

CARMEN MÁRQUEZ
(Dir.)

TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA RETOS Y OPORTUNIDADES

6° USAL PALECH CONGRESO CLIE 2021

PALECH
PACTO DE AMÉRICA LATINA POR LA
EDUCACIÓN CON CALIDAD HUMANA

 **UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Transformación
Universitaria,
Retos y
Oportunidades**

INTERNACIONALIZACIÓN INCLUSIÓN RESPONSABILIDAD SOCIAL
"APRENDIZAJE-SERVICIO"

24, 25 y 26 DE MARZO
Congreso en línea

 CONGRESO USAL-PALECH
CLIE 2021

 **800 AÑOS**
1218 - 2018

AQUILAFUENTE
A


Ediciones Universidad
Salamanca

TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA.
RETOS Y OPORTUNIDADES

Comité Científico

Presidenta: Dra. Carmen Márquez Vázquez. Universidad Autónoma Madrid
Dr. Alexis Morales. Coordinador Programa Movilidad Internacional PALECH
Dra. Adriana Pérez Encina. Universidad Autónoma Madrid
Dr. Sergio Sánchez Fuentes. Universidad Autónoma Madrid
Dra. Marta Sandoval Mena. Universidad Autónoma Madrid
Dra. Antonia Durán Ayago. Universidad de Salamanca
D. Bienvenido Espinosa Cano. Director Adjunto de Operaciones en Berger-Levrault España
Dra. María Concepción Gorjón Barranco. Universidad de Salamanca
Dra. Raquel Guzmán Ordaz. Universidad de Salamanca
Dra. Nuria Cordero Ramos. Universidad Pablo de Olavide
Dra. Pilar Aramburuzabala. Universidad Autónoma Madrid
Dr. Santiago José Elvías Carreras. Universidad Autónoma Madrid

CARMEN MÁRQUEZ (Ed.)

TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA.
RETOS Y OPORTUNIDADES



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 310

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: septiembre, 2021
ISBN: 978-84-1311-530-6 (PDF)
ISBN: 978-84-1311-531-3 (ePub)
ISBN: 978-84-1311-532-0 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0310>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es> eusal@usal.es




Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Usted es libre de: Copiar — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

-  Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.
-  NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.
-  SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas
www.une.es



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/> CEP

Índice

| | |
|---|----|
| Análisis de la práctica deportiva del alumnado con discapacidad en la Universidad de Salamanca GALACHE-IGLESIAS, R., TEJEDOR-HERNÁNDEZ, V., GALLEGU-GONZÁLEZ, J. A. y GARCÍA-SÁNCHEZ, J. L. | 15 |
| Aprendiendo a ser teacherpreneur a través de un programa europeo para fomentar la educación emprendedora ARRUTI, A. y PAÑOS-CASTRO, J. | 23 |
| Aprendizaje-servicio en la Universidade Católica Portuguesa Vi-seu-experiencia piloto VEIGA, N., COUTO, P., RIBEIRO, C., FERREIRA, A., RIBEIRO, L., THEMUDO, C. y CORREIA, M. | 31 |
| Aprendizaje experiencial a través de la pedagogía de los géneros: aprendizaje-servicio en el Grado de Magisterio LÓPEZ-MEDINA, B. | 39 |
| Atención a la diversidad en la educación superior: una experiencia de codocencia BUCKINGHAM L.R., CUSTODIO-ESPINAR M.B LÓPEZ-HERNÁNDEZ, A. | 49 |
| Aumento del compromiso social y la resiliencia a través de la innovación docente: proyecto «Loyola contra el bullying» MARTÍN-RÍOS, B. | 61 |
| Autismo e inclusión social a lo largo de la vida: mirando hacia el futuro... LÓPEZ ESTEBAN, MARÍA CARMEN y PEREIRA GONÇALVES, ANTÓNIO..... | 69 |
| Barreras que impiden una universidad inclusiva: la voz del profesorado SÁNCHEZ-DÍAZ, M.N. | 81 |
| Caracterización y desafíos de internacionalización de la educación superior en Uruguay. El caso de la Universidad de la República VIERA DUARTE, P. y MARTÍNEZ LARRECHEA, E. | 89 |

