clima de tolerancia mutua y cordialidad.

La segunda dimensión *el Pedagogo/a y el Educador/a Social como mediador* hace referencia a aspectos relacionados con la comunicación como vía para favorecer el proceso de socialización de los usuarios/as; a aspectos referidos al trabajo en equipo donde el *yo* se convierte en *nosotros* y hacer posible de esta manera la transformación social; y por último aspectos referidos a la relación con Instituciones, en la que destaca la gestión de las dificultades con las instituciones y la necesidad de adoptar una actitud de colaboración con los agentes educativos. Y la tercera dimensión *el Pedagogo/a y el Educador/a Social como transformador social*, en la que se recogen aspectos referidos al emprendizaje, por un lado, y aspectos referidos a la sensibilización, por otro.

Esta dimensión se caracteriza principalmente por la capacidad de liderazgo por parte del profesional. Es decir, para poder producir un cambio en la realidad de los/as usuarios/as, ha de ganarse su confianza, tener iniciativa en la ejecución del proyecto social, y espíritu emprendedor a la hora de aportar nuevas herramientas y conocimientos a los usuarios/as.

Otra de las cuestiones que de las experiencias del alumnado de Pedagogía y de Educación Social hemos extraído, es que tanto el Pedagogo/a como el Educador/a Social para poder ser un profesional competente, ha de partir de una serie de *Cualidades* que han de estar presentes en cualquiera de las dimensiones de su profesión. Sobre todo, ha de ser capaz de hacer autocrítica, de enfrentarse a los propios miedos, de hacer examen de conciencia. Se precisa una ética profesional basada en el compromiso, responsabilidad, superación y, sobre todo, tomar conciencia de que ser un profesional competente es también es un ciudadano ético.

Con ello tiene que ver el *Compromiso profesional* manifestado en nuestro análisis. La sensación de haber mejorado como persona a partir de una experiencia de ApS por su aportación a la mejora social. García, Jover y Escámez (2010) defienden que el profesional ha de ser “capaz de promover significados personales, sobre todo el sentido de pertenencia a la comunidad social y a la comunidad humana, la identidad individual y el reconocimiento de unos por otros, que son valores que han de estar presentes en las relaciones educativas para generar la confianza o el capital social, que necesita una sociedad moderna y compleja como la nuestra en la que los individuos, procedentes de diversas culturas y con concepciones diferenciadas de la vida buena, puedan integrarse en una sociedad a la que consideren como suya sin perder sus características culturales propias y sus visiones diferenciadas del mundo.” Desde esta perspectiva, podemos afirmar que el ApS potencia el compromiso con la identidad y la ética profesional, y genera en el alumnado participante la convicción de querer dedicarse a esta profesión.

Ésta, a su vez, se relaciona con la *Satisfacción personal* que suscita la participación en un proyecto de ApS. El impacto de la intervención produce resultados positivos que se traducen en gestos de agradecimiento por parte de los destinatarios, y que a su vez revierte en el propio alumnado produciéndoles una inmensa satisfacción personal.

Por tanto, podemos decir que todas las cuestiones planteadas anteriormente responden a la percepción que el alumnado de Pedagogía y de Educación Social posee acerca de su ejercicio profesional a partir su participación en un proyecto de APS.

7.2.4. Revelaciones. Las cifras nos cuentan.

Martínez Martín (2014) hace mención a que el ApS facilita el aprendizaje del estudiantado y refuerza los resultados positivos, al ser de este modo valorados por toda la clase e incluso reconocer el impacto fuera de ella; favorece la mejora y el cambio metodológico del profesorado, así como de los diferentes profesionales que intervienen en la educación y de los centros; posibilita la integración real y vivenciada entre la escuela, la comunidad y el territorio, e incide en la dimensión ética de la educación. Tomando como punto de partida este planteamiento, pretendemos relacionar la percepción que el alumnado de Pedagogía y de Educación Social poseen acerca de su ejercicio profesional a partir su participación en un proyecto de ApS, con las competencias transversales de dichas titulaciones recogidas en el Libro Blanco.

Dentro de las competencias transversales de la titulación de Pedagogía y de Educación Social presentes en el Libro Blanco se distinguen tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Como competencias instrumentales aparecen capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s, comunicación en una lengua extranjera, utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones. Como competencias interpersonales, encontramos capacidad crítica y autocrítica, capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, habilidades interpersonales, y compromiso ético. Y como competencias sistémicas, destacan autonomía en el aprendizaje, adaptación a situaciones nuevas, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Los resultados obtenidos en nuestro análisis demuestran que el ApS trabaja distintos tipos de aprendizajes, entre los que el aprendizaje teórico permite desarrollar la capacidad crítica, experimentar la aplicabilidad de los contenidos dados en clase, aplicar

nuevas metodologías entre otras cuestiones. De esta manera, comprobamos que los aprendizajes teóricos que ofrece la experiencia del ApS responden a las competencias de Capacidad de análisis y síntesis, Organización y planificación, Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, Gestión de la información, y Capacidad crítica recogidas en el Libro Blanco. El aprendizaje de habilidades de y para la vida responden a las competencias comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s, comunicación en una lengua extranjera, y resolución de problemas y toma de decisiones, capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, habilidades interpersonales, autonomía en el aprendizaje, adaptación a situaciones nuevas, apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El aprendizaje emocional, por su parte, trabaja la capacidad autocrítica, el reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, habilidades interpersonales, y compromiso ético. Desde la dimensión *Pedagogo/a y el Educador/a Social como Transformador social*, se trabaja las competencias que hacen mención a la creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor. Y desde el *compromiso profesional* se potencia el compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el ApS es una metodología mediante la cual no sólo se responde a las competencias transversales de la titulación de Pedagogía y de Educación Social, sino que además permite el aprendizaje y el ejercicio de la profesión creando las condiciones sociales que invitan al juicio, al sentimiento y a la conducta ética.

7.3. Examinando las correlaciones: Aspectos significativos.

Mediante el análisis de las correlaciones se pretende medir si existe o no una asociación entre las variables seleccionadas. Tal y como afirma Romero (2008: 347) “determinar, más allá de esto, el tipo de relación que se ha detectado y el grado de influencia que ejerce una sobre otra requiere de otras pruebas que no siempre es posible realizar”.

Así pues, en este apartado se realiza un análisis comparativo de las correlaciones halladas tanto en el pre-test como en el post-test, atendiendo a las seis categorías establecidas en el capítulo 6, con el fin de detectar posibles cambios entre ellas a partir de la intervención: A) Influencia del profesorado universitario en la formación del alumnado- Valores que debe desarrollar la universidad; B) La universidad y el desarrollo de la ciudadanía- Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad; C) Formación del alumnado universitario- Derechos y deberes del estudiantado; D) Otras relaciones a destacar. El criterio escogido para valorar si existen diferencias significativas tras la intervención (tan sólo los ítems que tengan un nivel de significación de 0,05)²⁰, es a partir de una diferencia estipulada en 0.20 entre los coeficientes de correlación (Rho de Spearman)²¹ y de la tendencia contraria (positivo/negativo).

A) Influencia del profesorado universitario en la formación del alumnado- Valores que debe desarrollar la universidad.²²

En este segundo bloque se analiza la relación de entre los Ítems 1,3,4,5,6,7 y 30 relativos a los valores que debe desarrollar la universidad, y los Ítems 15,16,17,18 y 19 relacionados con la influencia que ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado.

²⁰Se seleccionan para el análisis aquellos ítems que presentan una relación, es decir, cuya significación bilateral es mayor que 0.05.

²¹La razón de ser de este criterio responde a una lógica. La taxonomía comúnmente utilizada para valorar la intensidad de la correlación está compuesta por siete niveles: nula; baja; medio-baja; media; medio-alta; alta; perfecta. La diferencia de 0.20 es la clave para ascender/descender de nivel para valorar la intensidad de la relación. Este es el motivo de la elección.

²²El criterio escogido para valorar si existen diferencias significativas entre pre-test y post-test es a partir de una diferencia estipulada en 0.20 entre los coeficientes de correlación y de la tendencia contraria (positivo-negativo). Los ítems con diferencias significativas están sombreados.

FIGURA 49. Análisis comparado de las correlaciones entre influencia del profesorado universitario en la formación del alumnado- Valores que debe desarrollar la universidad.

Influencia del profesorado universitario en la formación del alumnado.							
		Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 1 Entiende por ciudadano el que tiene conciencia de formar parte de la comunidad.
PRE-TEST	Coefficiente de correlación	-0,012	0,059	0,099	0,065	0,102	
POST-TEST		,295*	0,194	0,183	0,154	0,113	
		Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 3 La universidad debe desarrollar valores democráticos.
PRE-TEST	Coefficiente de correlación	0,156	,204*	0,165	,181*	0,158	
POST-TEST		,228*	,276*	,211*	0,159	,215*	
		Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 4 La universidad debe desarrollar valores éticos.
PRE-TEST	Coefficiente de correlación	0,166	,227*	,179*	,221*	,252*	
POST-TEST		,221*	,219*	0,175	0,069	0,068	
		Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 5 La

Valores que debe desarrollar la universidad.

PRE-TEST	Coefficiente de correlación	,333*	,175*	,195*	,203*	,272*	universidad debe desarrollar valores profesionales
POST-TEST		0,129	,251*	,251*	0,163	,384*	
		Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 6 La universidad debe desarrollar valores cívicos.
PRE-TEST	Coefficiente de correlación	,274*	,246*	0,122	0,103	,207*	
POST-TEST		,301*	,266*	,485*	,289*	,301*	
		Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 7 La universidad debe desarrollar valores de conocimiento
PRE-TEST	Coefficiente de correlación	,357*	,205*	,294*	,274*	,291*	
POST-TEST		,218*	0,154	,330*	0,185	,359*	
		Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 30 Toda formación universitaria debería estar vinculada con el medio
PRE-TEST	Coefficiente de correlación	-0,037	0,064	,174*	0,042	-0,022	

POST							ambiente.	
-		0,106	0,12	0,108	0,099	0,071		
TEST								

Las correlaciones de la tabla nos demuestran que los valores que debe desarrollar la universidad (democráticos, profesionales, éticos, cívicos, de conocimiento, respeto al medio ambiente) determinan la influencia que ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado en cuanto a “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, “aprender a convivir juntos” y “aprender a emprender”.

Al analizar las correlaciones del Ítem 1: “Entiende por ciudadano el que tiene conciencia de formar parte de la comunidad”, se descubre un cambio significativo entre el pre-test y el post-test en el Ítem 15 relacionado con la influencia que ejerce el profesorado en el “aprender a aprender” del alumnado universitario. Estos datos nos revelan que en el pre-test el alumnado universitario no muestra relación entre ser ciudadano que forma parte de la comunidad y la influencia del profesorado en su formación respecto a “aprender a aprender”, mientras que el post-test el estudiantado muestra una relación positiva.

Respecto a si la universidad debe desarrollar valores democráticos, en el pre-test el alumnado universitario no manifiesta ninguna relación con los ítems 15,17 y 19, es decir, con la influencia del profesorado en “aprender a aprender”, “aprender a ser”, y “aprender a emprender” para su formación. En cambio, en los ítems referidos a “aprender a hacer” (Ítem 16) y “aprender a convivir juntos” (Ítem 18) sí que muestran vinculación. Si atendemos a las relaciones obtenidas en el post-test, todos los ítems aumentan la relación a excepción del Ítem 18 que disminuye. ¿Qué revelan estos datos? Estos datos nos dejan ver que el alumnado universitario considera que la universidad debe desarrollar valores democráticos, tras la participación en un proyecto de ApS entiende que el profesorado ejerce una elevada influencia en “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a emprender”.

En el Ítem referido a si la universidad debe desarrollar valores éticos (Ítem 4), llama especialmente la atención el cambio de las relaciones entre el pre-test y el post-test. Mientras que en el pre-test el estudiantado muestra relación entre este ítem y los ítems 16,17, 18 y 19, en el post-test las relaciones desaparecen en los ítems 17,18 y 19, mientras que el ítem 16 se mantiene. Por el contrario, el ítem 15 que en el pre-test no manifiesta relación, en el post-test sí. Es decir, el alumnado que considera que la universidad debe desarrollar valores éticos, antes de la intervención percibe que el profesorado ejerce gran influencia en “aprender a hacer”, “aprender a ser”, “aprender a convivir juntos” y a “aprender a emprender” y no en “aprender a aprender”. En cambio, tras la intervención, el alumnado que considera que la universidad debe desarrollar valores éticos percibe que el profesorado ejerce gran influencia en “aprender a aprender” y “aprender a hacer”, por lo que, tras la participación en un proyecto de ApS, percibe que, en la universidad, la ética no se contempla en el “aprender a ser”, “aprender a convivir juntos” ni en el “aprender a emprender” por parte del profesorado. Estos resultados llaman la atención, por lo que esperamos analizar la correlaciones del resto de ítems con el objetivo de encontrar una respuesta a este cambio.

Otro dato significativo lo observamos en las relaciones que establece el alumnado universitario referente al Ítem 5. Tal y como se expone en la tabla, el estudiantado que en el pre-test defiende que la universidad debe desarrollar valores profesionales, también defiende que el profesorado ejerce gran influencia en “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, “aprender a convivir juntos” y “aprender a emprender”. En cambio, tras la intervención, las relaciones con los ítems 15 y 18 desaparecen, se mantienen las relaciones con los ítems 16 y 17, y aumenta significativamente la relación con el Ítem 19. Es decir, lo que las cifras nos muestran es que, tras la participación en un proyecto de ApS, el estudiantado que defiende que la universidad debe desarrollar valores profesionales concibe que el profesorado ya no ejerce gran influencia en todas las dimensiones de su formación, sino en “aprender a hacer”, “aprender a ser” y especialmente en “aprender a emprender”. Ello se traduce en que la participación en un proyecto de ApS ha desarrollado la percepción en el alumnado de que los valores profesionales que debe desarrollar la universidad están relacionados con la manera en que el profesorado potencia el “aprender a hacer”, “aprender a ser” y sobre todo el “aprender a emprender”.

Si atendemos al Ítem 6: “La universidad debe desarrollar valores cívicos”, observamos que en pre-test existe relación con los ítems 15, 16 y 19, mientras que no existe relación con los ítems 17 y 18. Ahora bien, en el post-test puede detectarse no sólo que las relaciones existentes se mantienen, sino que se produce relación con el Ítem 18, y una elevada relación con el Ítem 17. ¿Qué significado adquiere este cambio? Los datos ponen de manifiesto que el alumnado que ha participado en un proyecto de ApS percibe que los valores cívicos que debe desarrollar la universidad están relacionados con la manera en que el profesorado potencia todas las dimensiones de su formación, especialmente el “aprender a ser”.

En relación a si la universidad debe desarrollar valores de conocimiento (Ítem 7), se observa una alta relación con todos los ítems en el pre-test, siendo el de mayor relación el Ítem 15. En cambio en el post-test la relación desaparece en los ítems 16 y 18 y el de mayor relación pasa a ser el Ítem 19. Estos datos se traducen en que el estudiantado, tras la participación en un proyecto de ApS, perciben que los valores de conocimiento que debe desarrollar la universidad están relacionados con la manera en que el profesorado trabaja el “aprender a aprender”, “aprender a ser” y el “aprender a emprender” del alumnado, siendo éste último el de mayor relación frente al “aprender a aprender” que adquiere mayor relación en el pre-test. Por lo tanto, el ApS ha producido un cambio significativo en cuanto a la visión de los valores de conocimiento que debe desarrollar la universidad, pues antes de la participación en un proyecto de ApS el estudiantado lo relacionaba principalmente con el “aprender a aprender”, y tras haber participado en un proyecto de ApS la relación pasa a ser con “aprender a emprender”.

Por último, el Ítem 30 referido al valor del medio ambiente, cabe mencionar que no existe ninguna relación con los ítems ni en el pre-test ni en el post-test, a excepción del Ítem 18 relacionado con “aprender a convivir juntos” que sí presenta relación en el pre-test, y que en cambio desaparece en el post-test. Así pues, los datos reflejan que, para el alumnado universitario, el modo en el que el profesorado trabaja las diferentes dimensiones de su formación, no guarda relación con el valor del cuidado del medio ambiente.

Tras el análisis de las correlaciones de este bloque y a modo de resumen, podemos afirmar que:

- La manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que ser ciudadano supone formar parte de una comunidad.
- La manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a emprender”, mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores democráticos.
- La manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender”, y el “aprender a hacer”, mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores éticos, en cambio percibe que la ética no se contempla en el “aprender a ser”, “aprender a convivir juntos” ni en el “aprender a emprender” por parte del profesorado.
- La manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a hacer”, “aprender a ser” y sobre todo el “aprender a emprender” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores profesionales.
- La manera en la que el profesorado universitario trabaja todas las dimensiones de la formación, especialmente el “aprender a ser” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores cívicos.
- La manera en la que el profesorado universitario trabaja especialmente la dimensión de “aprender a emprender” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores de conocimiento.

B) La universidad y el desarrollo de la ciudadanía- Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad.

El tercer bloque trata las correlaciones entre los ítems 2, 8, 9, 20 y 21 relacionados con la función de la universidad respecto al desarrollo de la ciudadanía, con los ítems 22, 23, 24, 26, 28, 29, 33, 34 y 35 que hacen alusión a las actitudes que tiene el alumnado universitario ante la comunidad.

FIGURA 50. Análisis comparado de las correlaciones entre la universidad y el desarrollo de la ciudadanía- Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad

La universidad y el desarrollo de la ciudadanía.								
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad.
PRE-TEST	Coef. Correl.	0,141	0,088	-	-	-0,05	Considero importante saber detectar los problemas que se dan en nuestra sociedad para poder mejorarla.	
POST-TEST		,345**	0,061	0	0,042	-		
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 23	
PRE-TEST	Coef. Correl.	,257**	0,108	0,006	-	-	Estoy dispuesto a responsabilizarme en la realización de proyectos para mejorar la sociedad en la que vivo.	
POST-TEST		,400**	-	0,101	0,194	-		
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 24	
PRE-TEST	Coef. Correl.	,293**	0,112	0,077	0,027	-	Me haría feliz colaborar en un proyecto colectivo para promover una mayor participación del alumnado universitario.	
POST-TEST		,249*	0,173	,244*	0,082	-0,1		

		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 26
PRE-TEST	Coef.	0,171	-	0,089	-	-	Mi papel como estudiante universitario no se limita a estudiar sólo las materias.
	Correl.		0,067		0,064	0,127	
POST-TEST		,254*	0,077	,239*	-	0,103	
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 27
PRE-TEST	Coef.	0,162	0,123	0,043	0,02	-	Como estudiante, tengo la obligación de no ignorar los problemas sociales.
	Correl.					0,092	
POST-TEST		,299**	-	0,161	-	-	
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 28
PRE-TEST	Coef.	0,078	0,06	-	-	-	Estoy dispuesto a dedicar parte de mi tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas.
	Correl.			0,028	0,039	,184*	
POST-TEST		,359**	0,099	,228*	0,08	-	
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 29
PRE-TEST	Coef.	0,105	0,103	,217*	0,097	-	Tener la oportunidad de recibir una educación superior, me obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad.
	Correl.					0,169	
POST-TEST		,255*	0,035	0,18	0,153	-	
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 33
							Hago lo que está

PRE-TEST	Coef. Correl.	-0,143	-0,01	- ,182*	- 0,056	- 0,065	en mis manos por ayudar a los más desfavorecidos sin que nadie me lo imponga.
POST-TEST		0,141	- 0,119	0,157	- 0,022	- 0,028	
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 34 Trabajar por el bien común me satisface personalmente.
PRE-TEST	Coef. Correl.	,184*	0,095	0,003	0,034	- 0,026	
POST-TEST		,469**	0,144	0,192	- 0,075	- 0,107	
		Ítem 2	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 35 Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas.
PRE-TEST	Coef. Correl.	,212*	0,003	0,031	- 0,144	- 0,134	
POST-TEST		,443**	0,117	0,126	0,092	- 0,167	

Al realizar el análisis comparado entre pre-test y post-test descubrimos diferencias significativas en las correlaciones de los ítems 2, 9 y 21. Las primeras diferencias las encontramos en el Ítem 2 respecto a los ítems 22, 26, 27, 28 y 29, en el que no manifiesta relación con cada uno de ellos en el pre-test, mientras que en el post-test sí aparece relación. Los ítems 23, 34 y 35, ya se observa relación en el pre-test aunque aumenta considerablemente en el post-test.