| | |
|---|-----|
| Ciencigenia y liderazgo en micromundo, un proyecto de aprendizaje-servicio RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, C., VALDÉS-GONZÁLEZ, J.A. y PORTALES-ALONSO, R. | 97 |
| Cómo ayudar a los jóvenes universitarios enfermos y supervivientes de cáncer BARRENETXEA AYESTA, M. y YÉCORA PAGAZAURTUNDUA, I. ... | 109 |
| Competencias y contenidos sobre educación inclusiva en el máster de formación del profesorado de la Universidad de Castilla La Mancha FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. G. y MELLADO-MORENO, P. C..... | 119 |
| Conocimientos, habilidades y actitudes en experiencias internacionales: oferta y servicios institucionales DE LA TORRE, E. M., PÉREZ-ENCINAS, A., RODRÍGUEZ-POMEDA, J. y CASANI, F. | 127 |
| Creencias del profesorado de República Dominicana sobre los valores de escuelas inclusivas BURGOS ESCAÑO, F.A., FORTUNA TERRERO, F. y MÁRQUEZ, C. .. | 137 |
| Desarrollo de competencias en los Grados de Educación mediante el aprendizaje-servicio GAMITO, R., GARAY, B., MARTÍNEZ-ABAJO, J. y LÓPEZ-VÉLEZ, A. L. | 147 |
| Desarrollo de habilidades de responsabilidad social territorial en estudiantes de inicial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos CRUZ-SHUAN, R., FUSTER-GUILLÉN, D., OCAÑA-FERNÁNDEZ, Y. y VÁSQUEZ-TASAYCO, A. | 157 |
| Desde secundaria hasta la universidad: luces y sombras en la trayectoria académica de un estudiante con trastorno del espectro del autismo SIMÓN, C., BARRIOS, Á., GUTIÉRREZ, H., ECHEITA, G. y MUÑOZ, Y. | 167 |
| Diagnóstico situacional para la implementación de una universidad saludable en una Universidad Pública de Lima Metropolitana, 2019 ANTEZANA-ALZAMORA, S., YAMPUFÉ-CORNETERO, J., LUYO-VIVAS, J., ORIONDO-GATES, R., QUINTANA-SALINAS, M. y SARMIENTO-PERALTA G. | 177 |

| | |
|---|-----|
| Docencia inclusiva para estudiantes de pregrado: experiencia y desafíos de un proceso de transformación en desarrollo GALLARDO CHAPARRO, G. | 187 |
| Dual sensory loss en adulto mayor: un proyecto aps con proyección clínica (fase 1) VÁZQUEZ-SÁNCHEZ, C. y GIGIREY, L. M. | 195 |
| E-sport, oportunidades para la inclusión y la interculturalidad desde la universidad MARCANO, B. | 205 |
| Educación hacia el emprendimiento. Centro universitario para ciencias económico administrativas de la Universidad de Guadalajara CONTRERAS CUEVA, A. B. y MACÍAS ÁLVAREZ, P. | 215 |
| Educación superior y empleo en proyectos internacionales: el caso de Bielorrusia GARCÍA-ARACIL, A., ISUSI-FAGOAGA, R. y NAVARRO-MILLA, I. | 231 |
| Efectos del aprendizaje-servicio en los estudiantes universitarios en tiempos de covid-19 SARRAUTE REQUESENS, M. | 239 |
| El aprendizaje y servicio en enfermedades parasitarias de manejo humano MORCHÓN, R., DE LA TORRE, J., FERNÁNÁNDEZ-ÁBALOS, J. M. y CARRETÓN, E. | 251 |
| El ApS: un organismo vivo en la universidad española para el desempeño de las competencias clave en los grados de tres universidades españolas RUIZ RUIZ, J. M., ANGÉLICA HUERTA-ZAVALA, P., BERNÁNDEZ VILABOA, R. y SARASA CABEZUELO, A. | 263 |
| El voluntariado universitario visto por las entidades del voluntariado BALLESTEROS ALARCÓN, V. | 273 |
| Emprendimiento para una educación superior de calidad CABALLERO-GARCÍA, P. A., GUILLÉN TORTAJADA, E. y JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P. | 285 |
| Estadística descriptiva como herramienta para concienciar de la diversidad visual BELOPE-NGUEMA, S. y MEDINA-SÁNCHEZ, M. A. | 301 |

| | |
|---|-----|
| Estudio empírico sobre la orientación y hábitos sostenibles de estudiantes universitarios de Puerto Rico y las prácticas institucionales en su campus LÓPEZ PALÁU, S. y RIVERA CRUZ, B..... | 309 |
| Ethical learning in business education ABAD-GUERRERO, I. M., CISNEROS-RUIZ, A. J., CALLEJON-GIL, A. M. AND BECERRA-VICARIO, R..... | 323 |
| Formando profesionales dedicados a la educación inclusiva e intercultural. El caso del máster oficial en educación inclusiva e intercultural de la UNIR SAID-HUNG, E..... | 335 |
| Hábitos saludables de los estudiantes del primer y segundo curso de enfermería de la Universidad de Granada GÁZQUEZ-LÓPEZ, M., CAPILLA-DÍAZ, C., MEDINA-CASADO, M., OLMEDO-ALGUACIL, M. M., TOVAR-GÁLVEZ, M. I. y GARCÍA-GARCÍA, I. | 343 |
| Humanizando las políticas y (re) creando la aplicabilidad de los derechos ÁLVAREZ-PÉREZ, R., CORDERO-RAMOS, N., FLORES-SÁNCHEZ, M. y MUÑOZ-BELLERÍN, M..... | 353 |
| Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio en la autoeficacia docente de los maestros en formación SANTAOLALLA, E., ASENJO, J. T., UROSA, B. y MARTÍNA, O. .. | 361 |
| Inclusión y diversidad para la formación inicial docente. Experiencia de escuela de pedagogía en la Universidad de la Frontera de Chile RODRÍGUEZ-NIKLITSCHK, F. y MIGUEL-VICENTE, C..... | 369 |
| Internacionalización en la Universidad de Aveiro: un balance y retos futuros CARRELHAS-CACHAPUZ, A. F. | 377 |
| Justicia restaurativa en la formación de juristas y educadores NICOLÁS LÓPEZ, R., BENEITE ALMEIDA, A., CASAS BAÑARES, M. y DI GIORGI, A..... | 385 |
| La adicción al smartphone, el nuevo reto de la educación superior RODRÍGUEZ-TORRICO, P., SAN-MARTÍN, S. y JIMÉNEZ, N..... | 393 |
| La administración del cambio como medio para liberar el potencial humano RICÁRDEZ SOLÍS, R. A. | 401 |

| | |
|---|-----|
| La comprensión del currículo intercultural como proyecto comunitario intercultural en la formación universitaria ULLOA GUERRA, O., MARTÍNEZ SIERRA, R. y ALEA CASTILLO, I... | 413 |
| La implementación del cupo de reserva entre el pdi con discapacidad MÁRQUEZ, C., SÁNCHEZ, S., GONZÁLEZ-ALONSOC, M. Y., ORTEGA, E. y RUEDA, J. A. | 423 |
| La importancia de la biblioteca en la transformación universitaria: conservación y digitalización MEJÍA FERNÁNDEZ, R. | 433 |
| La internacionalización en la educación superior. Nuevas oportunidades y nuevos desafíos para la Universidad de Granada LÓPEZ LÓPEZ, M. C. y CRISOL MOYA, E. | 443 |
| La interseccionalidad de las desigualdades que afectan al alumnado universitario gitano GIMÉNEZ, A. y MÁRQUEZ, C. | 453 |
| La investigación en las redes universitarias internacionales: una mirada desde el compromiso universidad-comunidad JIMÉNEZ, J., MAIZTEGUI-OÑATE, C. y DA SILVA PINTO, J. L. | 465 |
| La investigación universitaria en derechos humanos MELLADO-MORENO, PEDRO-CÉSAR y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, ELENA GIOVANNA | 477 |
| La oficina de aprendizaje-servicio de la Universidad Politécnica de Madrid FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, C., MARTÍNEZ MUNETA, M. L. y PORTAENCASA, R. | 491 |
| La orientación y el apoyo a los estudiantes con discapacidad en la universidad online. La unidad de accesibilidad para la diversidad de la Universidad Isabel I GARCÍA-PÉREZ, A. C. y BARREDO-HERNÁNDEZ, E. | 499 |
| La universidad motor de cambio en la formación del profesorado en materia de cambio climático DELGADO-MARTÍN, M. L., ANDRÉS-SÁNCHEZ, S., BALLEGEER, A. M., CORROCHANO-FERNÁNDEZ, D., FERRARI-LAGOS, E., FUERTES-PRIETO, M. A., HERRERO-TEIJÓN, P. y RUIZ-MÉNDEZ, C. | 509 |