En segundo lugar, encontramos que el ítem que manifiesta diferencias significativas es el Ítem 9, mientras en el pre-test no aparece relación, en el post-test sí se manifiesta relación con los ítems 24, 26, 28. En cambio, en el Ítem 33 sucede lo contrario: la relación existente en el pre-test, desaparece en el post-test.

Y por último, el Ítem 21 que en el pre-test se muestra una relación negativa con el Ítem 28, en el post-test desaparece la relación. Respecto a los ítems 8 y 20, no existe correlación con ninguno de los ítems.

Así pues, tras el análisis de las correlaciones de este bloque podemos afirmar que si la universidad favorece la ciudadanía como participación en la comunidad mediante la metodología de ApS, el estudiantado toma conciencia de que:

- Su papel como estudiante no sólo se limita al estudio de materias.
- Tiene la obligación de no ignorar los problemas sociales.
- La importancia de saber detectar los problemas que se dan en la sociedad para poder mejorarla.
- Se ha de responsabilizar ante la realización de proyectos para mejorar la sociedad.
- Se predisponen a dedicar parte de su tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas, así como ayudar a los más desfavorecidos sin que nadie lo imponga.
- Tener la oportunidad de recibir una educación superior, les obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad.
- Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas.

Otra de las afirmaciones que extraemos a partir del análisis de las correlaciones es que si la universidad favorece la realización de actividades que suponga trabajar para el bien común mediante la metodología de ApS, genera en el alumnado un sentimiento de felicidad por colaborar en un proyecto para promover la participación del mismo.

Y por último, si la universidad promueve mediante proyectos de ApS la crítica constructiva orientada a la mejora social, favorece en el alumnado la predisposición a dedicar parte de su tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas.

C) Formación del alumnado universitario- Derechos y deberes del estudiantado.

En este cuarto bloque se analiza la relación de entre los Ítems 10, 11, 12, 13 y 14 relativos a la formación del alumnado universitario, y los Ítems 25, 31, 32, 36 y 37 relacionados con los derechos y deberes del estudiantado.

FIGURA 51. Análisis comparado correlaciones. Formación del alumnado universitario- Derechos y deberes del estudiantado.

Formación del alumnado universitario.							
		Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 25 Si me comprometo con un proyecto, lo cumplo.
PRE-TEST	Coeficiente correlación	-0,027	- 0,005	- 0,084	0,038	- 0,051	
POST-TEST		0,202	0,057	0,084	0,104	- 0,018	
		Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 31 Debo hacer lo posible por que se cumplan mis derechos como estudiante.
PRE-TEST	Coeficiente correlación	0,122	,203*	0,002	0,029	0,096	
POST-TEST		,228*	0,178	0,047	0,205	0,148	
		Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 32 Debo hacer lo posible por cumplir con mis deberes como estudiante.
PRE-TEST	Coeficiente correlación	0,103	0,098	- 0,037	-0,044	0,011	
POST-TEST		,302**	,232*	0,189	,278**	,223*	
		Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 36 Cuando trabajo colaborando con otros/as,
PRE-TEST	Coeficiente correlación	0,118	0,069	0,011	-0,037	0	

Derechos y deberes del estudiantado.

POST-TEST		0,2	0,149	0,032	0,122	,232*	aprendo mucho más.
		Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 37 Me gustaría que se debatieran públicamente las decisiones que afectan a la vida universitaria.
PRE-TEST	Coefficiente correlación	0,028	0,06	-0,053	-0,055	-0,013	
POST-TEST		,272**	0,128	0,038	0,099	0,168	

Al realizar el análisis comparativo entre pre-test y post-test, la tabla arroja diferencias significativas entre las correlaciones del Ítem 31 con los ítems 10 y 11; del Ítem 32 con los ítems 10, 11, 13 y 14; del Ítem 36 con el Ítem 1; y del Ítem 37 con el Ítem 10. En primer lugar, la relación entre el Ítem 31-10 revela que, tras la participación en un proyecto de ApS, el alumnado universitario percibe que para que se cumplan sus derechos como estudiante es importante el “aprender a aprender” y no el “aprender a hacer” tal y como revela la relación entre el Ítem 31-11.

En segundo lugar, se pone de manifiesto que la participación en un proyecto de ApS favorece que el alumnado universitario perciba que para poder cumplir con sus deberes como estudiante, ha de aprender a aprender, a hacer, a convivir juntos, y a emprender, tal y como revelan los datos referidos al Ítem 32 respecto a los ítems 10, 11, 13 y 14.

En tercer lugar, la relación entre el Ítem 36-14, nos muestra que el alumnado universitario valora que el “aprender a emprender” mediante un proyecto de ApS facilita el trabajo colaborativo favorecedor del aprendizaje de sus derechos y deberes como estudiante.

Y por último, la relación entre el Ítem 37-10 revela que el estudiantado universitario, tras la intervención, percibe la dimensión “aprender a aprender” de gran importancia para que las decisiones que afectan a la vida universitaria se debatan públicamente.

D) Otras relaciones a destacar.

En este último bloque pretendemos analizar, por un lado, si el alumnado universitario que ha realizado algún trabajo a la comunidad antes de la intervención, tiene alguna creencia religiosa. También pretendemos revisar las actitudes del alumnado universitario ante la comunidad, que muestran un retroceso tras la intervención, tal y como hemos visto en el apartado 6.3.2., como son los ítems 26, 27 y 28.

FIGURA 52. Correlaciones creencias religiosas- trabajo a la comunidad.			
Creencias religiosas.			
PRE-TEST	Coefficiente correlación	0,132	El alumnado ha realizado algún trabajo a la comunidad.
POST-TEST		,287**	

Tal y como se observa en la tabla, las creencias religiosas no son determinantes para que el alumnado haya realizado previamente algún trabajo a la comunidad.

FIGURA 53. Análisis comparado correlaciones. Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad NIVEL 1.

Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad NIVEL 1.										
		Ítem 4	Ítem 10	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 26 Mi papel como estudiante universitario no se limita a estudiar sólo las materias.
PRE-TEST	Coef.	,229**	,211*	,271**	,364**	,201*	,458**	,319**	,282**	
	Correl.									
POST-TEST		0,169	0,039	0,176	0,129	,353**	,253*	,365**	0,176	
		Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33	Ítem 34	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 37		Ítem 27 Como estudiante, tengo la obligación de no ignorar los problemas sociales.
PRE-TEST	Coef.	,190*	,251**	,181*	,337**	,273**	,259**	,289**		
	Correl.									
POST-TEST		0,092	,246*	0,123	,234*	0,165	,212*	-0,081		
		Ítem 1	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Ítem 26	Ítem 27 Como estudiante, tengo la obligación de no ignorar los problemas sociales.
PRE-TEST	Coef.	,225*	,224*	,215*	,189*	,269**	,397**	,247**	,458**	
	Correl.									
POST-TEST		-0,072	,225*	,258*	0,205	,246*	0,057	,255*	,253*	
		Ítem 28	Ítem 29	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33	Ítem 34	Ítem 35	Ítem 37	Ítem 27 Como estudiante, tengo la obligación de no ignorar los problemas sociales.
PRE-TEST	Coef.	,387**	,372**	,264**	,294**	,233**	,318**	,252**	,315**	
	Correl.									

POST-TEST		,292 **	,247 *	0,15 6	0,18 5	,221 *	0,16 9	,241 *	0,07	
		Ítem 1	Ítem 3	Ítem 7	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Ítem 28 Estoy dispuesto a dedicar parte de mi tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas
PRE-TEST	Coef. Correl.	,245 **	,198 *	- ,185 *	- ,184 *	,312 **	,554 **	,390 **	,244 **	
POST-TEST		0,02 8	,353 **	,216 *	- 0,01 8	,239 *	,414 **	,260 *	0,17 6	
		Ítem 26	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33	Ítem 34	Ítem 35	
PRE-TEST	Coefficiente correlación	,319 **	,333 **	,179 *	,187 *	,215 *	,451 **	,422 **	,249 **	
POST-TEST		,365 **	,485 **	,266 *	0,09 8	0,19 8	,520 **	0,19 8	0,18 6	

En la tabla expuesta se recogen los ítems objeto de análisis (muestran un retroceso tras la intervención) junto con los ítems con los que se correlacionan en el pre-test, y que en cambio desaparece la relación en el post-test. Ello sucede en la mayor parte de los ítems, que hacen referencia a los derechos y deberes del estudiantado y a las actitudes del alumnado ante la comunidad.

Si atendemos al análisis de los bloques anteriores, observamos que los ítems referidos a los derechos y deberes del estudiantado se correlacionan con las diferentes dimensiones de la formación del alumnado, y que los ítems referidos a las actitudes del

alumnado ante la comunidad se correlacionan con el desarrollo de la ciudadanía en la universidad.

Tal y como se refleja en la tabla, antes de la intervención, el alumnado universitario consideraba que su papel como estudiante no se limitaba exclusivamente a estudiar las materias, por lo que debía comprometerse y responsabilizarse con proyectos sociales, dedicar tiempo a las personas excluidas, de llevar a cabo sus derechos y deberes como estudiante etc. lo que reflejaba una clara voluntad por el bien común. En cambio, tras la participación en un proyecto de ApS, el alumnado universitario entiende, por un lado, que para poder desarrollar sus derechos y deberes como estudiante precisa aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir juntos, y aprender a emprender, tal y como demuestran los datos analizados en el bloque C); y por otro lado que su actitud ante la comunidad depende de si la universidad es un espacio favorecedor de la ciudadanía como participación en la comunidad, tal y como demuestran los datos analizados en el bloque B).

A modo de resumen, podemos afirmar que el análisis de las correlaciones en los ítems que han manifestado un retroceso tras la participación en un proyecto de ApS, demuestran que la toma de conciencia por parte del alumnado de que: su papel como estudiante universitario no se limita a estudiar sólo las materias; que como estudiante tiene la obligación de no ignorar los problemas sociales; y la predisposición a dedicar parte de su tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas, no es sólo una cuestión de voluntad, sino que requiere profesionalización, así como una cultura institucional, en la que la universidad sea un espacio de desarrollo de la ciudadanía.

CAPÍTULO 8:

**ANÁLISIS COMPARADO DE LOS
RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PRE-
TEST Y EN EL POST-TEST.
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.**

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PRE-TEST Y EN EL POST-TEST. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

En el presente capítulo se expone el resultado del análisis cuantitativo y cualitativo, a través de la discusión de los datos más relevantes, mostrando de manera crítica y comparada las percepciones del alumnado universitario hacia la Participación Cívica en la universidad mediante la metodología de ApS. La discusión se realiza mediante la triangulación entre el análisis pre-test y post-test de los cuestionarios, el grupo de discusión, así como los supuestos teóricos de la investigación.

8.1. Las percepciones del alumnado hacia la Participación Cívica en la universidad a través de la metodología de ApS.

En este apartado se lleva a cabo un análisis crítico a partir de las respuestas del alumnado²³ de la Universitat de València a los ítems del cuestionario AOAUPC. Este análisis reflexivo surge a partir del estudio de las seis categorías de análisis²⁴ utilizadas en los capítulos 6 y 7.

8.1.1. ¿Qué influencia ejerce el profesorado universitario en la formación del alumnado?

Tal y como demuestran los datos analizados en el capítulo anterior, el alumnado universitario considera que el profesorado ejerce una elevada influencia en su formación en las competencias referidas a la metacognición (aprender a aprender), es decir, la

²³ Se considerará que existen diferencias significativas entre las respuestas del pre-test y post-test del alumnado, cuando haya una diferencia del 10% como mínimo.

²⁴ 1) Influencia del profesorado en el alumnado universitario;2) Actitudes del alumnado ante la comunidad;3)Derechos y deberes del estudiantado;4) Formación del alumnado universitario;5) Valores que debe desarrollar la universidad; 6)La universidad y el desarrollo de la ciudadanía.

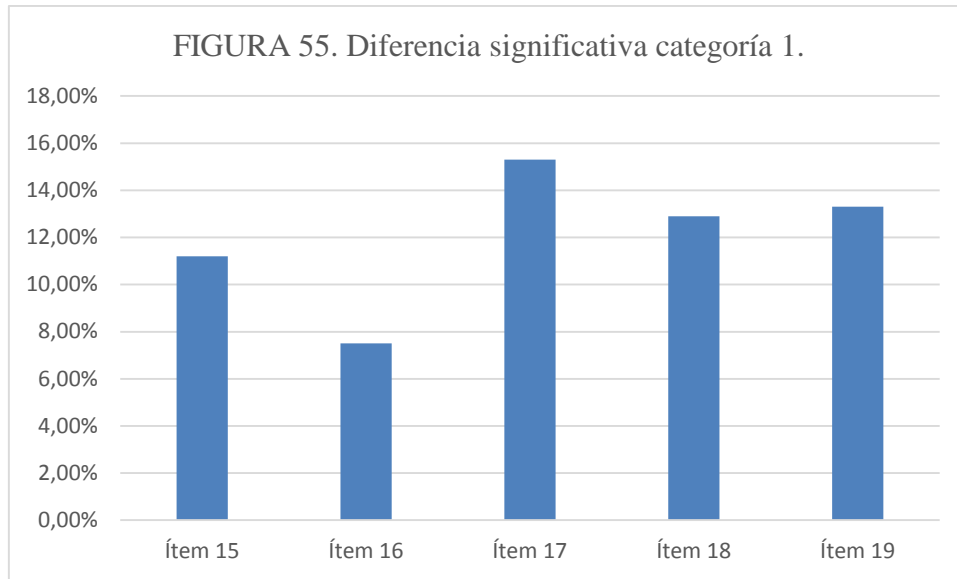
manera en cómo el profesorado les facilita la comprensión y las estrategias de aprendizaje en la materia. En segundo lugar, el alumnado percibe que la metodología empleada por el profesorado (aprender a hacer), influye en gran medida en su formación. Tras dichas competencias les siguen el aprender a ser, aprender a emprender y aprender a convivir juntos.

Tras el análisis comparado de los ítems referidos a esta primera categoría, observamos que la participación en un proyecto de ApS ha producido cambios significativos en el Ítem 17 (Aprender a ser) mejorando en un 15,3% del pre-test al post-test, en segundo lugar encontramos el Ítem 19 (Aprender a emprender) aumentando en un 13,3% entre pre-test y post-test, seguido del Ítem 18 (Aprender a convivir juntos) con una mejora del 12,9%, y por último el Ítem 15 (Aprender a aprender) con una diferencia del 11,2%.

FIGURA 54. Análisis comparado categoría primera.

ÍTEMS ²⁵	PRE-TEST		POST-TEST		¿Diferencia significativa? A partir del 10%	
	Poco	Bastante	Poco	Bastante	Poco	Bastante
Ítem 15	1,6 %	76,6 %	2,2 %	87,8 %	0,6%	11,2%
Ítem 16	3,1 %	78,1 %	- %	85,6 %	3,1 %	7,5%
Ítem 17	15,6 %	62,5 %	4,4 %	77,8 %	11,2%	15,3%
Ítem 18	17,2 %	59,4 %	3,3 %	72,3 %	13,9%	12,9%
Ítem 19	14,9 %	63,3 %	5,5 %	76,6 %	9,4%	13,3%

²⁵ Los porcentajes en esta tabla hacen referencia a los ítems literalmente formulados en el cuestionario. En forma de negación o afirmación.



Analicemos de manera pormenorizada cada uno de ellos. La metodología de ApS ha producido un cambio significativo en el alumnado sobre la concepción del profesorado respecto al “aprender a ser”. Es decir, este resultado demuestra que la metodología del ApS potencia la percepción de un profesorado comprometido con su profesión y capaz de transmitir las competencias éticas que el ejercicio requiere. García López, et al. (2010), nos recuerda que el *saber ser* es una disposición ética en la que el profesional ha de tener en cuenta que la educación está impregnada de incertidumbre, que es “un proceso inseguro con un resultado incierto”, por lo que implica el desempeño de las virtudes tales como la humildad personal y el respeto ante una situación que sobrepasa al profesional, y que pone de manifiesto lo que Hans Jonas (1995) llamó el “coraje de la responsabilidad”: la fuerza de la esperanza que anima a poner todos los esfuerzos y los medios para que los alumnos aprendan, a pesar de las dificultades.

Si atendemos a los resultados obtenidos en el grupo de discusión, el bloque de *aprendizajes* refleja que el alumnado valora el ApS como una oportunidad para conocer la realidad de su profesión, que le ha permitido desarrollar habilidades de y para la vida, y que le ha supuesto una experiencia de aprendizaje tanto emocional como teórico. Los testimonios recabados en los grupos de discusión también reflejan esta aserveración:

“Al no haber tenido aún ninguna experiencia con el ámbito de menores, este trabajo me ha ayudado mucho a desenvolverme mejor y a no tener miedo si alguna parte de la intervención falla, porque hay cosas que como futura educadora social no puedo controlar, debo estar abierta a todo lo que pueda ocurrir en cada situación, hay que ser flexibles y en mi trabajo deberé amoldarme en cada momento a la situación” (M 10).

Todo ello son competencias que responden al “aprender a ser”, y requiere de un profesorado que “sepa ser” y transmita con su ejemplo el "coraje de la responsabilidad", desde la que hacer frente a la incertidumbre y superar las dificultades.

El segundo cambio significativo lo encontramos en que el ApS ha permitido al estudiantado, valorar positivamente al profesorado en su aprendizaje de emprender. ¿Por qué el ApS ha producido este cambio respecto al “aprender a emprender”?

Marina (2010) nos habla de competencia emprendedora, que nada tiene que ver con la competencia de “aprender a aprender” puesto que se refiere a los mecanismos y estrategias de aprendizaje. La competencia emprendedora supone una reflexión crítica gnoseológica: consiste en aprender y ejercer la libertad. El autor mantiene que, dada la dimensión creadora de nuestra inteligencia, tenemos un dinamismo expansivo que nos impulsa a explorar, a preguntarnos, a aumentar nuestras posibilidades, a superarnos. Es decir, no nos conformamos con recibir información, sino que buscamos posibilidades nuevas en la realidad, desde la que nos formulamos preguntas y elaboramos teorías. Tenemos la capacidad de transformar la realidad, y tal y como afirma el autor, nuestro comportamiento no está determinado por los estímulos que recibimos, sino por los proyectos que hacemos.

El aprendizaje y el ejercicio de la libertad mediante el “aprender a emprender”, es lo que ofrece la metodología del ApS al proyectar el protagonismo del aprendizaje en el propio alumnado y ofrecer la oportunidad de desarrollar la capacidad de elegir bien los proyectos, de dirigir la acción mediante los mismos y de tener la capacidad de realizarlos. Marina (2010) destaca que el aprendizaje de la libertad pasa por educar en la autonomía, lo que conlleva inhibir el impulso, deliberar, tomar decisiones, soportar el esfuerzo necesario para llevarlas a cabo; educar en la responsabilidad, es decir, tener

conciencia de lo que hace, anticipar la acción, evaluar las posibles consecuencias; evaluación de los proyectos, incluida la evaluación moral; y el desarrollo de las virtudes de la acción, tales como la actividad, tenacidad, flexibilidad, valentía, resistencia, confianza en sí mismo, capacidad para enfrentarse con los problemas, asertividad, etc.

Los resultados obtenidos en el Grupo de Discusión nos demuestran que el ApS contribuye a la formación de todas estas cuestiones. Si atendemos al análisis concreto de las categorías, las experiencias del alumnado de Pedagogía y de Educación Social reflejan que el estudiantado ha tomado conciencia de su figura como *como referente*, es decir, guía y potenciador de la autonomía y del crecimiento personal de los usuario/as, en esta dimensión se subrayan fundamentalmente los aspectos referidos al desarrollo personal y social. Para ello, el alumnado destaca la importancia de que tanto el Pedagogo/a como el Educador/a Social deben desarrollar habilidades sociales, poseer alfabetización crítica, tener claro el concepto de persona, así como saber trabajar la autoestima, el autoconcepto, la autoafirmación y el refuerzo positivo de los usuarios/as. En definitiva, se trata de que sepan trabajar la pedagogía del cuidado mediante un clima de tolerancia mutua y cordialidad.

Si atendemos a la dimensión *el Pedagogo/a y el Educador/a Social como Transformador social*, observamos que se recogen aspectos referidos al emprendizaje, por un lado, y aspectos referidos a la sensibilización, por otro. Esta dimensión se caracteriza principalmente por la capacidad de liderazgo por parte del profesional. Es decir, para poder producir un cambio en la realidad de los/as usuarios/as, ha de ganarse su confianza, tener iniciativa en la ejecución del proyecto social, y espíritu emprendedor a la hora de aportar nuevas herramientas y conocimientos a los usuarios/as.

Así pues, podemos afirmar que el profesorado que hace uso de la metodología de ApS potencia la capacidad emprendedora de su alumnado, ya que les enseña a ejercer su libertad desde la creatividad originada de sus propias inquietudes tras conocer su realidad profesional. Por ello, no es de extrañar que se haya obtenido un cambio significativo en la valoración del propio alumnado en cuanto a esta competencia.

El tercer ítem que ha manifestado una mejoría tras la intervención es el referente a aprender a convivir juntos. García López, et al. (2010) aluden a la disposición ética del profesorado *saber estar juntos*, entendida como una relación de ayuda o acompañamiento entre el alumnado y el profesorado en la que se integra, por un lado, la dimensión científica y técnica, y por otro, la empatía y la intuición personal desde la que se crea una interacción entre el profesorado, capaz de orientar, y los estudiantes, que tienen necesidad de recibirla.

Desde este planteamiento, los autores mantienen que el aprendizaje se elabora en el curso del proceso de interacción, mediante sinergias entre todos los que intervienen, docente y alumnos. Si se produce el aprendizaje, será siempre como un efecto emergente de la relación entre ellos. El aprendizaje se efectúa si entre el docente y los alumnos surge una relación que les une, lo que supone una ruptura con el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional y la apertura hacia un proceso más participativo, comunicativo y horizontal. Por ello, el profesional ha de ser un impulsor que active los dinamismos vitales de los alumnos.

Así pues, los datos obtenidos a partir del análisis del Grupo de Discusión coinciden con el planteamiento expuesto hasta ahora en el que el ApS les ha permitido concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica relacional, que su ejercicio profesional supone cuidar del otro y que, por supuesto es necesaria una relación de confianza mutua para poder obtener resultados positivos. De esta manera, se engloba la figura del *Pedagogo/a* y *el Educador/a Social como mediador*, donde el alumnado manifiesta la importancia de la comunicación como vía para favorecer el proceso de socialización de los usuarios/as; la necesidad de trabajar en equipo donde el *yo* se convierte en *nosotros* para hacer posible de esta manera la transformación social. Por ello destaca la necesidad de saber convivir con las diferentes Instituciones, así como la gestión de las dificultades y la necesidad de adoptar una actitud de colaboración con los agentes educativos.

Con todo ello, podemos afirmar que el profesorado que aplica el ApS ha supuesto un referente para la concepción de su alumnado en el convivir juntos, y en su desempeño como mediador social.

Y por último, nos encontramos con la competencia “aprender a aprender”. El hecho de que en el pre-test haya sido más valorada la competencia que analiza la metacognición puede encontrar su explicación en que el alumnado universitario ya no perciba la universidad como un santuario intelectual, donde las “verdades significativas” no necesariamente se vinculan a la mejora de la vida del resto de la humanidad. Estos resultados demuestran que el alumnado universitario confía en un modelo institucional que integra de manera efectiva las tres misiones de la educación superior, un modelo donde la docencia, la búsqueda y la extensión actúan simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad social universitaria.

Partiendo de esta premisa, el análisis comparado entre pre-test y post-test ponen de manifiesto que el profesorado que hace uso de la metodología de ApS potencia en su alumnado la capacidad de analizar sus propias estrategias de aprendizaje, y conseguir que su aprendizaje sea significativo. Tal y como afirman numerosos autores citados a lo largo de la presente investigación, el ApS constituye una herramienta curricular o método pedagógico reflejo de epistemologías alternativas, cuyo aprendizaje se produce a través de la participación directa. Por tanto, es una propuesta educativa enraizada en la experiencia desde la que se desarrollan actividades de reflexión y pensamiento crítico. Es así un programa con una actividad estructurada de cumplimiento de tareas, coordinadas para satisfacer objetivos curriculares, aprendizaje, reflexión y análisis crítico. Los proyectos de ApS transmiten conocimientos, desarrollan habilidades y suscitan actitudes.

Gargallo (2000), define estrategias de aprendizaje como un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para enfrentarse con eficacia a un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Y presenta cuatro fases a seguir para en el proceso de aprendizaje: 1ª Fase: Preparación. 2ª Fase: La toma de apuntes. 3ª Fase: Transformar la información en conocimiento. Aprendizaje significativo. 4ª Fase: Transmisión del conocimiento (evaluación).

Como hemos podido observar en el capítulo 3, las fases que describen un proyecto de ApS son: 1. Preparación; 2. Acción; 3. Demostración; 4. Reflexión; 5. Reconocimiento; 6. Evaluación.

FIGURA 56. Fases del aprendizaje significativo y de un proyecto de ApS.

Fases para un aprendizaje significativo.	Fases en un proyecto de ApS.
1ª Fase: Preparación	1. Preparación
2ª Fase: La toma de apuntes	
3ª Fase: Transformar la información en conocimiento.	2. Acción
	4. Reflexión
4ª Fase: Transmisión del conocimiento (evaluación).	5. Reconocimiento
	6. Evaluación.
FUENTE: Elaboración propia.	

Tal y como se manifiesta en la tabla anterior, las fases de un proyecto de ApS responden a las fases desde las que se trabajan las distintas estrategias de aprendizaje, con el objetivo de obtener un aprendizaje significativo. Así pues, el hecho de que el profesorado haya orientado los proyectos de ApS de su alumnado siguiendo las fases expuestas responde a la mejora en los resultados entre el pre-test y post-test, a pesar de que esta competencia partía de una alta puntuación en el pre-test.

A modo de conclusión, cabe recordar a García, Jover, Martínez, Naval y Ruiz (2009) quienes manifiestan que lo que importa es lo que ocurre en las aulas y en el resto de espacios de aprendizaje, discusión y participación que conforman la vida y la comunidad universitarias y que aportan una formación esencial para el desarrollo de los estudiantes como personas, como ciudadanos y futuros profesionales.

Los datos nos revelan que el profesorado que hace uso del ApS como instrumento de enseñanza-aprendizaje, pone en funcionamiento los principios de la ética profesional docente, a partir de los cuales guía los proyectos de su alumnado: el respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa; la promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil; proceder siempre conforme a la justicia; proceder con autonomía profesional; el principio de beneficencia, es decir, poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios; proceder siempre con responsabilidad profesional; el principio de imparcialidad; el principio de confidencialidad o secreto profesional; y el principio de veracidad.

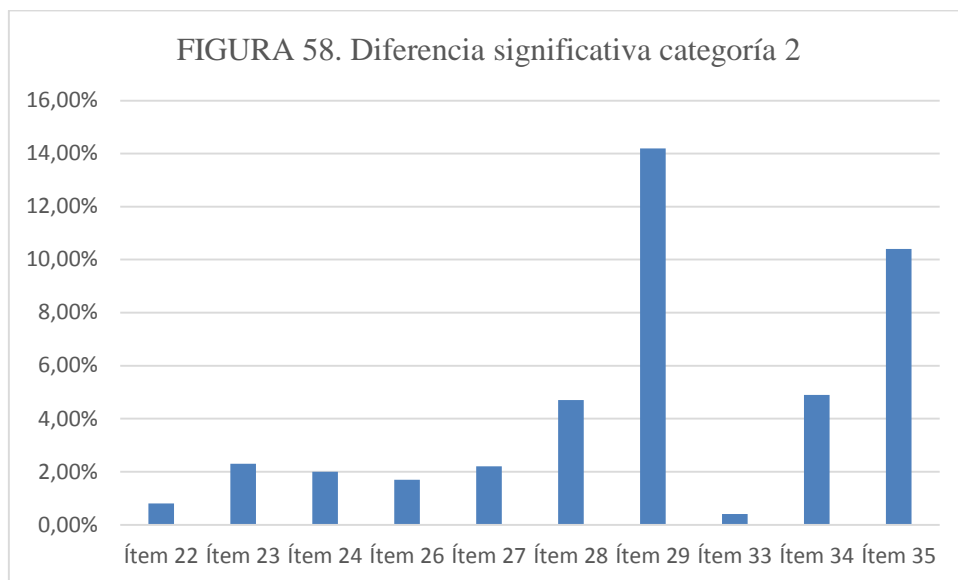
Todas estas concepciones se han manifestado tanto en los resultados del post-test como en los testimonios del Grupo de Discusión, lo que demuestra que el ApS pone de manifiesto la competencia ciudadana del profesorado en tanto que desarrolla su ética profesional al servicio de la comunidad.

8.1.2. ¿Qué actitudes tiene el alumnado universitario ante la comunidad?

Tal y como se observa en la tabla, los ítems en los que se ha producido un cambio significativo tras la intervención en un proyecto de ApS, son el Ítem 29 “Tener la oportunidad de recibir una educación superior, me obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad” con un aumento del 14,2%, y el Ítem 35. “Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas” con un aumento del 10,4%.

FIGURA 57. Análisis comparado categoría segunda.

ÍTEMS ²⁶	PRE-TEST		POST-TEST		¿Diferencia significativa? A partir del 10%	
	Poco	Bastante	Poco	Bastante	Poco	Bastante
Ítem 22	- %	99,2 %	- %	100 %	- %	0,8%
Ítem 23	0,8%	84,4 %	3,3 %	86,7 %	2,5%	2, 3%
Ítem 24	10,2%	52,4 %	8,9 %	54,4 %	1,3%	2%
Ítem 26	4,7%	82,8 %	10%	81,1 %	5,3%	1,7%
Ítem 27	6,3%	84,4 %	11,1%	82,2 %	4,8%,	2,2%
Ítem 28	2,3%	78,1 %	4,4%	73,4 %	2,1%	4,7%
Ítem 29	10,2%	62,5 %	11,1%	76,7 %	0, 9%	14,2%
Ítem 33	7,8%	71,8 %	8,9%	72,2 %	1,1%	0,4%
Ítem 34	-%	90,6 %	-%	95,5 %	-%	4,9%
Ítem 35	3,9%	85,1 %	2,2%	95,5 %	1,7%	10,4%



²⁶ Los porcentajes en esta tabla hacen referencia a los ítems literalmente formulados en el cuestionario. En forma de negación o afirmación.

Estos datos nos resultan de gran interés puesto que demuestran que el ApS ha aumentado la conciencia en el alumnado de que su formación como futuro profesional ha de estar al servicio de la mejora social, lo que le obliga a adquirir una responsabilidad como ciudadano. Y en segundo lugar, llama la atención que el ApS ha desarrollado en el alumnado la capacidad de participar en la sociedad, y como consecuencia, hayan entendido que las comunidades en las que han participado han mejorado.

Ante tales resultados, podríamos dar respuesta a las cuestiones que García López (2002) planteaba de la siguiente manera: ¿son conscientes los estudiantes universitarios de que son ciudadanos?, o ¿tienen conciencia de sí mismos como miembros de diferentes comunidades y asumen sus obligaciones y responsabilidades tanto como sus derechos en relación al bien común? Tal y como defiende la autora, esta concepción requiere un grado considerable de entendimiento de los principios democráticos, así como la participación activa y generosa en la comunidad democrática. En cambio los resultados demuestran que la participación en un proyecto de ApS ha mejorado en el alumnado su actitud frente a la comunidad, fundamentalmente en la toma de conciencia de que si participa activamente la comunidad mejora, y que el hecho de recibir una educación superior le obliga a responsabilizarse por el bien común.

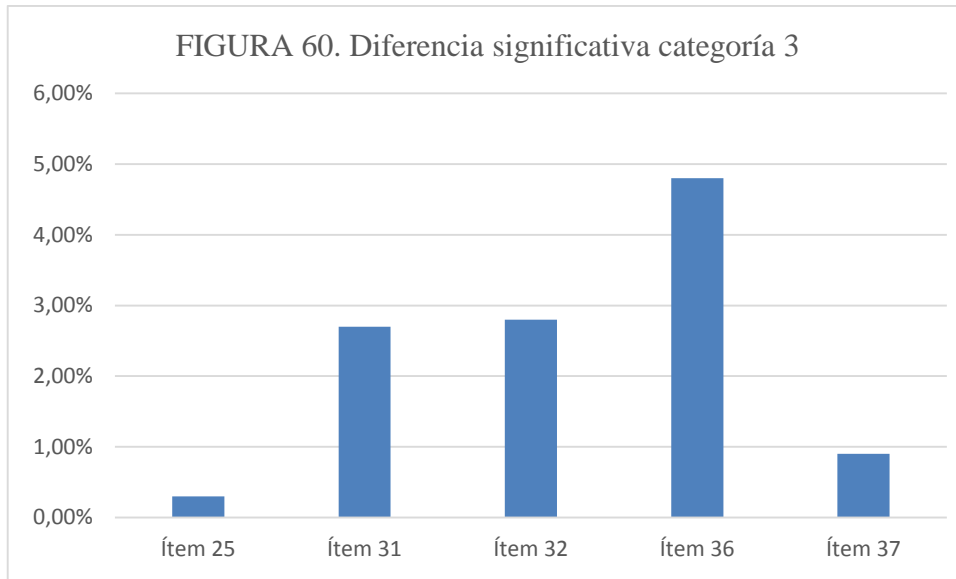
8.1.3. Los derechos y deberes del estudiantado universitario.

En el capítulo anterior ya hemos mencionado las escasas diferencias en los resultados tras la intervención, y tal como se muestra en la tabla, no existen diferencias significativas entre el pre-test y el post-test. Mantenemos la tesis de que ello es debido a que ya en el pre-test se han obtenido porcentajes elevados centrándose entre el 80% y 90%. Así pues, se pone de manifiesto que el alumnado universitario asume la responsabilidad de que se cumplan sus derechos y deberes, independientemente de su participación en un proyecto de ApS.

FIGURA 59. Análisis comparado categoría tercera.

ÍTEMS ²⁷	PRE-TEST		POST-TEST		¿Diferencia significativa? A partir del 10%	
	Poco	Bastante	Poco	Bastante	Poco	Bastante
Ítem 25	0,8%	93,7 %	- %	93,4 %	0,8%	0,3%
Ítem 31	-%	96,1 %	-%	93,4 %	-%	2,7%
Ítem 32	-%	93,8 %	-%	96,6 %	-%	2,8%
Ítem 36	1,6%	79,6 %	2,2%	84,4 %	0,6%	4,8%
Ítem 37	3,2%	83,6 %	1,1%	84,5 %	2,1%	0,9%

²⁷ Los porcentajes en esta tabla hacen referencia a los ítems literalmente formulados en el cuestionario. En forma de negación o afirmación.

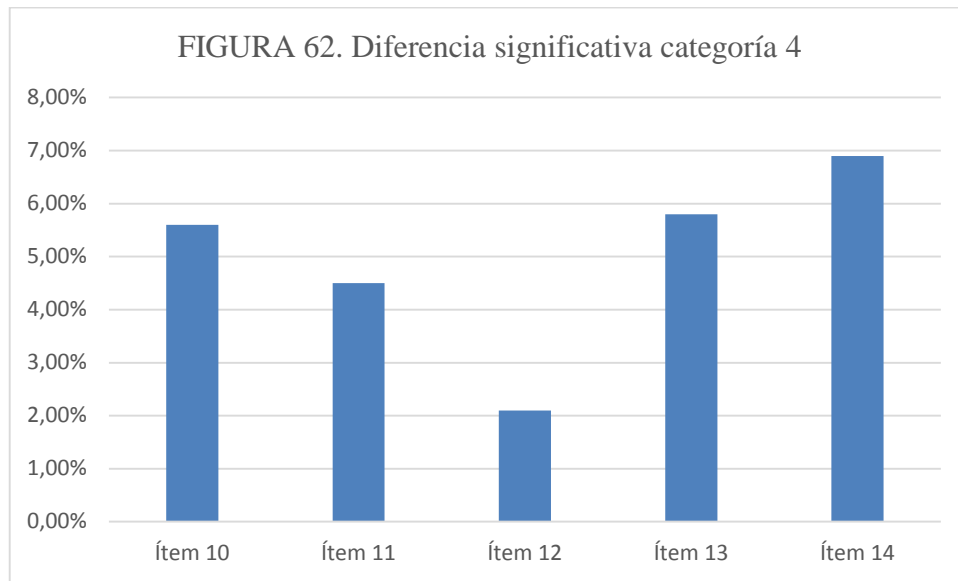


8.1.4. ¿Qué dimensiones considera importante para su formación el alumnado universitario?

Respecto a las dimensiones que el alumnado considera importante para su formación, en el capítulo anterior observamos que destaca en primer lugar el “aprender a convivir juntos” en segundo lugar “aprender a hacer” y “aprender a ser”, en tercer lugar encontramos “aprender a aprender”, y por último “aprender a emprender” aunque es el que mayor evolución ha manifestado tras la intervención. En cambio, si atendemos a la tabla del análisis comparado entre pre-test y post-test, observamos que no se produce una mejora significativa, puesto que los porcentajes en el pre-test se mueven alrededor del 90%. Es decir, el ApS no ha producido apenas ningún cambio en el alumnado acerca de las dimensiones que considera importante para su formación.

FIGURA 61. Análisis comparado categoría cuarta.

ÍTEMS ²⁸	PRE-TEST		POST-TEST		¿Diferencia significativa? A partir del 10%	
	Poco	Bastante	Poco	Bastante	Poco	Bastante
Ítem 10	2,4 %	89,9 %	- %	95,5 %	2,4 %	5,6%
Ítem 11	- %	92,2 %	- %	96,7 %	- %	4,5%
Ítem 12	0,8 %	94,6 %	- %	96,7 %	0,8 %	2,1%
Ítem 13	1,6 %	93 %	- %	98,8 %	1,6 %	5,8%
Ítem 14	3,9 %	82 %	2,2 %	88,9 %	1,7%	6,9%



²⁸ Los porcentajes en esta tabla hacen referencia a los ítems literalmente formulados en el cuestionario. En forma de negación o afirmación.

8.1.5. ¿Qué valores debe desarrollar la universidad?

Ante la cuestión de qué valores debe desarrollar la universidad, en el capítulo anterior señalábamos que los resultados obtenidos en el pre-test, el alumnado manifiesta que los principales valores han de ser los profesionales (Ítem 5).

En cambio si atendemos a la tabla del análisis comparado entre los ítems, observamos que no se ha producido ningún cambio significativo entre pre-test y post-test. Una vez más, hacemos alusión a los elevados porcentajes en los resultados del pre-test, que oscilan entre el 80 y el 90%, y que de alguna manera dificultan que el cambio sea significativo.