| | |
|--|-----|
| Los procesos de gestión de la movilidad virtual internacional en la Universidad de Guadalajara GONZÁLEZ ROBLES, N. M. y CONTRERAS CUEVA, A. B..... | 519 |
| Mapeo de la innovación social en las instituciones de educación superior GARCÍA-ARACIL, A., ISUSI-FAGOAGA, R. y SILLA GUEROLA, I. | 529 |
| Micromundo: aprendizaje-servicio a la búsqueda de nuevos antibióticos VALDÉS-GONZÁLEZ, J. A., RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, C., JIMÉNEZ-CID, V. E HIGUERAS, P..... | 537 |
| Nivel de compromiso social en los internos de las cinco escuelas profesionales de la Facultad de Medicina, Lima, Perú 2018 YAMPUFÉ-CORNETERO, J., ANTEZANA-ALZAMORA, S., ANDIA-VALENCIA, W., NAJARRO-VARGAS, J., GUERRERO-MIRANDA, M. y SARMIENTO-PERALTA, G..... | 549 |
| Niveles de participación en proyectos de aprendizaje-servicio FOLGUEIRAS, P., GEZURAGA, M. y ARAMBURUZABALA, P..... | 557 |
| Nuevas metodologías para viejos valores. La utilización de las redes sociales en la educación para la responsabilidad social QUEIRUGA DIOS, M. | 565 |
| Paradojas de la educación inclusiva: estudiando su literatura y proponiendo nuevas miradas CORRES-MEDRANO, I., SANTAMARÍA-GOICURIA, I. y STUARDO-CONCHA, M. | 573 |
| Presencia y visibilidad de los ods en las Universidades del G-9 CARDONA-RODRÍGUEZ, A., BARANDIARAN-GALDÓS, M., BARRNETXEA-AYESTA, M., GONZÁLEZ-LASQUIBAR, X. y MIJANGOS-DEL-CAMPO, J. J..... | 581 |
| Profesorado inclusivo universitario: ¿cuál debería ser su formación? OROZCO, I. | 591 |
| Relación entre estrés académico en estudiantes de enfermería y variables sociodemográficas ÁLVAREZ-SERRANO, M. A., GÁZQUEZ-LÓPEZ, M., MEDINA-CASADO, M., POZO-CANO, M. D., GARCÍA-GARCÍA, I. y PÉREZ-MORENTE, M. A..... | 601 |

| | |
|---|-----|
| Resiliencia en estudiantes universitarios del Grado en Enfermería de los Campus Universitarios de Granada y Ceuta CAPILLA-DÍAZ, C., ÁLVAREZ-SERRANO, M. A., BARROS-MEDINA, E., MARTÍNEZ GARCÍA, E., TOVAR-GÁLVEZ, M. I. y MARTÍN-SALVADOR, A. | 611 |
| Responsabilidad social y docencia universitaria: una propuesta de aprendizaje servicio en educación ambiental BARRÓN RUIZ, A. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. | 621 |
| Resultados del primer año de aplicación del programa «fortalecimiento multidisciplinario al equipo saanee» educación inclusiva FLORES URPE, M. | 631 |
| ¿Son solidarias las universidades españolas? El voluntariado universitario BALLESTEROS ALARCÓN, V. | 641 |
| «Spots publicitarios con sentido social» evaluación de un proyecto de aprendizaje servicio realizado por alumnos de publicidad VÍSERS ELIZAINCIN, A., FORNÉS AZCOITI, B. y NÓCITO MUÑOZ, G. | 653 |
| The European Higher Education discourses and the 2025 eu higher education projection area: a quality and commitment approach SLIMI, Z. AND JIMENEZ, J. | 663 |
| Trabajos fin de grado basados en aprendizaje-servicio. Una propuesta para el desarrollo de las competencias en sostenibilidad LÓPEZ-DE-ARANA, E., ÁLVAREZ-URIA, A., ARISTIZABAL, P. y VIZCARRA, M. T. | 677 |
| Trayectoria de vida de las víctimas de violencia de género y su relación con organizaciones de ayuda: un estudio de caso LOIDI-URQUIZU, S. y MARTÍNEZ-ARIAS, R. | 687 |
| Una experiencia de aprendizaje-servicio con alumnos de la Facultad de Derecho de la Uned GONZÁLEZ-RABANAL, M. C. | 695 |

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA
DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD
EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
*Analysis of the sport practice of students with disabilities
at the University of Salamanca*

GALACHE-IGLESIAS, R.; GARCÍA-SÁNCHEZ, J. L.; GALLEGO-GONZÁLEZ, J. A.
Universidad de Salamanca

TEJEDOR-HERNÁNDEZ, V.
Universidad Católica de Ávila

RESUMEN

La Universidad de Salamanca cuenta con una amplia comunidad universitaria, entre la que se encuentran los estudiantes con algún tipo de discapacidad o necesidad específica de apoyo educativo, que suponen aproximadamente el 2% de la misma. Los espacios universitarios, son cada vez más accesibles, por lo que se decidió examinar el grado de participación del alumnado con discapacidad en las instalaciones deportivas dentro y fuera de la universidad.