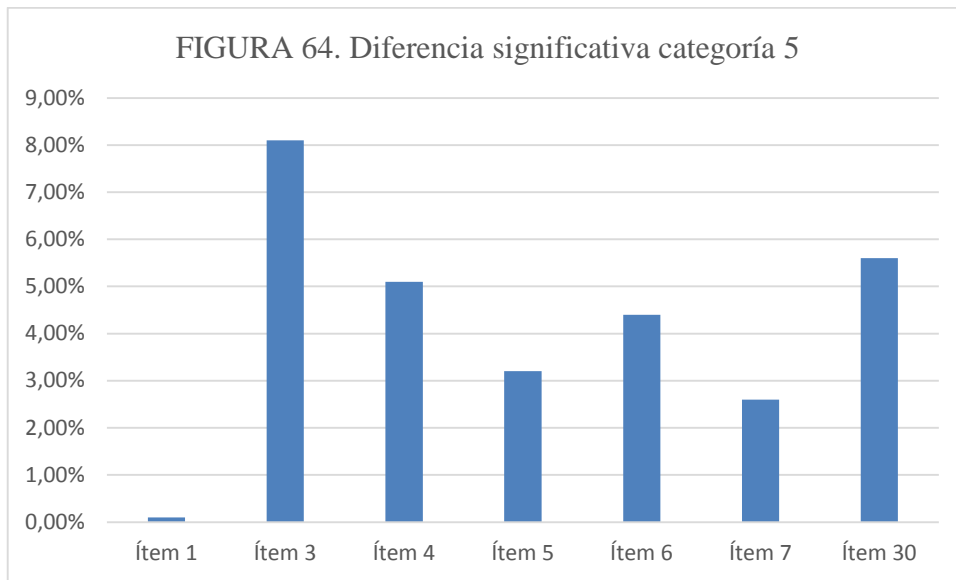
A pesar de ello, consideramos relevante atender al cambio producido en cuanto al orden de importancia de los valores que, según el alumnado universitario, debería desarrollar la universidad. Como ya hemos mencionado, en el pre-test el alumnado destaca los valores profesionales como los más importantes que debe desarrollar la universidad, en cambio, en el post-test, los valores profesionales pasan a último lugar posicionando los valores democráticos (Ítem 3) como los principales que debe desarrollar la universidad, seguido de valores éticos (Ítem 4) y valores cívicos (Ítem 6).

Este cambio, en la reestructuración de los valores por parte del alumnado pone de manifiesto que la metodología de Aprendizaje Servicio es una gran potenciadora de valores democráticos, y dada la oportunidad que ofrece esta metodología en experimentar la importancia de los mismos, puede erigirse en una de las razones por las que el estudiantado perciba que la universidad ha de desarrollar los valores democráticos antes que los profesionales.

FIGURA 63. Análisis comparado categoría quinta.

ÍTEMS ²⁹	PRE-TEST		POST-TEST		¿Diferencia significativa? A partir del 10%	
	Poco	Bastante	Poco	Bastante	Poco	Bastante
Ítem 1	1,6 %	81,2 %	1,1 %	81,1 %	0,5%	0,1%
Ítem 3	3,9 %	87,5 %	- %	95,6 %	3,9 %	8,1%
Ítem 4	2,3 %	88,3 %	- %	93,4 %	2,3 %	5,1%
Ítem 5	1,6 %	89,9 %	1,1 %	86,7 %	0,5%	3,2%
Ítem 6	0,8 %	86,7 %	- %	91,1 %	0,8 %	4,4%
Ítem 7	2,3 %	85,2 %	2,2 %	87,8 %	0,1%	2,6%
Ítem 30	7%	76,6 %	1,1%	82,2 %	5,9%	5,6%

FIGURA 64. Diferencia significativa categoría 5



²⁹ Los porcentajes en esta tabla hacen referencia a los ítems literalmente formulados en el cuestionario. En forma de negación o afirmación.

Esta nueva conciencia cívica surgida a raíz de la participación en un proyecto de ApS radica, según Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías (2013), en su potencial de movimiento social transformador. Esta potencia favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y al estudiantado en agentes de cambio con una visión de un mundo más justo que trabajan activamente para crearlo.

Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) afirman que los proyectos de ApS tienen el potencial de desarrollar una visión de la justicia social, puesto que el alumnado aprende a cuestionar la sociedad desde un punto de vista crítico y a analizar los temas que se van encontrando en su vida con una mirada crítica hacia las injusticias, poniendo énfasis en el cambio social en vez de en la caridad.

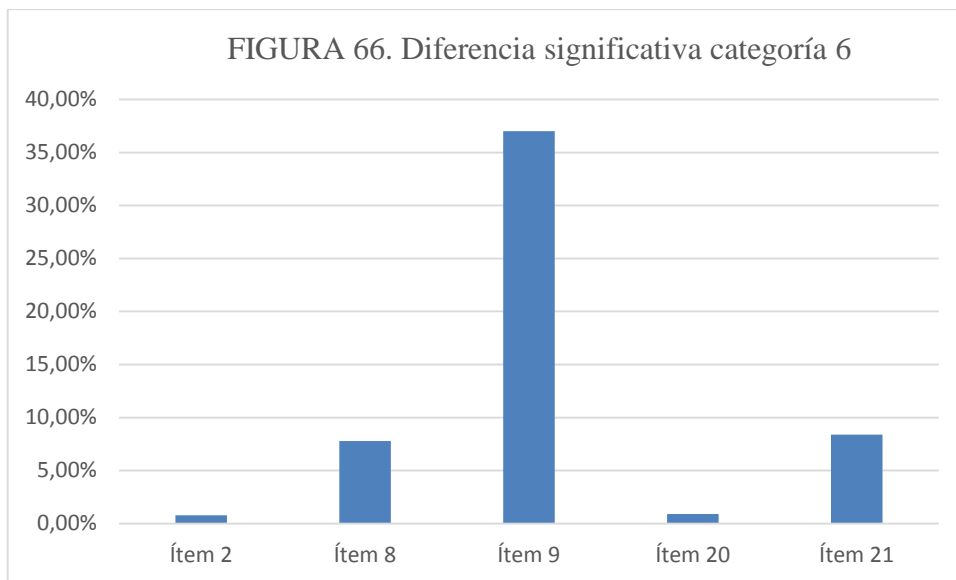
El hecho de que la universidad ofrezca la oportunidad de desarrollar proyectos de ApS implica que en las aulas se analicen situaciones de injusticia social relacionadas con la equidad, el respeto a la diversidad, la interculturalidad, la diversidad funcional, las dificultades de aprendizaje, la inclusión educativa y los derechos humanos. Y tras la intervención se desarrollen debates críticos, de naturaleza política del servicio, por lo que se promueve la justicia social por encima de otras perspectivas de la ciudadanía más tradicionales. Ello responde a lo que Aramburuzabala (2013) define como dimensiones en la perspectiva de la Justicia Social en el ApS: una relacionada con la práctica y otra con la reflexión.

Así pues, dados los resultados obtenidos, hacemos mención a que el ApS ha permitido al estudiantado tomar conciencia de su propio concepto de justicia social y de su papel en la transformación social.

8.1.6. ¿Desarrolla la universidad la ciudadanía?

FIGURA 65. Análisis comparado categoría sexta.

ÍTEMS ³⁰	PRE-TEST		POST-TEST		¿Diferencia significativa? A partir del 10%	
	Poco	Bastante	Poco	Bastante	Poco	Bastante
Ítem 2	2,4 %	83,6 %	1,1 %	84,4 %	1,3%	0,8%
Ítem 8	20,3 %	71,1 %	13,3 %	78,9 %	7%	7,8%
Ítem 9	No	Sí	No	Sí	No	Sí
	68,0 %	29,7%	30,0%	66,7 %	38%	37%
Ítem 20	15,6%	68,0%	15,6%	68,9%	-%	0,9%
Ítem 21	10,2%	67,2%	12,2%	75,6%	2%	8,4%



Al analizar si el estudiantado universitario considera que la universidad realmente potencia la ciudadanía, observamos que el ítem que mayor cambio ha

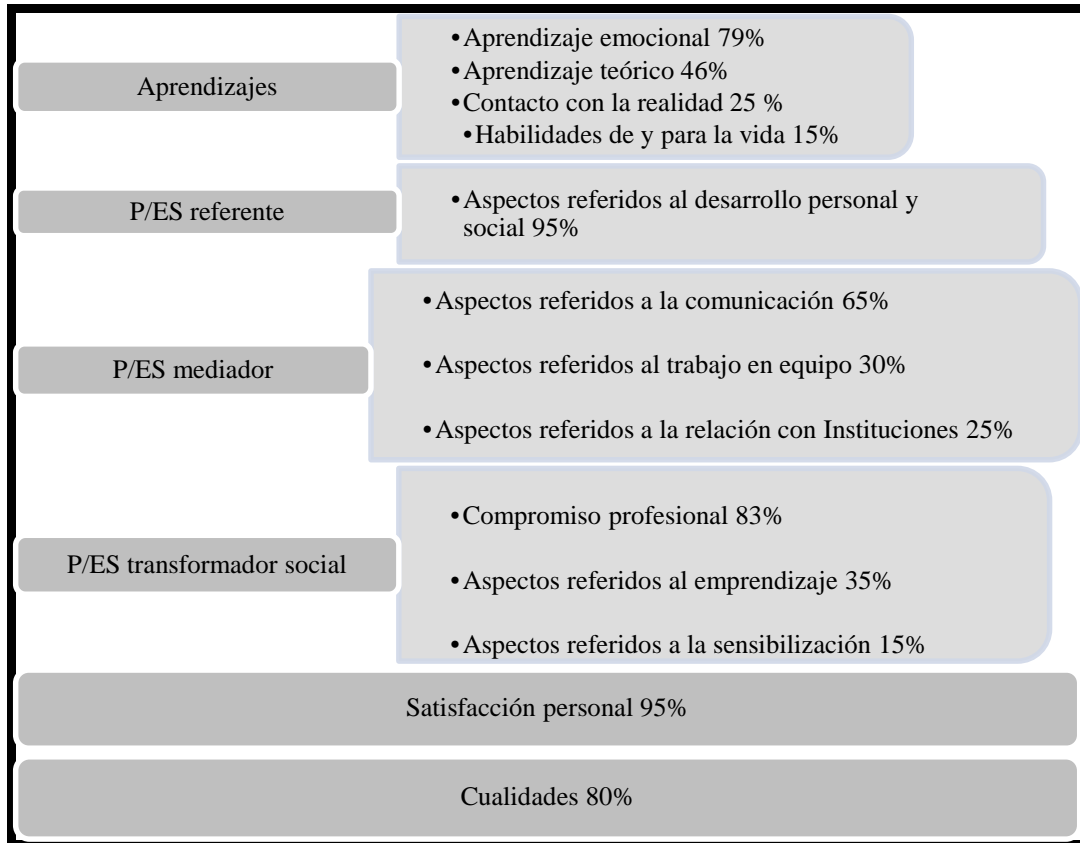
³⁰ Los porcentajes en esta tabla hacen referencia a los ítems literalmente formulados en el cuestionario. En forma de negación o afirmación.

manifestado es el Ítem 9 “¿Has realizado alguna actividad en el aula que suponga trabajar para el bien común?” con una mejora del 37%. A pesar de que el resto de ítems no han sufrido cambio significativo alguno, consideramos relevante comentar el Ítem 21 “La formación universitaria promueve la crítica constructiva” por el cambio en la concepción del alumnado.

Es decir, los resultados del pre-test exponen que la muestra participante tiene claro que ser ciudadano/a es el/la que participa en la comunidad para mejorarla, que confía en la formación universitaria para ayudarle a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad actual, hecho que ello apenas varía tras la participación en un proyecto de ApS. Lo que llama especialmente la atención es que tras la participación en un programa de ApS como una actividad ofrecida desde el aula, la ciudadanía manifiesta que les ha permitido trabajar para el bien común, promover la crítica constructiva en su formación, y que se convierte en un instrumento que ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad. En cambio, la intervención parece haber sido suficiente para que el alumnado vea en la universidad una oportunidad para desarrollar su papel como ciudadano participativo, tal como manifiesta el Ítem 20.

8.1.7. ¿Qué nos dice el grupo de discusión?³¹

FIGURA 67. Aportaciones del grupo de discusión.



En un intento de enmarcar los resultados obtenidos a partir de los testimonios del Grupo de Discusión, decidimos relacionar la percepción que el alumnado de Pedagogía y de Educación Social posee acerca de su ejercicio profesional a partir su participación en un proyecto de ApS, con las competencias transversales de dichas titulaciones recogidas en el Libro Blanco.

Dentro de las competencias transversales de la titulación de Pedagogía y de Educación Social presentes en el Libro Blanco se distinguen tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Como competencias instrumentales aparecen capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s, comunicación en una lengua extranjera, utilización de las TIC en el

³¹ Los testimonios recabados en el grupo de discusión, han sido analizados mediante el programa Atlas.ti.

ámbito de estudio y contexto profesional, gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones. Como competencias interpersonales encontramos capacidad crítica y autocrítica, capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, habilidades interpersonales y compromiso ético. Y como competencias sistémicas destacan autonomía en el aprendizaje, adaptación a situaciones nuevas, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Los resultados obtenidos en nuestro análisis demuestran que el ApS trabaja distintos tipos de aprendizajes entre los que el aprendizaje teórico permite desarrollar la capacidad crítica, experimentar la aplicabilidad de los contenidos dados en clase, aplicar nuevas metodologías entre otras cuestiones. De esta manera, comprobamos que los aprendizajes teóricos que ofrece la experiencia del ApS responden a las competencias de Capacidad de análisis y síntesis, Organización y planificación, Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, Gestión de la información y Capacidad crítica recogidas en el Libro Blanco.

El aprendizaje de habilidades de y para la vida responden a las competencias comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s, comunicación en una lengua extranjera, y resolución de problemas y toma de decisiones, capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, habilidades interpersonales, autonomía en el aprendizaje, adaptación a situaciones nuevas, apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El aprendizaje emocional, por su parte, trabaja la capacidad autocrítica, el reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, habilidades interpersonales, y compromiso ético. Desde la dimensión *Pedagogo/a y el Educador/a Social como Transformador social*, se trabaja las competencias que hacen mención a la creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor. Y desde el *compromiso profesional* se potencia el compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional. Es decir, la sensación de haber mejorado como persona a partir de una experiencia de ApS por su aportación a la mejora social.

García, Jover y Escámez (2010) nos recuerdan el planteamiento del PNUD (2004), en el que se destaca la capacidad del profesional promover significados personales, sobre todo el sentido de pertenencia a la comunidad social y a la comunidad humana, la identidad individual y el reconocimiento de unos por otros, que son valores que han de estar presentes en las relaciones educativas para generar la confianza o el capital social.

Para ello se precisa una sociedad moderna y compleja como la nuestra en la que los individuos, procedentes de diversas culturas y con concepciones diferenciadas de la vida buena, puedan integrarse en una sociedad a la que consideren como suya sin perder sus características culturales propias y sus visiones diferenciadas del mundo.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que el ApS potencia el compromiso con la identidad y la ética profesional, y genera en el alumnado participante la convicción de querer dedicarse a esta profesión.

Martínez Usarralde (2014) hace mención a que el ApS facilita el aprendizaje del estudiantado y refuerza los resultados positivos, puesto que favorece la mejora y el cambio metodológico del profesorado, así como de los diferentes profesionales que intervienen en la educación y de los centros. Por consiguiente, posibilita la integración real y vivenciada entre la escuela, la comunidad y el territorio, e incide en la dimensión ética de la educación.

Así pues, el ApS constituye una metodología mediante la cual no sólo se responde a las competencias transversales de la titulación de Pedagogía y de Educación Social, sino que además permite el aprendizaje y el ejercicio de la profesión creando las condiciones sociales que invitan al juicio, al sentimiento y a la conducta ética.

8.2. Qué nos dicen las correlaciones.

8.2.1. ¿El profesorado universitario influye en la percepción de su alumnado sobre los valores que debe desarrollar la universidad?

En este apartado pretendemos dar respuesta a si el profesorado universitario influye, y de qué manera, en la percepción de su alumnado sobre los valores que debe desarrollar la universidad, a partir del análisis correlacional acerca de esta cuestión desarrollado en el capítulo anterior. Para ello exponemos, a continuación, un cuadro resumen con los valores que se relacionan con cada una de las competencias que valora el alumnado en el profesorado.

FIGURA 68. Influencia que ejerce el profesorado en su alumnado respecto a los valores que debe desarrollar la universidad.

Competencias trabajadas por el profesorado en su alumnado.	Valores que debe desarrollar la universidad.
Aprender a aprender	Democráticos, éticos.
Aprender a hacer	Democráticos, éticos, profesionales.
Aprender a ser	Democráticos, profesionales, cívicos.
Aprender a emprender	Democráticos, profesionales, conocimiento.
Aprender a convivir juntos	

Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta de si el profesorado influye en la percepción de su alumnado sobre los valores que debe desarrollar la universidad, los resultados demuestran que la respuesta es afirmativa. La cuestión que de dichos resultados planteamos, es ¿por qué determinadas competencias desarrollan unos valores más que otros? Como puede observarse en la tabla, a excepción de “aprender a convivir juntos”, que no se relaciona

con ningún valor, todas las competencias desarrolladas por el profesorado en su alumnado potencian los valores democráticos en la universidad.

En el capítulo 4 hacemos mención al concepto de “ciudadano efectivo” en una democracia que recoge el Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, donde lo define como un sujeto que posee determinados conocimientos, habilidades y valores, y que además comprende su papel en cada una de las dimensiones que implica un Estado democrático. En relación a la cuestión que en este apartado nos ocupa, destacamos como tales los valores, principios y procesos democráticos, así como ciudadanos activos y comprometidos con la sociedad civil.

La realidad nos expone que el hecho de que el profesorado universitario realice las siguientes acciones:

- Emplee el ApS como estrategia de aprendizaje de su materia (aprender a aprender);
- Que recurra al ApS como mecanismo de deliberación consigo mismo, así como con el alumnado analizando las consecuencias favorables y desfavorables de las diversas posibilidades, y optar por aquella que sea más aceptable para todos los implicados (aprender a hacer);
- Que plantee situaciones plagadas de incertidumbre en las que se ponen de manifiesto las virtudes de la humildad personal, el respeto ante una situación que sobrepasa al profesional y, por ende, el "coraje de la responsabilidad" (aprender a ser);
- Centre el protagonismo del aprendizaje en el propio alumnado, quien por su parte ejercita su libertad y desarrolla su creatividad, toma decisiones, desarrolla las virtudes de la acción como la responsabilidad, actividad, tenacidad, flexibilidad, valentía, resistencia, confianza en sí mismo, capacidad para enfrentarse con los problemas, asertividad (aprender a emprender);

Desarrolla en el alumnado un pensamiento crítico y una conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y al estudiantado en agentes de cambio con una visión de un mundo más justo para el que

trabajan activamente para crearlo. Este potencial transformador se traduce en una nueva conciencia cívica enmarcada en valores como la tolerancia y la diferencia, la equidad y la justicia social, el gobierno de la mayoría y la protección de las minorías, la libertad individual, la cohesión social, la aceptación de la diversidad, el estado de derecho, la libertad de expresión, de prensa, de asociación y de religión, el derecho contra la detención arbitraria, comprometer a otros ciudadanos, construir un capital social, reforzar la sociedad civil, participar en organizaciones voluntarias al margen de los gobiernos, atender y entender los procesos democráticos como la soberanía popular, el gobierno de representación, las elecciones libres y justas, el gobierno de las mayorías y la protección de las minorías, el bien común, la libertad y el acceso a la participación en los procesos políticos.

Es por ello que el profesorado universitario influye en que el alumnado perciba que, el principal valor que ha de desarrollar la universidad, sea el democrático.

Respecto a los valores éticos, observamos que guardan relación con las competencias de “aprender a aprender” y “aprender a hacer”. Recordando las aportaciones de García et al. (2010), la profesión de docente obtiene su calidad ética cuando se ejerce como una sabiduría humana que está impregnada de incertidumbre, debido a la complejidad del ser humano y de su aprendizaje. El ApS como mecanismo que desarrolla la competencia de “aprender a aprender” rompe con el esquema perverso por el cual el experto o docente tiene la solución y los padres, madres y el alumnado tienen el problema, que a su vez justifica el “aprender a hacer”. Es por este motivo que el profesorado que utiliza la metodología del ApS genera en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores éticos.

Si atendemos al valor cívico, observamos que la competencia que influye en él es “aprender a ser”. Naval, García, Puig y Santos (2010) destacan como valores cívicos: la libertad, igualdad, participación, cooperación, solidaridad, conocimiento, responsabilidad, constancia, autoconocimiento, identidad personal, autoestima, sentido crítico y tolerancia, de los cuales han de responder a unos deberes, tales como:

- Deber de conocer el funcionamiento de las instituciones democráticas.
- Deber de conocer la comunidad universitaria.

- Deber de ejercer una participación responsable por el bien común.
- Deber de autoconocimiento y enriquecimiento personal.
- Deber de desarrollar un sentido crítico ante los medios de comunicación y los líderes políticos
- Deber de respetar a los demás (opiniones, diferencias, etc...)

Appiah (2007), Foucault (1990), (1994) y Schmid (2002) defienden que “aprender a ser” supone construir una ética del sí mismo, es decir una *autoética*. Ello supone un trabajo formativo que cada individuo realiza sobre sí mismo para liberarse de ciertas limitaciones, para construir una manera de ser deseada y para lograr el mayor grado posible de autonomía y de responsabilidad. Ello implica una doble tarea, como es construirse tal como se desea y utilizar la propia manera de ser como una herramienta para tratar las cuestiones que plantea la vida, frente a la presión uniformadora de las éticas tradicionales de carácter heterónomo.

Por otro lado, Soto Arango (2009) hace alusión a que el docente universitario tiene bajo su responsabilidad la formación de los nuevos profesionales, por lo que la formación del nuevo ciudadano ha de desarrollarse desde el ejemplo del ejercicio profesional docente, ya que la relación entre el estudiantado y el profesorado es determinante para la identidad y el futuro del nuevo profesional. Así pues, el autor defiende valores y actitudes en la competencia profesional docente tales como la tolerancia, respeto a los derechos humanos y a la interculturalidad, la diversidad, la equidad de género, la innovación, el liderazgo desde la identidad a la institución, etc.

Desde tal planteamiento, encontramos la respuesta a por qué el desarrollo de la competencia “aprender a ser”, por parte del profesorado desde el ApS, proyecta en el alumnado la conciencia de que la universidad ha de desarrollar valores cívicos. Y por último los valores profesionales guardan relación con las competencias de “aprender a ser”, “aprender a hacer” y “aprender a emprender”.

García et al. (2010) plantean que cuando un profesional adquiere y ejercita de modo excelente sus competencias, se forma además como ciudadano/a, como persona moral. Un profesional excelente abre un escenario de discusión pública en el que se debate sobre los elementos de la cultura que son prioritarios y centrales en la

transmisión por el sistema educativo que no puede fundarse en la voluntad particular de un soberano ni de un grupo particular, sino en la voluntad racional de lo que todos podrían querer.

Tal y como plantea Coll (1990), la tarea fundamental del profesor consiste en hacer de intermediario entre los contenidos escolares y la actividad constructiva que llevan a cabo los alumnos para asimilarlos, siendo el alumno el centro del proceso y convirtiéndose así en el protagonista de su propio aprendizaje, el cual se lleva a cabo a través de un proceso interactivo en el que intervienen al menos tres elementos fundamentales: el propio alumno, el contenido de aprendizaje y el profesor que actúa como mediador entre ambos.

Por su parte, García et al. (2010) plantean una serie de principios, valores y excelencias profesionales que permiten alcanzar la ética profesional docente, y que a su vez se desarrollan en el contexto del ApS:

- A. El Respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa.
- B. La promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil.
- C. Proceder siempre conforme a la justicia.
- D. Proceder con autonomía profesional.
- E. El principio de beneficencia: Poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios.
- F. Proceder siempre con responsabilidad profesional.
- G. El principio de imparcialidad.
- H. El principio de confidencialidad o secreto profesional.
- I. El principio de veracidad.

El profesorado que aplica el ApS realiza el bien social que le es propio, por lo que su práctica docente es ética. Y cuando esto ocurre, el docente se conforma en una personalidad ética que genera confianza en su alumnado, puesto que su profesionalidad satisface las expectativas sociales sobre el significado de la profesión y la fiabilidad de la misma para resolver los problemas de la educación.

8.2.2. ¿La percepción que tiene el alumnado acerca de si la universidad desarrolla la ciudadanía, influye en su actitud ante la comunidad?

El análisis correlacional referente a este bloque expone que, a partir de la participación en un proyecto de ApS, el alumnado ha aumentado la conciencia de que su formación como futuro profesional ha de estar al servicio de la mejora social, lo que le obliga a adquirir una responsabilidad como ciudadano. La ejecución de proyectos de ApS en la universidad produce en el estudiantado la percepción de que ésta promueve la crítica constructiva orientada a la mejora social, lo que le conduce a nuevos planteamientos de su actitud ante la comunidad. Es decir, si la universidad posibilita la realización de actividades que suponga trabajar para el bien común, favorece en el alumnado la conciencia de que su papel como estudiante no sólo se limita al estudio de materias, sino que el tener la oportunidad de recibir una educación superior, le obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad.

Este contexto provoca en el alumnado cierta predisposición a dedicar parte de su tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas, considera que tiene la obligación de no ignorar los problemas sociales, valora la importancia de saber detectar los problemas que se dan en la sociedad para poder mejorarla, asume una mayor responsabilidad ante la realización de proyectos para mejorar la sociedad, toma conciencia de la importancia de participar activamente. Y no hay que olvidar que estas actitudes generan en el alumnado un sentimiento de felicidad por colaborar en proyectos de participación que transforman la realidad, tal y como se manifiesta en los resultados obtenidos del Grupo de Discusión.

A lo largo de la investigación se ha planteado qué papel desempeña o debería desempeñar la universidad en la formación ciudadana de los miembros de una sociedad. Si recordamos a Esteban (2004), plantea que uno de los objetivos fundamentales de la universidad es formar personas y profesionales, es decir, preparar a los futuros profesionales para que comprendan las complejidades éticas que afectarán a su toma de decisiones en la práctica profesional así como a lo largo de su vida. En

cambio, tal y como demuestran los resultados, si no existe una responsabilidad por parte de la institución y del profesorado, en asumir un aprendizaje ético de la profesión en la universidad, difícilmente podremos hablar de profesionalidad.

García López, Escámez y Jover (2010) hacen mención a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la que la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior (2003) se refiere a empleabilidad (*employability*), haciendo explícita la importancia de la enseñanza de los valores de la ética civil. La Conferencia de Ministros, celebrada en Bergen en mayo de 2005, volvió a insistir en la dimensión de la ciudadanía activa de la formación universitaria. En España, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, para adaptarse a la política de la Educación Superior europea, a partir de la cual se elabora un Estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, se atiende a los derechos y deberes del estudiantado.

Uno de los temas importantes que debe asumir la universidad es preparar a los profesionales desde ciertos principios éticos, por lo que no debe limitarse a la transmisión del saber, debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

Es obvio que el marco normativo europeo en cuanto a educación superior, se apuesta y defiende la dimensión de una ciudadanía activa, incluso en España se ha avanzado en cuanto a la elaboración del Estatuto del Estudiante Universitario y la creación del Consejo de Estudiantes Universitarios. En cambio, los resultados de la investigación nos ponen de manifiesto que, para producir un cambio en la actitud del alumnado ante la comunidad, la universidad ha de convertirse en un espacio donde se desarrolle la ciudadanía. Y como plantea García et al. (2010), éste es el principal reto actual de la educación superior, asumir plenamente la educación en valores de la ética civil como principio rector de la acción educativa y considerar las universidades como auténticos centros de ciudadanía.

Así pues, podemos afirmar que el desarrollo de la ciudadanía en la universidad, influye de manera directa en la actitud del alumnado ante la comunidad, y que el ApS

se erige en la herramienta que permite concebir la universidad como espacio de participación y de transformación social. Aunque no hay que olvidar que, para que el sello de identidad de la universidad sea el desarrollo profesional y ciudadano de su alumnado, se requieren políticas efectivas que se desarrollen desde una cultura cívica institucionalizada.

8.2.3. ¿La formación del alumnado universitario influye en la conciencia acerca de sus derechos y deberes?

FIGURA 69. Relación de la formación del alumnado con los derechos y deberes.

Aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> - Se cumplan sus derechos. - Se cumplan sus deberes. - Importancia para que las decisiones que afectan a la vida universitaria se debatan públicamente.
Aprender a emprender.	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo colaborativo favorece del aprendizaje de sus derechos y deberes como estudiante. - Se cumplan sus deberes.
Aprender a hacer y aprender a convivir juntos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se cumplan sus deberes.
FUENTE: Elaboración propia.	

Como puede observarse en la tabla, el desarrollo de las diferentes competencias del aprendizaje en el alumnado influye en que éste tome conciencia de cuáles son sus derechos y deberes.

En el análisis correlacional observamos que el desarrollo de todas las competencias mediante el trabajo colaborativo a través de un proyecto de ApS permite mostrar al alumnado la importancia de participar activamente para que se cumplan tanto sus derechos como sus deberes. El “aprender a aprender” posibilita tomar conciencia de que las decisiones que afectan a la vida universitaria se han de debatir públicamente. La respuesta a por qué estas cuestiones se debe a que el ApS constituye una herramienta pedagógica cuyo aprendizaje se produce a través de la participación directa, con una propuesta educativa enraizada en la experiencia, desde la que se desarrollan actividades de reflexión y pensamiento crítico, lo que les ha permitido descubrir que “a participar se aprende participando”.

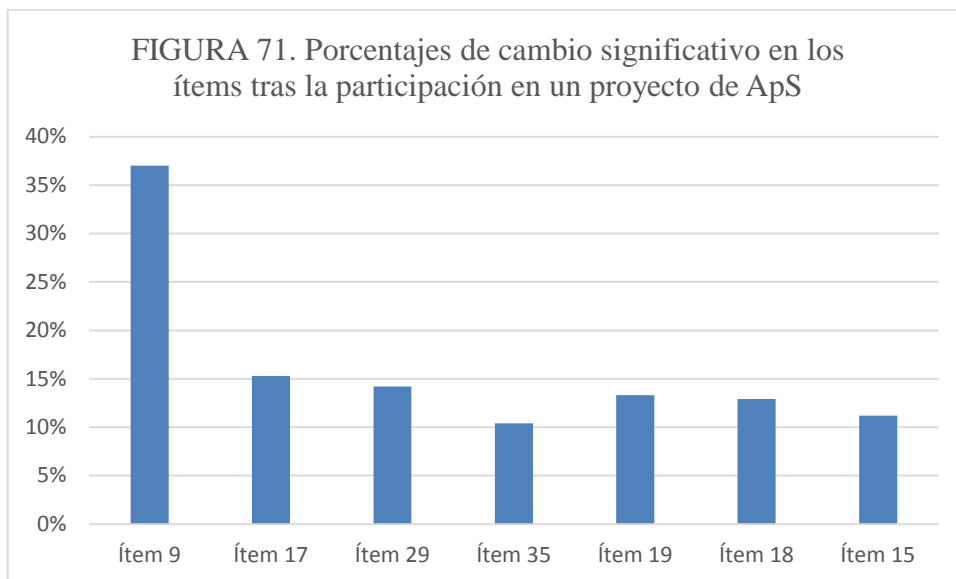
8.3. A modo de resumen.

Uno de los objetivos de la investigación se centra en analizar la metodología de ApS como herramienta para desarrollar la formación cívica en el alumnado universitario. Para ello, elaboramos el cuestionario AOAUPC con el fin de conocer las actitudes y opiniones del alumnado acerca de la participación cívica, y si éstas han variado tras la participación en un proyecto de ApS. A continuación, presentamos los resultados a modo de resumen.

FIGURA 70. Ítems que han experimentado un cambio significativo tras la participación en un proyecto de ApS.

ÍTEMS	Cambio significativo.	Grupo discusión.
9.¿Has realizado alguna actividad en el aula que suponga trabajar para el bien común?	37%	-Satisfacción personal.
17. Influencia del profesorado en el “aprender a ser” del alumnado.	15,3%	-Cualidades -P/ES referente (desarrollo personal y social)
29.Tener la oportunidad de recibir una educación superior, me obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad.	14,2%	-P/ES transformador social (compromiso profesional, emprendizaje, sensibilización)
35.Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en	10,4%	-P/ES transformador social (compromiso profesional, emprendizaje, sensibilización)

ellas.		
19.Influencia del profesorado en el “aprender a emprender” del alumnado.	13,3%	
18.Influencia del profesorado en el “aprender a convivir juntos” del alumnado.	12,9%	-P/ES mediador (comunicación, trabajo en equipo, relación con Instituciones)
15.Influencia del profesorado en el “aprender a aprender” del alumnado.	11,2%	Aprendizajes (emocional, teórico, contacto con la realidad, habilidades de y para la vida)



Tal y como se observa en la tabla, el dato más significativo de la investigación hace referencia a la satisfacción del alumnado, producida por la realización de una actividad que supone trabajar por el bien común, como es el ApS.

El segundo dato significativo producido por la participación en un proyecto de ApS, se refiere a que la influencia del profesorado en el “aprender a ser” del alumnado, ha desarrollado cualidades personales y sociales mediante las que el alumnado ha tenido la oportunidad de contextualizar su figura como referente en el ejercicio profesional, puesto que los valores profesionales se ven enmarcados en la conciencia del deber desde la habilidad discursiva, y desde la virtud de la humildad.

En tercer lugar nos encontramos con que la influencia que ha ejercido el profesorado en el “aprender a emprender” a través del proyecto de ApS, ha despertado en el alumnado la conciencia de que las comunidades mejoran si participa activamente en ellas, por lo que tener la oportunidad de recibir una educación superior, le obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad. Ello le ha permitido concebir su figura de transformador social, desde el compromiso profesional, el emprendizaje, y la sensibilización.

En cuarto lugar destaca la influencia que el profesorado ha producido en el “aprender a convivir juntos” del alumnado, ha hecho desarrollar competencias y habilidades relacionadas con la comunicación, trabajo en equipo, y relación con Instituciones, por lo que el ApS ha supuesto una oportunidad para que el alumnado ejercite su figura como mediador.

Y por último, aunque no por ello menos importante, el ApS ha generado que el profesorado influya de manera significativa en el “aprender a aprender” del alumnado, traducido en un aprendizaje emocional y teórico, y en habilidades de y para la vida al establecer contacto con la realidad.

Así pues, ante las actitudes y opiniones del alumnado universitario sobre la participación cívica, consideramos relevante hacer mención a tres cuestiones que engloban los resultados: la importancia de la figura del profesorado, las estrategias de aprendizaje, y la importancia de la universidad como espacio de participación.

El profesorado que hace uso de la metodología de ApS potencia en su alumnado la capacidad de analizar sus propias estrategias de aprendizaje, y conseguir que su aprendizaje sea significativo como consecuencia de la participación activa en el desarrollo de actividades de reflexión y pensamiento crítico. El ApS es una actividad

estructurada de cumplimiento de tareas, coordinadas para satisfacer objetivos curriculares, aprendizaje, reflexión y análisis crítico, que responde a las dos dimensiones principales de la metacognición como son el conocimiento de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las habilidades y destrezas, de las limitaciones, de los objetivos de la tareas, del contexto de aplicación; y el control: planificación, autoevaluación, y autorregulación. Es decir, las fases de un proyecto de ApS responden a las fases desde las que se trabajan las distintas estrategias de aprendizaje, con el objetivo de obtener un aprendizaje significativo.

Este proceso metacognitivo dirigido por el profesorado ha despertado en el alumnado la conciencia de que ha de participar para que se cumplan sus derechos y deberes, así como la importancia de que se debatan públicamente las cuestiones referidas a la vida universitaria, como espacio público que es. Precisamente esta nueva conciencia de la universidad como espacio público ha provocado que el alumnado, tras la participación en un proyecto de ApS, entienda que la universidad debe desarrollar valores democráticos y éticos por encima de los profesionales, lo que pone de manifiesto que el ApS potencia los valores democráticos.

El profesorado que hace uso de la metodología de ApS pone en funcionamiento en el alumnado un mecanismo de deliberación consigo mismo, con sus compañeros/as, con el profesorado y con la comunidad, analizando las consecuencias favorables y desfavorables de las diversas posibilidades, estableciendo cuál de ellas es la más aceptable para todos los implicados.

Los resultados demuestran, que este “aprender a hacer” suscita en el alumnado la conciencia de que ha de cumplir con sus deberes. Este sentido del “deber” ocasiona que el alumnado defienda que la universidad ha de desarrollar valores profesionales, además de los democráticos y éticos, en la misma medida que el profesorado que hace uso de la metodología de ApS, desarrolla la competencia de “aprender a ser”, ya que plantea situaciones plagadas de incertidumbre en las que se ponen de manifiesto las virtudes de la humildad personal, el respeto ante una situación que sobrepasa al profesional, y por ende, el "coraje de la responsabilidad". Es decir, el desarrollo de la competencia “aprender a hacer” y “aprender a ser” mediante un proyecto de ApS hace

posible que los valores profesionales se vean enmarcados en la conciencia del deber desde la habilidad discursiva, y desde la virtud de la humildad.

La metodología de ApS se identifica con un enorme potenciador de la competencia “aprender a emprender”, puesto que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje mediante el cual ejercita su libertad y desarrolla su creatividad, toma decisiones, desarrolla las virtudes de la acción como la responsabilidad, actividad, tenacidad, flexibilidad, valentía, resistencia, confianza en sí mismo, capacidad para enfrentarse con los problemas, asertividad. Esta dimensión creadora de la inteligencia lleva a la superación del alumnado mediante la formulación de preguntas, que buscan nuevas posibilidades que transforman la realidad. El desarrollo de la competencia emprendedora, desde el ApS, genera en el alumnado la apuesta por el trabajo colaborativo como mecanismo para conocer sus derechos y deberes, y como consecuencia, que la universidad trabaje valores democráticos, profesionales y de conocimiento.

La metodología de ApS desarrolla la competencia “aprender a convivir juntos”, en tanto que proporciona una relación de acompañamiento por parte del profesorado hacia el alumnado, en la que se integra la dimensión científica y técnica, la empatía y la intuición personal. En las aportaciones del Grupo de Discusión nos referimos a esta competencia como “práctica relacional de la educación”, en la que se toma conciencia que el ejercicio profesional implica cuidar del otro. Por ello, el profesorado que aplica el ApS se convierte en un referente para la concepción de su alumnado en el convivir juntos, y en su desempeño como mediador social, lo que conduce al alumnado a tomar conciencia de su deber como ciudadano.

El ApS ha cambiado la actitud del alumnado ante la comunidad, ya que ha tomado conciencia de que su formación como futuro profesional ha de estar al servicio de la mejora social, lo que le obliga a adquirir una responsabilidad como ciudadano. El alumnado ha entendido que las comunidades en las que ha participado han mejorado, y como consecuencia ha interiorizado la importancia de participar en la misma.