Palabras clave: *actividad física, discapacidad, accesibilidad, universidad.*

ABSTRACT

The University of Salamanca has a large university community, among which are students with some type of disability or specific need for educational support, which account for approximately 2% of it. University spaces are increasingly accessible, so it was decided to examine the degree of participation of students with disabilities in sports facilities inside and outside the university.

Keywords: *physical activity, disability, accessibility, university.*

INTRODUCCIÓN

LA INACTIVIDAD FÍSICA supone uno de los problemas de salud pública más importantes de las sociedades occidentales. Sin embargo, no afecta por igual a toda la población. En concreto, las personas con discapacidad cuentan con dificultades de movilidad y acceso que las convierten en un colectivo vulnerable en comparación con la población general (Vasudevan, Rimmer, y Kviz, 2015), si bien en los últimos años se ha producido un cambio en la percepción social de este colectivo, donde se reconocen sus derechos inherentes en todos los planos vitales: educativo, social, deportivo, laboral, afectivo, etc. (Torralba, Braz, y Rubio, 2014).

Habitualmente, las personas con discapacidad venían realizando actividades deportivas con un objetivo médico-rehabilitador. Sin embargo, la actividad física también puede tener otras funciones, como la educativa, la socializadora o la de inclusión del alumnado con discapacidad en los espacios deportivos universitarios. Tanto es así, que se ha comprobado el papel fundamental que desempeñan las actitudes en la inclusión de las personas con discapacidad, siendo estas determinantes para conceptualizar las distintas situaciones, bien como obstáculos, bien como oportunidades reales de alcanzar la inclusión (Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila, y Coterón, 2012).

Históricamente, se han manifestado actitudes negativas por parte de la sociedad hacia las personas con discapacidad siendo estas percibidas como una barrera significativa que impedía su participación en actividades deportivas dentro de la comunidad (West, 1984). Este hecho no es despreciable, pues multitud de autores afirman que, para comprender la gran variedad de factores que influyen en la inactividad física de este colectivo, hemos de fijarnos en la teoría socioecológica del comportamiento humano, que centra su atención en los factores del entorno que influyen en el comportamiento (Úbeda-Colomer et al., 2018).

Así, la baja motivación de las personas con discapacidad hacia la práctica de actividad física puede ser debida al desconocimiento de sus beneficios, así como a los constantes bloqueos externos derivados de esos prejuicios y barreras impuestos por la sociedad (Rollins y Nicols, 1994). Por ejemplo, Henderson, Bedini, Hecht y Shuler (1995), tras estudiar a un grupo de mujeres con discapacidad física, concluyeron que las actitudes percibidas, los estereotipos y prejuicios limitaban frecuentemente su participación en actividades deportivas.

De hecho, se puede concluir que la percepción social de las personas con discapacidad es el factor más influyente por el cual estas no participan en las distintas actividades físicas (Bedini, 2000). Esta percepción social acaba por lastrar la motivación de este colectivo, que numerosos psicólogos coinciden en señalar como un factor interno que proporciona energía y dirige el comportamiento humano en el

ámbito del deporte y la actividad física y cuyo estudio permite conocer por qué algunas personas eligen realizar unas actividades y no otras, los factores que se encuentran relacionados con esta elección, y los que determinan que se permanezca en ellas o se abandonen.

Tomando estas consideraciones como base, se plantea como objetivo principal de este estudio la identificación de los hábitos de actividad física del alumnado de la Universidad de Salamanca, tratando de comprobar si esta es suficiente y adecuada y con qué objetivo la practican.

OBJETIVOS

Conocer el grado de participación de los estudiantes universitarios en actividades físico deportivas. Analizar el grado de satisfacción del estudiantado y los motivos por los que no se realizan actividades deportivas en los espacios universitarios.

MÉTODO

En primer lugar, se seleccionó la muestra de participantes en esta investigación, que quedó conformada por 48 estudiantes, matriculados en la Universidad de Salamanca durante el curso académico 2019/2020, y que tienen algún tipo de discapacidad o necesidad específica de apoyo educativo.

Para evaluar a esta muestra, se utilizó un formulario sobre opiniones y actitudes, de elaboración propia, compuesto por 27 preguntas, en el que se utilizaban diversas modalidades de respuesta (dicotómicas, Likert, respuesta corta, etc.). El procedimiento de aplicación de dicho formulario se llevó a cabo a través de Formularios de Google, facilitando la difusión e informatización directa de los datos recogidos por parte de la Unidad de Apoyo a la Comunidad Universitaria con Discapacidad y permitiendo una cumplimentación más accesible y uniforme a todo el alumnado con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo.

RESULTADOS

Una vez obtenidas las respuestas de los 48 participantes ($n=48$) que conformaban la muestra, se detectó una participación bastante superior en mujeres (68.75%) que en hombres (31.25%). La edad media de los participantes es de aproximadamente 30 años ($\bar{x}=30.17$, $DT=3.2$); siendo la edad mínima de los participantes 18 años y la máxima 51 años.

La muestra está compuesta por estudiantes procedentes de las cinco ramas de conocimiento: Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias So-

ciales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura. En la Figura 1, se presenta el nivel de estudios que se encuentran cursando los participantes en la actualidad:

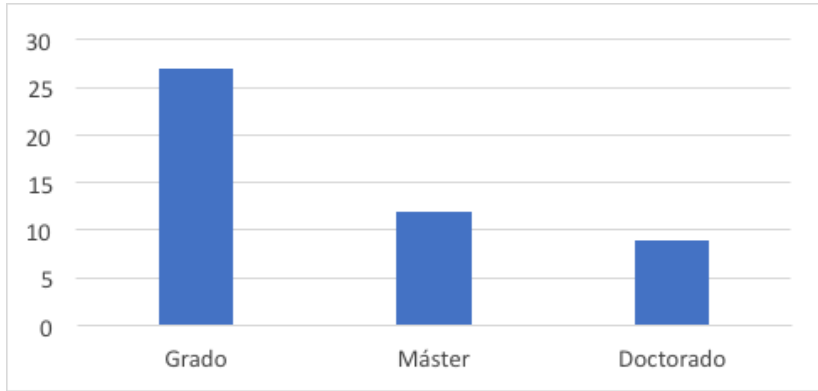


Figura 1.

Diagrama de barras de la variable nivel de estudios de los participantes.

Encontramos otros datos sociodemográficos relevantes en la muestra de participantes en el estudio, como la elevada comorbilidad entre distintas condiciones y/o trastornos asociados (33%) o la compatibilidad de estudios con trabajo en más de la mitad de los casos (52.08%)

En cuanto a los hábitos relacionados con la práctica deportiva, un 64.58% de los estudiantes, no practica ninguna actividad física, y un 70.80% no conocen los espacios deportivos universitarios. Un 58.03%, reconoce que la existencia de espacios deportivos adaptados no modificaría su participación en el ámbito deportivo. En cuanto a los estudiantes que sí practican actividad física, un 73.44% afirman que suelen hacerlo solos.

Precisamente, se solicitó a los participantes su valoración de la oferta de actividades deportivas de la Universidad de Salamanca, otorgando valores de respuesta del 1 (muy pocas) al 4 (muchas). La oferta de actividades obtuvo una puntuación de 2.91 (sobre 4), el horario obtuvo la puntuación de 2.97, las instalaciones fueron calificadas con un 2.73, el precio fue puntuado con un 2.91 y, por último, la compatibilidad del horario de actividades y el de clases fue calificada con un 2.88.

Cuando se les consultó si consideraban que realizaban suficiente actividad física, casi la mitad de los participantes (45.8%) respondió que no consideraban suficiente la actividad física que realizaban, frente a solo un 4.16% que consideraban que era adecuada. De hecho, un 91.67% de los participantes afirmaban que les gustaría practicar más actividad deportiva.

Respecto al gasto mensual en actividades físicas, el 43.75% de los participantes afirmaban no gastar nada de dinero, el 37.5% gasta entre 21 y 30 euros, el 12.5% gasta entre 15 y 20 euros, y el 6.25% de los participantes gasta más de 30 euros al mes.

Por último, al ser preguntados por los motivos por los que practicaban actividad física, la mayoría destacaba que «por diversión y pasar el tiempo» (41.67%) y por «mantener y/o mejorar la salud» (29.16%).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras observar los resultados obtenidos, se puede concluir que el alumnado con discapacidad de la Universidad de Salamanca no participa activamente en las actividades deportivas propuestas por la propia institución, si bien la práctica totalidad de los participantes reconocen que les gustaría practicar actividad deportiva con más frecuencia.

Resulta preocupante el elevado porcentaje de estudiantes con discapacidad que desconocen los espacios deportivos universitarios a su disposición, si bien aquellos que los conocen los valoran como accesibles para la práctica del deporte, otorgándoles puntuaciones elevadas respecto a sus horarios, precios, instalaciones, etc.