A pesar de que el ApS no ha generado un cambio significativo en cuanto a las competencias que el alumnado considera importantes para su formación, sí que ha

provocado que “aprender a emprender” sea la competencia que mayor evolución ha manifestado tras la intervención. También ha producido un elevado grado de satisfacción en el alumnado, por haber participado en la mejora social mediante un proyecto elaborado por él mismo, lo que refuerza su vocación por la profesión, y el compromiso por la mejora social.

El ApS es percibido por el alumnado como una actividad que la universidad ofrece desde el aula para trabajar por el bien común, aunque no es suficiente para afirmar que la universidad desarrolla la ciudadanía. Lo que llama especialmente la atención es que, tras la participación en un programa de ApS como una actividad ofrecida desde el aula, le ha permitido trabajar para el bien común, promover la crítica constructiva en su formación, y conocer un instrumento que ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad. En cambio, la intervención parece no haber sido suficiente para que el alumnado vea en la universidad una oportunidad para desarrollar su papel como ciudadano participativo.

La ausencia de cambio significativo en algunos de los resultados se debe a que en el pre-test los porcentajes se mueven alrededor del 90%, y en el post-test los porcentajes oscilan entre el 95% y 99%. Lo que pone de manifiesto que la muestra parte de una conciencia social previa a la intervención, y que confía en un modelo institucional que integra de manera efectiva las tres misiones de la educación superior, un modelo donde la docencia, la búsqueda y la extensión actúan simultáneamente al servicio de la excelencia académica y de la responsabilidad social universitaria.

Ello responde al perfil del alumnado de las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social. Tal y como hemos mencionado al inicio del capítulo, el grado en Pedagogía tiene por objetivo formar profesionales en intervención, sistemas, instituciones, contextos, recursos y procesos educativos y formativos, así como también en los procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de una forma integrada en las personas y los grupos a lo largo de toda la vida. Y el grado en Educación Social tiene por objetivo formar profesionales expertos que lleven a cabo intervenciones socioeducativas con personas en sus contextos, con el fin de conseguir un mayor desarrollo personal y social, y su integración y participación en diversos ámbitos sociales

En cambio, a pesar de que ambas titulaciones requieren una conciencia social y la voluntad de transformar la realidad social desde su intervención profesional, los resultados demuestran que ésta ha sido reforzada tras haber participado en un proyecto de ApS.

Los datos nos revelan que el profesorado que hace uso del ApS como instrumento de enseñanza-aprendizaje pone en funcionamiento los principios de la ética profesional docente, a partir de los cuales guía los proyectos de su alumnado: el respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa; la promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil; proceder siempre conforme a la justicia; proceder con autonomía profesional; el principio de beneficencia, es decir, poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios; proceder siempre con responsabilidad profesional; el principio de imparcialidad; el principio de confidencialidad o secreto profesional y el principio de veracidad.

Todas estas concepciones demuestran que el ApS se erige en una excelente herramienta para desarrollar la competencia ciudadana, ya que ejercita el valor de la dignidad, y la competencia emprendedora, puesto que potencia el valor de la libertad, tanto del profesorado como del alumnado.

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

En este capítulo se exponen las conclusiones obtenidas en referencia a los objetivos e hipótesis planteados, y responden al proceso de investigación que se ha realizado en este campo de conocimiento, las propuestas de actuación, así como las limitaciones con las que se ha desarrollado la investigación y las futuras líneas de la investigación.

9.1. Conclusiones.

El primer objetivo general de la investigación es **analizar los resultados de la aplicación de la metodología de ApS en el alumnado universitario, y comprobar en qué medida produce un cambio en las actitudes y opiniones del estudiantado hacia la participación cívica.** Este objetivo general se subdivide a su vez en tres subobjetivos.

El subobjetivo 1.1. hace referencia a la *construcción de un cuestionario-escala que nos proporcione información sobre las percepciones del estudiantado universitario respecto a la participación cívica.* Este subobjetivo se ha cumplido, puesto que se ha construido un cuestionario-escala que denominamos AOAUPC: *Actitudes y Opiniones del Alumnado Universitario sobre la Participación Cívica.* Tras el proceso de construcción y validación, se obtuvo un cuestionario con una fiabilidad final de ,847 y una varianza total del 55%.

El subobjetivo 1.2. pretende *conocer los elementos clave que orientan la toma de decisiones para avanzar en la Responsabilidad Social Universitaria.* Éste ha sido cumplido dado que, se han ofrecido datos científicos mediante un proceso de investigación riguroso pluri-metodológico, donde se describe, explica y compara, en los capítulos 7 y 8, el problema seleccionado desde dos enfoques; el empírico-analítico, con

el uso del cuestionario, y el hermeneútico-interpretativo, con el uso del grupo de discusión.

El subobjetivo 1.3. se refiere a la *realización de propuestas para la formación cívica del alumnado universitario*. Tal propuesta se recoge en los capítulos 4 y 5, por lo que este subobjetivo ha sido alcanzado.

Tal y como hemos podido comprobar el objetivo general, centrado en analizar si la metodología del Aprendizaje Servicio produce algún cambio en las actitudes y opiniones, por parte del estudiantado de la Universidad de Valencia, acerca de la participación cívica, ha sido cumplido, así como los objetivos específicos.

Los resultados obtenidos nos indican que el desarrollo de la ciudadanía en la universidad influye de manera directa en la actitud del alumnado ante la comunidad, y que el ApS es la herramienta que permite concebir la universidad como espacio de participación y de transformación social. Aunque no hay que olvidar, que el principal reto actual de la educación superior pasa por asumir plenamente la educación en valores de la ética civil como principio rector de la acción educativa y considerar las universidades como auténticos centros de ciudadanía.

En cuanto a las hipótesis, el propósito de la tesis consiste en confirmarlas o rechazarlas de forma total o parcial a partir de los resultados hallados a lo largo del proceso de investigación. En primer lugar, la **hipótesis 1: el alumnado de la Universidad de Valencia es capaz de reconocer acciones propias de la ciudadanía activa**, se desglosa en tres subhipótesis: a) *subhipótesis 1.1.: El estudiantado de la Universidad de Valencia reconoce la importancia de la figura de la Institución universitaria, para el desarrollo de la participación ciudadana;* b) *subhipótesis 1.2.: El profesorado universitario es el referente significativo para el alumnado en el aprecio del valor de la participación y transformación social;* c) *subhipótesis 1.3.: El alumnado de la Universidad de Valencia presenta actitudes positivas hacia su formación profesional en el valor de la ciudadanía la ética profesional.* A continuación se exponen las conclusiones relativas a estas hipótesis.

Si atendemos a la *subhipótesis 1.3.: El alumnado de la Universidad de Valencia presenta actitudes positivas hacia su formación personal en el valor de la formación ciudadana y ética profesional*, podemos afirmar que ésta se confirma, aunque consideramos necesario recordar algunas cuestiones. Por un lado comentar que en la FIGURA 65, se observa que los cambios producidos tras la intervención, se reflejan en la percepción del alumnado acerca de su figura profesional desde la ética y la participación activa en la sociedad.

En segundo lugar, los datos revelan que, independientemente de su participación en un proyecto de ApS, para el alumnado es importante el desarrollo de competencias como “aprender a convivir juntos”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, “aprender a aprender”, “aprender a emprender”, que asume la responsabilidad de que se cumplan sus derechos y deberes, y considera que la universidad debe potenciar valores democráticos, cívico, éticos, y profesionales.

Como ya hemos comentado anteriormente, ello es debido a los elevados porcentajes en el pre-test que dejan escaso margen de subida en el post-test. En cambio, cabe mencionar, que la transformación se ha originado en la importancia que el estudiantado le concede a cada una de estas cuestiones. Es decir, el ApS genera una nueva conciencia cívica en el alumnado, que potencia actitudes positivas hacia su formación personal en el valor de la formación ciudadana y ética profesional.

Respecto a la *subhipótesis 1.2.: El profesorado universitario es el referente significativo para el alumnado en el aprecio del valor de la participación y transformación social*, queda absolutamente confirmada. Las cifras revelan que el hecho de que el profesorado universitario emplee el ApS como estrategia de aprendizaje de su materia; recurra al ApS como mecanismo de deliberación consigo mismo, así como con el alumnado analizando las consecuencias favorables y desfavorables de las diversas posibilidades, y optar por aquella que sea más aceptable para todos los implicados; que desde el ApS plantee situaciones plagadas de incertidumbre en las que se ponen de manifiesto las virtudes de la humildad personal, el respeto ante una situación que sobrepasa al profesional, y por ende, el "coraje de la responsabilidad" ; y centre el protagonismo del aprendizaje en el propio alumnado, donde ejercita su libertad y desarrolla su creatividad, toma decisiones, desarrolla las virtudes de la acción como la

responsabilidad, actividad, tenacidad, flexibilidad, valentía, resistencia, confianza en sí mismo, capacidad para enfrentarse con los problemas, asertividad etc, desarrolla en el alumnado un pensamiento crítico y una conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y al estudiantado en agentes de cambio con una visión de un mundo más justo que trabajan activamente para crearlo.

Y por último, la *subhipótesis 1.1.: El estudiantado de la Universidad de Valencia reconoce la importancia de la figura de la Institución universitaria, para el desarrollo de la participación ciudadana*, queda confirmada en los resultados que demuestran que el ApS es percibido por el alumnado como una actividad que la universidad ofrece desde el aula para trabajar por el bien común, aunque no es suficiente para afirmar que la universidad desarrolla la ciudadanía.

En cuanto a la **hipótesis 2: las variables referidas a la “universidad” y “profesorado” correlacionan significativamente en el análisis de las percepciones del alumnado universitario acerca de la participación cívica**, los datos demuestran que se confirma tal hipótesis.

Al estudiar los datos obtenidos referidos a la *subhipótesis 2.1.: El profesorado influye en la concepción de su alumnado acerca de la función social de la universidad*, se percibe que la manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que ser ciudadano supone formar parte de una comunidad; la manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a emprender”, mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores democráticos; la manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender” y el “aprender a hacer”, mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores éticos.

En cambio, percibe que la ética no se contempla en el “aprender a ser”, “aprender a convivir juntos” ni en el “aprender a emprender” por parte del profesorado; la manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a hacer”, “aprender a ser” y, sobre todo, el “aprender a emprender” mediante la metodología de ApS,

potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores profesionales; la manera en la que el profesorado universitario trabaja todas las dimensiones de la formación, especialmente el “aprender a ser” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores cívicos; y por último, la manera en la que el profesorado universitario trabaja especialmente la dimensión de “aprender a emprender” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores de conocimiento.

Así pues, podemos afirmar que se confirma *la subhipótesis 2.1.: El profesorado influye en la concepción de su alumnado acerca de la función social de la universidad.*

Respecto a *la subhipótesis 2.2.: La formación del alumnado universitario influye en el cumplimiento de sus derechos y deberes*, se pone de manifiesto que la participación en un proyecto de ApS favorece que el alumnado universitario percibe que, para poder cumplir con sus deberes como estudiante, ha de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir juntos, y aprender a emprender, para que las decisiones que afectan a la vida universitaria se debatan públicamente. Por lo que se confirma la subhipótesis 2.2.

Y por último *la subhipótesis 2.3.: La universidad influye en la actitud del alumnado ante la comunidad* queda confirmada, ya que tras el análisis correlacional se afirma que si la universidad desarrolla la participación en la comunidad mediante la metodología de ApS, el estudiantado toma conciencia de que su papel como estudiante no sólo se limita al estudio de materias: tiene la obligación de no ignorar los problemas sociales, la importancia de saber detectar los problemas que se dan en la sociedad para poder mejorarla, se ha de responsabilizar ante la realización de proyectos para mejorar la sociedad, se predispone a dedicar parte de su tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas, así como ayudar a los más desfavorecidos sin que nadie lo imponga, tiene la oportunidad de recibir una educación superior, les obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad, y que las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas.

Otro resultado que conviene destacar respecto a esta subhipótesis es que si la universidad favorece la realización de actividades que suponga trabajar para el bien común mediante la metodología de ApS, genera en el alumnado un sentimiento de felicidad y satisfacción por el hecho de participar en proyectos de mejora y transformación social.

Atendiendo a **la hipótesis 3: el Aprendizaje Servicio desarrolla las competencias ciudadanas propias para la Responsabilidad y el Desarrollo Sostenible**, se confirma puesto que los resultados demuestran, tal y como se especifica en *la subhipótesis 3.1., el ApS desarrolla la educación de valores referidos a la preocupación social, medioambiental, ética y de buen gobierno, el respeto a los derechos humanos y las preocupaciones de los consumidores.*

De esta manera, se cumple con la apuesta del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible por una educación de calidad que sea interdisciplinaria y holística, es decir, el aprendizaje para el desarrollo sostenible debe estar integrado en los planes de estudio, en lugar de constituir una materia aparte; que se base en valores que enseñen a compartir los valores y principios en que se fundamenta el desarrollo sostenible; desarrolle la reflexión crítica y la capacidad de hallar solución a los problemas, inspirando confianza ante los dilemas y la problemática del desarrollo sostenible; recurra a múltiples métodos como la palabra, artes plásticas, arte dramático, debates, experiencia, pedagogías distintas que modelen los procesos; que aliente a la adopción de decisiones colectivas en la que los educandos participen en las decisiones sobre la manera de aprender; que sea aplicable, es decir, que las experiencias de aprendizaje estén integradas en la vida personal y profesional cotidiana; y que guarde una estrecha relación con la vida local desde la que se permita abordar tanto los problemas locales, como los mundiales, y emplear el o los idiomas más familiares a los educandos.

Junto a ello, las conclusiones también responden a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, y a la Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, en la medida que los resultados ponen de manifiesto que el sistema educativo tiene la capacidad de movilizar a los ciudadanos mediante proyecto de ApS, en las que la población se siente partícipe del objetivo de desarrollo sostenible.

Por lo que se impulsa la sensación de responsabilidad individual y colectiva, a fin de animar al cambio de actitudes y comportamientos que el desarrollo sostenible requiere.

Sin duda alguna, la universidad es el espacio donde se puede pensar libremente porque esta es la razón de ser de esta institución, puesto que, en palabras de Sousa Santos (2005:78), “solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social”, y el ApS permite establecer un nivel de comunicación y de acción entre la universidad y la comunidad, a través de procesos intra y extrauniversitarios mediados por la praxis, enfocada a la preservación y/o creación de bienes culturales válidos y valiosos, guiada por valores que implican fomentar y generar el bien común, y promover con equidad la calidad de vida.

En síntesis, las conclusiones expuestas demuestran que el ApS constituye una iniciativa curricular que desarrolla la competencia cívica y la competencia emprendedora, y que el estudiantado ha tomado conciencia de que el cumplimiento de los valores democráticos recogidos en nuestra Constitución no es sólo una cuestión de voluntad, sino que requiere la profesionalización de su ámbito de intervención, así como una cultura institucional en la que la universidad se convierta en un espacio de desarrollo de la ciudadanía en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria y el Desarrollo Sostenible.

9.2. Propuestas de actuación.

Como se ha constatado a lo largo de este trabajo, existe un marco normativo internacional y nacional acerca de la Responsabilidad Social Universitaria y el Desarrollo Sostenible, y la investigación nos demuestra que la formación cívica del alumnado universitario mediante proyectos de Aprendizaje Servicio responde a la educación de calidad manifestada por las declaraciones internacionales.

Atendiendo a este entramado, el reto se encuentra en que la Institución universitaria asuma el compromiso de desarrollar oportunidades de acción a tales efectos. A continuación proponemos algunas propuestas de acción:

1. Introducir una formación ciudadana para el alumnado universitario, cuya fundamentación y propuestas se recogen en los capítulos 4 y 5, con el objetivo de cumplir con la Responsabilidad Social Universitaria.
2. Concienciar al profesorado de la efectividad de la metodología de ApS, mediante cursos de formación ofrecidos desde el Centro de Formación Permanente, aportando resultados de las investigaciones realizadas hasta el momento.
3. Introducir el ApS como estrategia de aprendizaje en la asignatura de “Participación en la universidad”, desarrollada en el primer curso de las titulaciones.
4. Introducir un cuaderno de Aprendizaje-Servicio (anexo número 8) como guía para la ejecución de proyectos de ApS.
5. Introducir los elementos definitorios que caracterizan la RSU en la asignatura “Formación en las Organizaciones” desarrollada en el tercer curso del grado de Pedagogía.
6. Crear una comisión de Responsabilidad Social Universitaria, desde donde se articulen acuerdos, iniciativas y proyectos desde el Aprendizaje Servicio.
7. Que los responsables institucionales de la Universidad de Valencia se comprometan a concebir el ApS no sólo como una herramienta pedagógica, sino como la propia cultura institucional donde la seña de identidad sea el compromiso ético de todos sus agentes.

En este sentido, la Universidad de Valencia lleva a cabo programas de voluntariado por parte del *Servei d'Estudiants*, al que se suma el programa de *mentorías Entreiguals*, así como los créditos de participación. A lo anterior, se suman los proyectos futuros, como el proyecto de institucionalización de ApS, que, tras unos años de varios intentos, se va a consolidar bajo la gestión del actual Vicerrector de Formación y Calidad, Ramón López Martín, sobre el que hay muchas ilusiones vertidas

y que trata de conseguir las llamadas 3 C: Conocer la RSU, Convencer a los actores universitarios y Comprometer a la institución.

9.3. Limitaciones y líneas futuras de la investigación.

Para finalizar, exponemos las limitaciones así como las posibles líneas de investigación acerca de la temática estudiada, puesto que cualquier investigación es un proceso inacabado que puede completarse y profundizarse. Así pues, el presente trabajo de Tesis Doctoral se entiende como un inicio a futuras investigaciones.

Las principales limitaciones con las que se ha encontrado esta investigación son:

1. La muestra a la que se ha tenido acceso, limitada y enmarcada en un contexto concreto caracterizado por una esencia comprometida y activa con los aspectos sociales, ha provocado una mayor dificultad para registrar un cambio significativo en determinados ítems.
2. El hecho de que tanto Pedagogía como Educación son titulaciones sesgadas en cuanto al género (mayor número de mujeres) ha provocado no poder contar con una muestra paritaria, impidiendo realizar análisis comparativos que pudieran aportar datos significativos en la investigación.
3. Dada la disponibilidad de la muestra, no se ha podido obtener resultados estratificados por titulaciones, sino que aporta una perspectiva global.
4. El hecho de no haber un proceso de formación previo dedicado al profesorado, ha impedido la investigación de los diferentes estilos docentes del profesorado participante, y analizar su correlación con las percepciones del alumnado.

Respecto a futuras líneas de la investigación, nos proponemos:

1. Incluir las opiniones y perspectivas de los diferentes agentes de la universidad, como responsables institucionales, profesorado, personal administrativo, e

incluso de las familias del alumnado, acerca de la formación cívica en la universidad.

2. Aplicar el cuestionario y llevar a cabo grupos de discusión en otras titulaciones, con el objetivo de desarrollar la conciencia ciudadana y la competencia emprendedora desde el marco de la Responsabilidad Social Universitaria.
3. Estudiar las acciones e iniciativas propuestas, con el objetivo de comprobar si la universidad ofrece apoyo institucional a la metodología del ApS para el desarrollo de la ciudadanía.
4. Estudiar la Teoría de Acción de Argyrs y Schön y analizar en profundidad las variables rectoras de la Responsabilidad Social, las proposiciones teóricas que explican el comportamiento de las personas que forman parte de la universidades, de las expectativas generales de cada uno de ellos, así como de las acciones interrelacionadas que ponen en práctica con el propósito de diagnosticar las deficiencias del sistema, en virtud de la escasa relación con su entorno.
5. Analizar los indicadores de la Responsabilidad Social Universitaria en los sectores más vulnerables de la sociedad, como son infancia, mujer, personas mayores, personas con discapacidad, inmigración, los sin techo.
6. Introducir y trabajar desde los datos de las investigaciones aportadas para las asignaturas vinculadas.