No obstante, también deben ser tomados en consideración los motivos que argumentan los estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo de la Universidad de Salamanca para no realizar actividad física, principalmente las limitaciones que perciben, tanto internas (problemas de salud y motivación) como externas (horarios).

El motivo más importante para abandonar la práctica de actividad físico-deportiva que han indicado los encuestados en nuestra investigación es la falta de tiempo. Esto coincide con los resultados obtenidos por Vázquez (1993), Torre (1998), Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004), Otero y cols. (2004) y Ruiz Juan y cols. (2005).

Además de la falta de tiempo, los motivos para abandonar la práctica de actividad físico-deportiva son preferir hacer otras cosas en el tiempo libre y la pereza y la desgana. Diferentes motivos adquieren relevancia en los estudios analizados, que en algunos casos no la tienen en el nuestro. Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004) destacan como principales causas del abandono de la práctica de actividad físico-deportiva de los estudiantes el aburrimiento y haberse deshecho el equipo en que practicaban; Otero y cols. (2004), referido a una población de todas las edades, alude a la falta de tiempo, salir cansado del trabajo y las lesiones; Ruiz Juan y cols. (2005) destacan a falta de tiempo, la pereza y desgana y el horario incompatible

y García Ferrando (2001) señala como causas más relevantes del abandono salir cansado o tarde del trabajo, la pereza o desgana y los problemas de salud.

De este modo, se propone trabajar en la elaboración de planes de fomento de la actividad física y el deporte específicamente adaptados al alumnado con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo, de tal manera que les permita conocer los recursos que tienen a su disposición, fomentar aspectos educativos y socializadores y la superación de los límites y barreras percibidos para la práctica de la actividad física en igualdad de condiciones que la totalidad de la comunidad universitaria.

REFERENCIAS

- ARRIBAS GALARRAGA, S. y ARRUZA GABILONDO, A. (2004). El abandono de la práctica de la actividad física y el deporte en jóvenes escolares de Guipúzcoa. En J. Díaz (Coord.), *III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 365-380). Dos Hermanas (Sevilla): Patronato Municipal de Deportes del Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- BEDINI, L. A. (2000). Just sit down so we can talk. Perceived stigma and community recreation pursuits of people with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 34, 55-68.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos de la última década del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes
- HENDERSON, K. A., BEDINI, L. A., HECHT, L. y Shuler, R. (1995). Women with physical disabilities and the negotiation of leisure constraints. *Leisure Studies*, 14, 17-31.
- OTERO, J. M., FERNÁNDEZ MORALES, A., ISLA, F., CORDOBÉS, J. A., MARÍN PALMA, M. y REYES, M. J. (2004). *Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte*. Málaga: Observatorio del Deporte Andaluz. Instituto Andaluz del Deporte.
- PÉREZ-TEJERO, J., OCETE, C., ORTEGA-VILA, G. y COTERÓN, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. RICYDE. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 29(8), 258-271. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>
- ROLLINS, R. y NICHOLS, D. (1994). Leisure constraints, attitudes, and behaviour of people with activity restricting physical disabilities. En A. TOMLINSON (Ed.), *Leisure: Modernity, postmodernity, and lifestyles* (pp. 277-290). Brighton, UK: LSA Publications.
- RUIZ JUAN, F., GARCÍA MONTES, M. E. y GÓMEZ LÓPEZ, M. (2005). *Hábitos físico deportivos en centros escolares y universitarios*. Madrid: Gymnos.
- TORRALBA, M. Á., BRAZ, M. y RUBIO, M. J. (2014). La motivación en el deporte adaptado. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 27-40.
- TORRE, E. (1998). *La actividad físico-deportiva y su interrelación con el área de educación física en el alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- TORRES GUERRERO, J. (2005). *Motivación y socialización en el deporte. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna*. I Congreso Nacional de Deporte (pp. 112-147). Valencia: Fundación Deportiva Municipal.

- ÚBEDA-COLOMER, J., MONFORTE, J., CAMPOS GRANELL, J., LLOPIS GOIG, R., TORREGROSA CABRERA, M. Á., J. y DEVÍS-DEVÍS, J. (2018). *Motivos de práctica y abandono físico-deportivo en alumnado universitario con discapacidad: influencia de la edad y el grado de discapacidad*. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 13(37), 51-60. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i37.1038>
- VASUDEVAN, V., RIMMER, J. H. y KVIZ, F. (2015). Development of the Barriers to Physical Activity Questionnaire for People with Mobility Impairments. *Disability and Health Journal*, 8(4), 547-556. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2015.04.007>
- VÁZQUEZ, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas en las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- WEST, P. C. (1984). Social stigma and community recreation participation by the mentally and physically handicapped. *Therapeutic Recreation Journal*, 18(1), 40-49.