Por todos estos retos planteados, así como por los ya conseguidos, los investigadores reforzamos la necesidad de seguir avanzando en esta línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Amnistía Internacional. Sección española (2004) *Hacia una Educación en Derechos Humanos Propuesta de asignatura para los planes de estudios de Magisterio, Pedagogía y Ciencias de la Educación*. Consultado el 14 de Octubre de 2014 www.es.amnesty.org.
- Anette, J. (2005) Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 326-340.
- Aper, J. P. (1996) *Environmental Ethics and the Ethical Environment of the Curriculum*. Proceeding of Conference on Values in Higher Education: Ethics and the College Curriculum: Teaching and Moral Responsibility. University of Tennessee. Consultado el 1 de Octubre de 2014 <http://funnelweb.utcc.utk.edu/%7Eagb/ethica/>.
- Appiah, K. A. (2007) *La ética de la identidad*. Buenos Aires, Katz.
- Aramburuzabala, P. (2013) Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *RIEJS-Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. Consultado el 14 de Octubre de 2014 <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.htm>.
- Aramburuzabala, P., García Peinado, R. y Elvías, S. (2013) Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros, en M.C. Pérez Fuentes y M.M. Molero Jurado (Comps.) *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Almería, Asociación Universitaria de Educación y Psicología, 257-265.
- Arboleda, L. (2008) El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26 (1), 69-77.
- Audigier, F. (1996) *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe. Council for Cultural Co-operation*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Aznar, P. (2002) La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación*, 14, 151-183.
- Bain, K. (2005) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- Balbo, J. (2008) La enseñanza de la ética a través de la inclusión de la responsabilidad social universitaria en el currículo. *Revista educación en valores*, 9, 99-107.

- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007) What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Ballesteros, J. (1995) *Ecologismo personalista*. Madrid, Tecnos.
- Banks, J. (1997) *Educating citizens in a multicultural society*. Nueva York, Teachers College Press.
- Barber, B. R. (1998) *A passion for democracy*. Princeton, N. J., Princeton.
- _(2000) *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona, Paidós.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao, Descleé.
- Batlle, R. (2009) El servicio en el aprendizaje servicio, en J.M. Puig. (Coord.) *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, GRAÓ, 456-467.
- Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo, Nobel.
- Benedicto, J. y López, A. (Eds.) (2008) Jóvenes y participación política: investigaciones europeas. *Revista de Estudios de Juventud*, 81, 13-28.
- Benito, E. (s.f.) *Responsabilidad social universitaria*. Consultado el 14 de Octubre de 2014 www.cienciapsicologica.org/sociedad/responsabilidad-social-universitaria/responsabilidad-social-universitaria.html?print=1&tmpl=component.
- Berger, C. (2004) *The Complete Guide to Service Learning: Proven Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, and Social Action*. Minneapolis, Free Spirit Publishing, Inc.
- Blázquez, A. y Martínez, V. (2012) La Residencia Universitaria Flora Trsitán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- Boff, L. (2001) *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid, Trotta.
- Bolívar, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123.
- Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (1995) A Service – Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2, 112-122. Consultado el 20 de Febrero de 2013 <http://quod.lib.umich.edu/cache/3/2/3/3239521.0002.111/00000001.tif.1.pdf#zoom=75>.

- Bruffee, A. (1999) *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Brynelson, W. (1998) *El aprendizaje-servicio en el sistema educativo: el caso del estado de California, Estados Unidos*. Consultado el 14 de Octubre de 2014 http://www.ujap.edu.ve/Universitas/html/Serv_Comunitario/serv_comunitario4.htm.
- Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. March 12, 2010*. Consultado el 14 de Octubre de 2014 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
- Buj, A. (1995) La Constitución Española como fundamento teórico de la educación cívica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, 19-34.
- Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel.
- Camps, V. y Giner, S. (2008) *Manual de civismo*. Barcelona, Ariel.
- Campus de Excelencia Internacional* (s.f.) Consultado el 4 de Marzo de 2015 <http://www.mecd.gob.es/educacionmecd/areaseducacion/universidades/con convocatorias/entidades/campus-excelencia-internacional.html>.
- Carreras, I. y Osés, M. (2002) *Vivir solidariamente es posible día a día*. Barcelona, Planeta-Intermón.
- Carta Magna de las Universidades Europeas* (s.f.) Consultado el 4 de Marzo de 2015 <http://www.encuentros multidisciplinarios.org/Revistan%20BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf>.
- Carter, A., & Stokes, G. (2002) *Democratic theory today: challenges for the 21st century*. Cambridge, UK.
- Cartledge, G. y Milburn, J.L. (1983) *Teaching social Skills. Innovative approaches*. New York, Pergamon.
- Castelló, M. (2000) Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica, en Milian, M. y Camps, A. (Comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 67-104.
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* (s.f.) Consultado el 4 de Marzo de 2015 <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02> consultado el 9 de noviembre de 2014.
- Centro de Desarrollo Docente (2012) *Resumen Estudio. Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios (2005 – 2011)*. Santiago de Chile, CD Doc. Consultado el 4 de

- Marzo de 2015 <file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/120913.ResumenEstudioA+S.2006-2011.final.pdf>.
- Centro de Investigación Sociológicas (CIS)* (s.f.) Consultado el 9 de Agosto de 2014 <http://www.cis.es/cis/opencms/ES/index.html> el 10 de junio de 2015.
- CERSE (s.f.) *Iniciativas españolas en Responsabilidad Social y Sostenibilidad Empresarial*. Consultado el 4 de Marzo de 2015 http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/RespoSocEmpresas/consejo_rse/.
- Charmaz, K. (2007) Grounded Theory, in: Ritzer, G. (ed.) *The Blackwell encyclopedia of sociology, F-HE*, 4, 2023-2027. Oxford, UK, Blackwell Publishing.
- Chávez, G. (2008) La responsabilidad: rasgo de la profesión y condición de posibilidad de la ética profesional, en A. Hirsch y López, R. *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa y otras, 293-336.
- CLAYSS (2002) *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, CLAYSS.
- Club de la excelencia en sostenibilidad (2010) *Una aproximación al estado de la RSE en la enseñanza en España*. Consultado el 28 de Marzo de 2015 http://www.clubsostenibilidad.org/f_publicaciones/rc_ensenanza.pdf.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Antioquia, CONTUS.
- Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid, Paidós Educador.
- Colom, A. J. (2000) *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- Comisión de las Comunidad Europeas (2001) *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas. Consultado el 10 de Abril de 2014 <http://www.igualdadenlaempresa.es/enlaces/webgrafia/docs/fomentar-un-marco-europeo-para-la-responsabilidad-social-de-las-empresas-2001.pdf>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002) *Comunicación de la Comisión relativa a la responsabilidad social de las empresas: una contribución al desarrollo sostenible*. Consultado el Abril de 2014 http://www.um.es/rscpymes/ficheros/RSC_Comunicacion_Comision_relativa_Responsabilidad_empresas_Contribucion_empresarial_Desarrollo_Sostenible_2002.pdf.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006) *Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la*

- responsabilidad social de las empresas*. Consultado el 11 Abril de 2014 http://europa.eu/legislation_summaries/external_trade/c00019_es.htm.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009) *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Consultado el 15 Abril de 2014 http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Conill, J. (2003) El carácter hermenéutico y deliberativo de las éticas aplicadas, en A. Cortina y D. García-Marzá, (Eds.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid, Tecnos, 121-141.
- Consejo de la Unión Europea (2002) Resolución del Consejo Social de la Unión Europea relativa al seguimiento del Libro Verde sobre la responsabilidad social de las empresas. *Diario oficial de las Comunidades Europeas*, CO86: 0003/0004. Consultado el 15 Abril de 2014 <http://diarioeuropeo.com/comision-administrativa-comunidades-europeas-para-seguridad-social-trabajadores-migrantes-tasa-conversion.3/>.
- Cortina, A. (1998) *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid, Taurus.
- _(2002) *Por una ética del consumo*. Madrid, Taurus.
- _(2003) El quehacer público de la ética aplicada, en Cortina, A., García Marzá, D. (eds.) *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid, Tecnos, 13-44.
- Council of Europe (1998) *Education for Citizenship, "The Basic Concepts and Core Competences"*. Strasbourg: Consejo para la Cooperación Cultural, Council of Europe, DECS/CIT (98) 7 def.
- Council of Europe (1999) *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens*. Strasbourg: CoE.
- CREAS (2011) *APRENDIZAJE Y SERVICIO UAH 2008-2011. Sistematización y orientaciones*. Santiago de Chile, CREAS. Consultado el 7 de Mayo de 2014 http://creasfile.uahurtado.cl/A+S_11_sistematizacion%20y%20orientaciones.pdf
- De la Calle, C., García Ramos, J.M. y Giménez, P. (2007) La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista complutense de educación*, 2 (18), 47-66.
- Declaración de Bolonia* (1999) Consultado el 14 de Octubre de 2014 http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

- Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social* (2006) Consultado el 7 de Mayo de 2014 http://www.ilo.org/empent/Publications/WCMS_124924/lang-es/index.htm.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (art.2.1.)* Consultado el 7 de Mayo de 2014. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- Definición de Softlaw* (s.f.) Consultado el 8 de Julio de 2014 <http://www.encyclopedia-juridica.biz14.com/d/soft-law/soft-law.htm>.
- Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España, Santillana/UNESCO, 91-103. Consultado el 7 de Mayo de 2014 http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf.
- Deutsch, M. (1949) A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- _(1996) *Naturaleza humana y conducta*. México, Fondo de cultura Económica.
- DFEE/QCA (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London, DFEE/QCA.
- Díaz, L. y González, G. (2005) Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y educadores*, 8, 21-44.
- Directrices del Pacto Mundial* (s.f.) Consultado el 14 de Octubre de 2014 <https://www.unglobalcompact.org/languages/spanish/>.
- Domingo, A. (1997) *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*. Madrid, PPC.
- Echeita, G. (1995) El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje, en P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- EDUSOL (2005) Consultado el 8 de Agosto de 2014 <http://www.edusol.info/?q=es/e2005>.
- Escámez, J. (2003) *La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación*. Consultado el 25 de Febrero de 2014 <http://www.redsepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACIONSOCIEDAD/EDUCACION%20PARA%20LA%20PROMOCION%20DE%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf>.
- _(2004) La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *En counters on education=Encuentros sobre educación=Recontres sur l'éducation*, 5, 81-100.

- _(2006) La ética profesional del mediador familiar, en Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México, Gernica, 49-71.
- _(2007) Las aportaciones de la teoría a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 217-236.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- Escámez, J. y Gil, R. (2002) *La educación de la ciudadanía*. Madrid, CCS- ICCE.
- Escámez, J., García López, R., Martínez Martín, M. y Martínez Usarralde, M^aJ. (2008) Aprendizaje de ciudadanía y educación superior, en *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canarias, Anroart.
- Escámez, J., García López, R. y Jover, G. (2008) Restructuring University Degree Programmes: a new opportunity for ethics education? *Journal of Moral Education*, 37 (1), 41-53.
- Escámez, J., García López, R., Sales, A. (2002) *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona, Idea Books.
- Escámez, J. y Martínez, M. (2006) Prólogo, en A. Hirsch (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. Tomo I. México, Gernika, 19-27.
- Estatuto del Personal Docente e Investigador* (s.f.) Consultado el 30 de Diciembre de 2011 <http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Prensa/FICHEROS/2008/101108a.pdf>.
- Esteban, F. (2004) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Esteban, F. y Buxarrais, R.M^a (2004) El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación* 16, 91-108.
- Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* (2000) Consultado el 5 de enero de 2015. http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/7060/7060492/crue_estrategia_cooperacion_universitaria_desarrollo.pdf.
- Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas (s.f.) *Estrategia 2014-2020 para empresas, administraciones públicas y el resto de organizaciones para avanzar hacia una sociedad y una economía más competitiva, productiva sostenible e integradora*. Consultado el 4 de Diciembre de 2014. http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/EERSE_WEB.pdf.
- Estrategia Universidad 2015* (s.f.) Consultado el 30 de Diciembre de 2014. http://www.ehu.es/documents/2458096/2699121/VIII_estrategiauniversidad2015.pdf.

- Feu, J. y Matín, C. (2008) La participación dels estudiants a la Universitat: una pura quimera? En *UNIVEST 08, Congreso Internacional: El estudiante, eje del cambio en la universidad*, 1-12. Consultado el 9 de Mayo de 2014. <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/10256/910/1/164.pdf>.
- Figuerola, A. (1999) *Notas de una vida*. Madrid, Marcial Pons.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Folch, R. (1998) *Ambiente, emoción y ética. Actitudes ante la cultura de la sostenibilidad*. Barcelona, Ariel.
- Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad* (2010) Recuperado el 30 de Diciembre de 2014. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/ec21823f-5246-4849-b5a0-488ecc5a986c/2011-foro-inclusion-educ-alumnado-discap-pdf.pdf>.
- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós/ice-uab.
- _(1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta.
- Fraile, M., Ferrer, M. y Martín, I. (2007) *Jóvenes, conocimiento político y participación*. Madrid, CIS.
- Fuertes, M. T. (2010) *Una experiencia de ApS desde la universidad*. Consultado el 20 de Enero de 2014. <http://www.educaweb.com/noticia/2010/11/15/experiencia-aps-universidad-4468/>.
- Furco, A. (1996) *Service-learning: A balanced approach to experiential education*. Consultado el 29 de Junio de 2014. <http://www.wartburg.edu/cce/cce/scholarship%20of%20sl/Service-Learning%20a%20balanced%20approach....pdf>.
- _ (2002) Is Service-Learning really better than community service?, in A. Furco & S. H. Billig (Eds.) *Service-learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 285.
- _ (2005) Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de programas especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Buenos aires. Consultado el 20 de febrero de 2014. http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/E_L001174.pdf?sequence=1.
- Furco, A. y Billig, S.H. (Eds.) (2002) *Service-Learning: The essence of pedagogy*. CT: Information Age, Greenwich.
- Furstenberg, C. (2014) *La ética discursiva al servicio de la moral según Jürgen Habermas*. Chile, Universidad Pontificia Católica de Chile.

- Gaete, R.A. (2011) La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*, 335, 109-13.
- Galeano, M. (2004) *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Colombia, La Carreta.
- García Garrido, J.L; García Ruíz, M.J. y Valle, J.M. (2004) *La formación de europeos*. Documento de síntesis del Simposio de Barcelona. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.
- García López, R. (2002) *Deberes cívicos de los estudiantes universitarios*. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la educación. Madrid, UNED, 161-187.
- _ (2010) *Proyecto Docente*. Disciplina Actividad Docente: Obligatoria “Filosofía de la educación”. Valencia, Universitat de València.
- García López, R. et al. (2008) Aprendizaje de ciudadanía y educación superior, en S. Valdivieso y A.S. Almeida (eds.) *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 81-120.
- García López, R. y col. (2006) El profesorado universitario ante la ética profesional docente, *Revista Española de Pedagogía*, 235, 545-566.
- García López, R., Escámez, J. y Jover, G. (2010) Ética profesional docente en la universidad, en *Ética profesional docente*. Madrid, Síntesis, 182.
- García López, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010) *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia, Brief.
- García López, R., Jover, G., Martínez, M., Naval, C. y Ruiz, M. (2009) *Responsabilidad social universitaria: la formación socialmente responsable en la Universidad en la Realidad y percepción de los diferentes agentes*. Documento policopiado.
- García Moriyón, F. (1999) *Educación y derechos humanos*. Madrid, De la Torre.
- García Roca, J. (1995) *Solidaridad y voluntariado*. Santander, Sal Terrae.
- García, J. L.; García, M. J.; Valle, J.M. (2004) *La formación de Europeos*. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.
- García, R., Ferrández, M^a R., Sales, A. y Moliner, M^a O. (2006) Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1), 129-149.
- García, R., Orellana, N., Martínez, M^a J., Pérez, C. (2011) *Autoaprendizaje sobre cuatro metodologías de innovación docente universitaria*. CD. ISBN 978-84-693-0768-7.

- Garde, R., Rodríguez, M.P. y López, A.M. (2013) Divulgación online de información de responsabilidad social en las universidades españolas. *Revista de educación*, 1, 177-209.
- Gargallo, B. (2000) *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Geertz, Cl. (1994) Blurred genres: The refiguration of social thought, *American Scholar*, 49 (2), 165-179, 1980. Recogido como Géneros confusos: La refiguración del pensamiento social, en Cl. Geertz *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós, 32-49.
- Gezuraga, M. (2014) El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización. *Tesis doctoral*. UNED. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I). Facultad de Educación.
- Giddens, A. (1999) *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. México, Taurus.
- Gil, F., Jover, G. y Reyero, D (2001) *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona, Paidós.
- Gil, F., Jover, G. y Reyero, D. (2004) La educación moral ante las guerras y los conflictos. *Teoría de la Educación*, número monográfico, (en prensa), 16.
- González, G. (1999) (coord.) *Derechos humanos: La condición humana en la sociedad tecnológica*. Madrid, Tecnos.
- González Ramírez, T. (2005) El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la universidad, en Colás, P. y De Pablos, J. *La Universidad en la Unión Europea. El espacio europeo de educación superior y su impacto en la docencia*. Archidona, Aljibe.
- González Ramírez, T. (2009) Presentación, en De Pablos, J. (director) *Universidad, investigación y sociedad: una mirada prospectiva*. *Revista Fuentes*, 9, 6-9.
- González Calleja, E. (2009) *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008*. Madrid, Alizanza.
- González Lopera, T. (2010) Responsabilidad social universitaria: Consultorios de Ciencia y Tecnología como alternativa. *Revista Trilogía*, 2, 69-79.
- González Turnbull, A. (2015) Principios éticos en la docencia. *Razón y Palabra*. 68.
- González, A. (2011) Aprender a emprender. *Extoikos*, 2, 107-110.
- González, G. (1999) (coord.) *Derechos humanos: La condición humana en la sociedad tecnológica*. Madrid, Tecnos.

- Goulet, D. (1999) *Ética del desarrollo*. Madrid, IEPALA.
- Gracia, D. (1991) Ecología y bioética, en Gafo, J. (ed.). *Ética y ecología*. Madrid, Comillas, 19-34.
- Guyton, E. (2000) Social justice in teacher education. *The Educational Forum*, 64 (2), 108-114.
- Habermas, J. (2000) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península, 2000. Impreso.
- Halsted, A. (1998) Educación redefinida: la promesa del Aprendizaje Servicio, en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Actas del I Seminario del Aprendizaje Servicio*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 23-32.
- HEQC-Higher Education Quality Committee (2004) *Framework for Programme Accreditation*. Consultado el 24 de Marzo de 2014. http://sun025.sun.ac.za/portal/page/portal/Administrative_Divisions/INB/Home/Documentation/Documentation_National/PROGRAMME%20ACCREDITATION%20FRAMEWORK%20-%20FINAL%20DOCUMENT.pdf.
- Hirsch, A. (2003) Elementos significativos de la ética profesional, en Hirsch, A. y López, R. *Ética profesional e identidad institucional*. México, Universidad autónoma de Sinaloa, 27-42.
- _ (2008) Valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado y profesorado. Los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, en A. Hirsch y López, R. *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa y otras, 23-43.
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica.
- _ (2007) *Reificación*. Buenos Aires, Katz.
- Hortal, A. (1995) La ética profesional en el contexto universitario, en AA.VV. *La ética en la universidad. Orientaciones básicas*. Bilbao, Universidad de Deusto, 57-71.
- _ (2002) *Ética general de las profesiones*. Bilbao, Desclée.
- Imbernón, F. (2014) La forma y el fondo ideológico de la LOMCE. *Aula de innovación educativa*, 232, 37-41.
- Informe del foro de expertos en responsabilidad social de las empresas* (s.f.) Consultado el 29 de Diciembre de 2014. http://www.fundaciones.org/EPORTAL_DOCS/GENERAL/AEF/DOC-cw4c6e3991c23c1/Grupos-Sectoriales-RSE-informe_definitivo_foro_expertos.pdf.

- Iniciativas europeas en Responsabilidad Social y Sostenibilidad Empresarial.* (s.f.) Recuperado el 25 de Noviembre de 2014. http://www.eoi.es/wiki/index.php/Iniciativas_europeas_en_Responsabilidad_Social_y_Sostenibilidad_Empresarial
- Iriarte, C. (2001) Intimidación y educación moral, en Naval, C. y Urpí, *Una voz diferente en la educación moral.* Pamplona, EUNSA.
- Informe Urraca* (2005) Consultado el 7 de julio de 2015. <http://www.educaweb.com/noticia/2005/05/11/informe-propone-medidas-contra-baja-participacion-estudiantil-universidad-455/>.
- ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. IEA. Informe Español.* Madrid, Ministerio de educación. Gobierno de España.
- Ibáñez, J. (1991) El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica, en Latiesa, M. (1991) *El pluralismo metodológico en la investigación social.* Granada, Ensayos típicos, 53-82.
- Jacoby, B. & associates. (1996) *Service-learning in higher education: Concepts and practices.* San Francisco, Jossey-Bass.
- Jeandron, C. & Robinson, G. (2010) *Creating a climate for service learning success.* Washington: AACC. Consultado el 7 de julio de 2015. http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/creatingclimate_082010.pdf.
- Johnson, D. W. (1981) Student- student interaction: the neglected variable in education, *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- Jonas, H. y Fernández, J.M. (1995) *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica.* Barcelona, Herder.
- Jover, G., Fernández-Salineró, C. y Ruiz Corbella, M. (2005) El diseño de las titulaciones y programas ante la convergencia europea, en Esteban Chapapría, V. (ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior.* Valencia, UPV, 27-93.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010) *La presencia del juego y el juguete como recurso pedagógico en los colegios de Educación Primaria.* Madrid, Fundación Crecer Jugando.
- Kovac, J. (1996) *Ethics in the Science Curriculum.* Proceeding of Conference on Values in Higher Education: Ethics and the College Curriculum: Teaching and Moral Responsibility. University of Tennessee. Consultado el 8 de Noviembre de 2014. <http://funnelweb.utcc.utk.edu/%7Eagb/ethical/>.
- Krueger, R.A. (1991) *El Grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid, Pirámide.
- Küng, H. (1991) *Proyecto de una ética mundial.* Madrid, Trotta.

- Kymlicka, W. (2003) *La educación para la ciudadanía. En La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- La Responsabilidad social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible* (2011) Consultado el 5 de enero de 2015. http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/Documentos/24.La_RS_U_y_el_desarrollo_sostenible_2011.pdf.
- Labrador, C. (2003) La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 155-168.
- Langseth, M. y Plater, M. (2004) (eds.) *Public work and the academy. An academic administrator's guide to civic engagement and Service Learning*. Bolton, MA: Ankler Publishing Company.
- Lévinas, E. (1977) *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme.
- Lévinas, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid, Machado Libros.
- Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. (BOE. núm. 307, de 24 de diciembre de 2001).
- Lifshitz, A. (2000) Ética en la docencia médica. *Gaceta médica de México*, 136 (4), 399-404.
- Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales* (2013) Consultado el 11 de Noviembre de 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202436-es> OCDE (2013).
- Llorent, V. (Dir.) (2006) *Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios que les ofrecen sus respectivas Universidades. Análisis y Estudio Comparado*. Madrid, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- Loader, B.D. (2007) Young citizens in the digital age: disaffected or displaced?, in Loader, B.D (Ed.) *Young Citizens in the Digital Age: Political Engagement, Young People and New Media*. New York, Routledge, 1-17.
- López de Silanes, J.L. (2008) El papel de los consejos sociales en la universidad española: impulsar la innovación y la colaboración con la sociedad. *La Cuestión Universitaria*, 3.
- López-Francés, I. (2013) La igualdad y la violencia de género: análisis comparado de las percepciones del alumnado de la Universidad de Valencia y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *Tesis doctoral*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Lovibond, S. (2002) *Ethical Formation*. Cambridge ma, Harvard University Press.
- MacIntyre, A. (2004) *Tras la Virtud*. Barcelona, A & M Gràfic, S.L.

- _ (2009) The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and us. *British Journal of Educational Studies*, 57 (4), 347-362.
- Marina, J.A. (2010) La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Martí, J., Moncayo, E. y Martí-Vilar, M. (2014) Revisión de propuestas metodológicas para evaluar la responsabilidad social universitaria. *RIDU*, 8 (1).
- Martín, I. (2007) La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la Universidad, *Panorama Social*, 6, 119-132.
- Martín, X. (2009) *La pedagogía del aprendizaje servicio. Aprendizaje Servicio (APS): educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.
- Martínez Martín, M. (coord.) (2008) *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2005) Service- Learning o aprendizaje de servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado. *Tesis doctoral*. Navarra, Universidad de Navarra.
- Martínez Usarralde, M. (2004) Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros?: Lecciones valiosas de la educación para la ciudadanía desde el caso inglés. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 16, 65-89.
- Martínez Usarralde, M.J. (2014) Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la Cooperación al Desarrollo encontró al ApS (Aprendizaje Servicio), en Centro de Cooperación al Desarrollo (ed.) *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 135-154.
- Martínez Martín, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M. (2008) Aprendizaje Servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 11- 26.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- Martínez, M. y Haug, G. (2003) Universidad y ciudadanía europea, en *Actas del Simposio sobre la Formación de Europeos*. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.) (2006) *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona, Octaedro.

- Martínez, M., Buxarrais, M^a R. y Esteban, F. (2002) Ética y formación universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 19-43.
- Martínez-Odría, A. (2007) Service Learning o Aprendizaje Servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4), 627-640.
- Masschelein, J. y Quaghebeur, K. (2005) Participation for Better or for Worse? *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 51-64.
- Mayordomo, A. (1998) *Aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel.
- Mayordomo, A. (2003) El compromiso social y cívico de la universidad española. Una revisión histórica. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 415-438.
- Mc Elhaney (1998) Student outcomes of community Service Learning: a comparative analysis of curriculum-based and non-curriculum-based alternative spring break programs. Consultado el 8 de Enero de 2014. http://responsiblebusiness.haas.berkeley.edu/documents/exp_mcel_dissertation.PDF.
- McLaughling, T. (2005) The educative Importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 306-325.
- Melero, M. A. y Fernández, P. (1995) El aprendizaje entre iguales, en P. Fernández y M. A. Melero (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- Michavila, F. y Parejo, J.L. (2008) Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia, *Revista de Educación*, número extraordinario, 85-118.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000) *La universidad española hacia Europa*. Madrid, Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Molina, D. (2007) Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho. *Ciências & Cognição*, 10,132-146.
- Montero, M. (1984) La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400.
- Montero, M. (1996) La participación. Significado, alcances y límites, en E. Hernández (Coord.), *Participación. Ámbitos, retos y perspectivas*. Caracas, CesaP, 7-20.
- Morgan, D.L. (1998) *The Focus Groups Guide Book*. Newbury Park, Sage.
- Morin (2004) *Declaración Oficial Multiversidad*. Consultado el 16 de Septiembre de 2005. <http://www.multiversidadreal.edu.mx/edgar-morin-declaracion-oficial.html>.

- Monjas, M. I. (1996) *Programa de Enseñanza de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, CEPE.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4). Consultado el 5 de Abril de 2014. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>.
- National Commission On Civic Renewal (1998) *A Nation of Spectators: How Civic Disengagement Weakens America and What We Can Do About It*. College Park. Maryland, University of Maryland.
- Naval, C. (1998) Educación para la ciudadanía, en *Filosofía de la Educación hoy: temas*. Madrid, Dykinson.
- Naval, C. (2003) Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual, *Ciudadanía y educación*, 169-189.
- Naval, C. (2008) Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact, en M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Madrid, MeC; Barcelona, Octaedro, 57-80.
- Naval, C. (ed.) (2002) *Participar en la sociedad civil*. Pamplona, EUNSA.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000) Educar para la participación, en García Garrido, J.L. (ed.), *La sociedad educadora*. Madrid, Fundación Independiente-Caja Madrid, 226-244.
- Naval, C., García, R., Puig, y Santos (2010) *La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes Universitarios* (Ponencia IV. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid).
- Naval, C. y Jover, G. (2006) The Research on Moral and Civic Education in the Spanish Educational Theory: evolution and current trends. *Journal of Social Science Education*, 5 (2), 93-104.
- Naval, C., Ugarte, C. y Herrero, M. (2003) Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la ciudadanía de la Universidad de Navarra. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario Ciudadanía y educación, 425-442.
- Noddings, N. (2002) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Madrid, Amorrortu.
- NYLC (s.f.) *Introduction to service-learning*. Consultado el 14 de Octubre de 2014. http://gsnnewdemo2.s3.amazonaws.com/documents/1115/original/NYLC_Intro_to_Service-Learning.pdf?1392824942.
- Observatorio Universidad y Compromiso Social. (19 de febrero de 2008) La experiencia del Science Shop y de la red Living Knowledge en Europa. *La*

- educación superior en el Mundo* N. 3. Consultado el 9 de Febrero de 2015. [https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7970/1/07%20\(135-137\).pdf](https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7970/1/07%20(135-137).pdf).
- Ocaña, M. y Zurutuza, R.A. (2008) Una experiencia de Aprendizaje en Servicio. *Organización y Gestión Educativa*, 16 (6), 28-29.
- Olvera J. y Gasca, E. (2012) La ciudadanía y universidad pública: ideas de responsabilidad social universitaria. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 5 (2), Artículo 3. Consultado el 8 de noviembre de 2014. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003) Familia y transmisión de valores, *Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Ortega, P. y otros (1997) *Valores y educación*. Barcelona, Ariel.
- Oser, F. (1994) Moral perspectives on teaching, in Darling-Hammond, L. (ed.) *Review of research in education*, Washington, D.C., AERA, 57-129.
- Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU.
- Pacenza, M^a I., Silva, Y.F. (2013) Análisis bibliométrico sobre responsabilidad social universitaria. *Psychology, Society & Education*, 5 (2), 125-138.
- Padilla, M.T. (2002) *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid, Editorial CCS.
- Palincsar, A. S., Stewens, D. D. y Gavelek, J. R. (1989) Collaboration with teachers in the interest of student collaboration, *International Journal of Educational Research*, 13, 41- 53.
- Patrick, J. (1999) Education for constructive engagement of citizens in democratic civil society, in C. Bahmueller y J. Patrick (Eds.), *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse, 41-60.
- Pérez, C. (2010) Educación para la ciudadanía, en Gargallo López, B. y Aparisi Romero, J. A. (Coord.). *Procesos y contextos educativos*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Pérez, C. (1999) Comunicación e interacción educativa, en *Teoría de la educación: Un enfoque constructivista*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Perinat, A. (2004) *Conocimiento y educación superior*. Paidós, Barcelona.
- Perrenoud, PH. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

- Pettit, P. (1999) *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós Ibérica, S. A.
- Plan de Acción 2010-2011* (2010) Ministerio de Educación. Madrid. Consultado el 30 de Diciembre de 2014. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>.
- PNUD (1994) *Un programa para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social* Consultado el 8 de Abril de 2014. <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-1994>.
- PNUD (2004) *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Consultado el 8 de Abril de 2014. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf.
- PNUD (2002) *Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid, Mundi-Prensa.
- PNUD (2003) *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Madrid, Mundi-Prensa.
- Popper, K. R. (2006) *La sociedad abierta a sus enemigos*. Barcelona, Paidós.
- Print, M. (2003) Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *ESE: Estudios sobre educación*, 7-22.
- Puig, J. M. (1995) *Aprender a dialogar. Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid, Aprendizaje.
- _ (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.
- Puig, J. M^a. (Coord.) (2010) *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, Horsori.
- Puig, J.M. et al. (2007) *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006) Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*. 357, 60-63. Consultado el 8 de Abril de 2014 <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406PUIras.pdf>.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007) *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011) Aprendizaje Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 347 (1), 45-67.
- Putnam, R. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster.

- Quintanal, J., García, B. (Coord.) Risco, M., Fernández, E., Sánchez, J.C. (2012) *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Alcalá, CCS.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Real Decreto 1791/2010. *Estatuto del Estudiante Universitario*. (2010) Consultado el 30 de Diciembre de 2014. http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1791-2010.html.
- Red Pacto mundial España (s.f.) *Los Principios para una Educación Responsable en Gestión (PRME)*. Consultado el 25 de Noviembre de 2014. <http://www.pactomundial.org/principios-para-una-educacion-responsable-en-gestion-prme/>.
- Reparaz, M^a R., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015) El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*. Madrid, 260, 23-51.
- Responsabilidad social y sostenibilidad de las universidades. Documento elaborado por la comisión técnica de la estrategia de la universidad 2015*(2011) Madrid, Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Romero, E. (2008) Análisis pedagógico del Plan de Formación Individual del Residente de Medicina Familiar y Comunitaria. *Tesis Doctoral*. Murcia, Universidad de Murcia.
- Rosenberger, C. (2000) Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning, in C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 23-43.
- Sacristán, D. y Menoyo, M. A. (1994) *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*. Madrid, UNED.
- Salaburu, P. (2007) *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*. Consultado el 3 de diciembre de 2013. <http://www.academia-europea.org/>.
- Salmerón, A.M^a. (2007) El lugar de la virtud cívica en el ordenamiento social y educativo. *Trayectorias: revista de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Nuevo León*, 56-65.
- San Martín, D. (2014) Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122. Consultado el 8 de Marzo de 2014. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>.
- San Román, S. (2013) Evolución de los modelos metodológicos y su relación con la política educativa en España. *Educ. Pesqui.* São Paulo, 39 (1), 227-243.

- Santisteban, C. (1990) *Psicometría: teoría y práctica de construcción de test*. Madrid, Norma.
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2006) Internacionalización y educación intercultural en la universidad: un programa en acción, *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 8 de Octubre de 2014. <http://www.rieoei.org/experiencias118.htm>).
- Schmid, W. (2002) *En busca de un nuevo arte de vivir*. Valencia, Pre-Textos.
- Seco, J.M^a., Rodríguez, R. (2004) El regreso de la educación cívica. Benjamin R. Barber y la democracia fuerte. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 115-142.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Paidós.
- Servicio de Análisis y Planificación*. Universidad de Valencia. Consultado el 22 de Julio de 2015. <http://www.uv.es/sap/v/docs/reculls.htm>.
- Simposio sobre la formación de europeos*. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 251-302.
- Sira, S., y Pérez de Roberti, R. (2011) Relación de las universidades con su entorno desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1 (3), 19 págs.
- Soto Arango, D. (2009) El Profesor Universitario de América Latina: Hacia una Responsabilidad Ética-Científico-Social, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 166-188.
- Sousa Santos, B. de (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México, UNAM.
- Stanton, T. (1990) Service-learning: Groping toward a definition, in E. Kendal et al. *Combining service and learning: a resource book for community and public service*. N.C., National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, 1, 65-67.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Capítulo 8: Codificación abierta y Capítulo 10: Codificación selectiva, en *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Suares, M. (1986) *Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires, Paidós.
- Subirats, J. (2010) Si la respuesta es gobernanza, ¿cuál es la pregunta? Factores de cambio en la política y en las políticas. *Ekonomiaz*, 74.

- Svensson, L. (2003) Introducción, en Sánchez, M., Sáez, J. y Svensson, L. *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia, Diego Marín Librero-editor, 13-28.
- Tapia, M^a N. (2008) *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2006) *Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2005) El aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina: Estado de la cuestión y perspectivas de desarrollo. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Buenos aires. Consultado el 20 de Septiembre de 2014. http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94404/E_L001174.pdf?sequence=1.
- Torres Pernalet, M. y Trápaga Ortega, M. (2010) *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001) Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, Formato digital: <http://rieoei.org/rie26a07.htm>.
- Trilla, J., Jover, G., Martínez, M., y Romañá, T. (2010) *La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria*. XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Formación y participación de los estudiantes en la universidad". Madrid.
- Touriñán, J. M. (1999) Globalización, desarrollo y política regional, en, Ortega, P.; Mínguez, R. (Coods.) *Educación, cooperación y desarrollo*. Murcia, Caja Murcia, 35-67.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2010) La formación política de los alumnos de educación secundaria. Descripción y valoración de programas de Service- Learning en los estados Unidos y en la Unión Europea, en *Edetania N° 37, Estudios y propuestas socio-educativas*, 109- 128.
- Una estrategia renovada para la UE para la RSE 2011-14 'A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility' (2011)* Consultado el 26 de Noviembre de 2014. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sustainable-business/files/csr/new-csr/act_en.pdf.
- UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. Consultado el 25 de Noviembre de 2014. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm .
- Universidad: compromiso social y voluntariado* (2001) Consultado el 5 de enero de 2015. http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/7060/7060491/universidad_compromiso_social_y_voluntariado.pdf.

- Urdániz, J. (2013) Pobreza, votos y nuevas formas de participación. Una defensa de la representación política. *DILEMATA*, 13, 33-44.
- Vallaey, F. (2006) *Brief Theoretical Framework of University Social Responsibility*. Pontificia Universidad Católica de Perú. Consultado el 30 de Noviembre de 2014. <http://blog.pucp.edu.pe/item/4880/breve-marco-teorico-de-rsu>.
- Vallaey, F. (2007) ¿Qué cosa se vuelve difícil de hacer desde una Ética de tercera generación? *Blog de Ética RSU*. Consultado el 19 de febrero de <http://blog.pucp.edu.pe/item/17014>.
- Vallaey, F. (2008) ¿Qué es lo que nos hace respetar el deber ético? *Blog de Ética RSU*. Consultado el 19 de febrero de <http://blog.pucp.edu.pe/item/17326>.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasia P. (2009) *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México, Mc Graw Hill.
- Vasak, K. (1990) *Les dimensions universelles des droits de l'homme*. Bruselas, Bruillant.
- Vázquez, G. (2003) Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de educación*, 13-31.
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010) La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(SPE), 1-17.
- Veldhuis, R. (1997) *Educación en la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales*. Consejo para la Cooperación Cultural, Council of Europe, DECS/CIT (97) 23.
- Vera, C. L., Acosta, B. Y., y Contreras, G. (2014) La Docencia Como Ciencia Productiva en el Marco de la Responsabilidad Social Del Profesor Universitario. *Escenarios*. 12(1), 50-59.
- Verger, A. (1998) Derechos humanos y medio ambiente. *Claves de la razón práctica*, 84, 14-21.
- Verstraete, G. (2003) Diversidad y confianza en una sociedad plural: una perspectiva de organización. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62.
- Vila, E. S. (2012) Ciudadanía, equidad e innovación: reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades. *Innovación Educativa*, 12 (59), 61-85.
- Walzer, M. (1993) *Las esferas de la justicia*. México, FCE.
- Wang, Y. y Rodgers, R. (2006) Impact of service learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43, 316-337.

- Westheimer, J. and Kahne, M. (2002) What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy, Paper presented at the *Annual Meeting of the American Political Science Association*, Boston, MA.
- Wilcox, J. y Ebbs, S. (1992) The Leadership Compass: Values and Ethics in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1, 129 pages.
- Yurén, T. (2005) Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes, en T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México, Pomares, 19-45.
- Zabalza, M.A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea S.A.
- ZERBIKAS (2013) *60 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Bilbao, Fundación Zerbikas.