APRENDIENDO A SER TEACHERPRENEUR
A TRAVÉS DE UN PROGRAMA EUROPEO
PARA FOMENTAR LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA¹
*Learning to be teacherpreneur through a European programme
that foster entrepreneurship education*

ARRUTI, A.; PAÑOS-CASTRO, J.
Universidad de Deusto

RESUMEN

La falta de programas en educación superior orientados a la formación inicial del futuro maestro/a de educación primaria, llevó a la Universidad de Deusto a participar en un programa europeo entre 2017 y 2020 junto a otras 5 instituciones internacionales. El objetivo es aumentar el número de instituciones de educación superior que desarrollen la educación emprendedora y mejoren la calidad de los programas de educación emprendedora en la formación inicial de los futuros maestros/as de primaria. Los casi 200 estudiantes participantes en el programa, además de compartir muchas horas debatiendo sobre la educación emprendedora, han desarrollado competencias clave como la creatividad, innovación, iniciativa, trabajo en equipo, comunicación, autoeficacia y perseverancia en contextos reales con el uso de metodologías activas.

Palabras clave: *educación superior, profesor de primaria, emprendedor, emprendimiento, formación profesorado*

¹ Esta experiencia está enmarcada en la acción KA 203 – Strategic Partnerships for Higher Education correspondiente a la Key Action 2 del programa ERASMUS +: Cooperation for innovation and the exchange of good practices, con número de referencia 2017-1-DE01-KA203-003582.

ABSTRACT

The lack of higher education programmes aimed at initial training of future primary school teachers led the University of Deusto to participate in a European programme between 2017 and 2020 together with other 5 international institutions. The objective is to increase the number of higher education institutions that develop entrepreneurial education and improve the quality of entrepreneurial education programmes in the initial training of future primary school teachers. The almost 200 students participating in the programme, in addition to sharing many hours discussing entrepreneurial education, have developed key competences such as creativity, innovation, initiative, teamwork, communication, self-efficacy and perseverance in real contexts using active methodologies.

Keywords: higher education, primary school teacher, entrepreneurs, entrepreneurship, teacher training

INTRODUCCIÓN

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A LO LARGO DE LA ÚLTIMA DÉCADA, distintas investigaciones han puesto de manifiesto que la educación emprendedora es posiblemente el primer paso y el más importante para incorporar una cultura innovadora en Europa (Suska, 2018), que es necesario implementar la educación emprendedora a nivel universitario (Damián, 2013) porque la enseñanza de la iniciativa emprendedora y los cursos y programas sobre educación emprendedora no están suficientemente incorporados en los planes de estudio de las instituciones de educación superior (Comisión Europea, 2008; Wibowo, Saptono y Suparno, 2018), que la educación y formación emprendedora han crecido rápidamente en las últimas décadas (Coduras, Levie, Kelley, SÆmundsson y SchØtt, 2010; Global Entrepreneurship Research Association, 2010), que es preciso que la universidad se haga más emprendedora (Gibb, Hasskins y Robertson, 2009; Taatila, 2010; Comisión Europea, 2013), que hay que replantear los modelos educativos de formación inicial del profesorado para que se adapten a las nuevas exigencias de la Sociedad de la Información y la Comunicación (Rodríguez-Martínez y Díez, 2014), pero también, que la formación en emprendimiento a nivel universitario es deficiente y que generalmente se encuentra en las disciplinas de negocios (Neck y Greene, 2011; Suska, 2018) o que, como ocurre en el caso de España, parece ser que no existen «materias específicas de educación para el emprendimiento en los diferentes itinerarios de formación inicial del profesorado» (Diego y Vega, 2016, p.34; Arruti y Paños, 2019).

Es más, aunque la Comisión Europea (2013), en su Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020 invitó, a los Estados miembros a garantizar que la competencia en emprendimiento se integrara en los planes de estudios de todos los niveles educativos antes de final del 2015, lo cierto es que en el informe sobre educación y formación en emprendimiento se subraya que en la mayoría de los países la oferta de educación emprendedora en la formación reglada es inadecuada (Coduras et al., 2010).

De hecho, en el comunicado Una Nueva Agenda de Capacidades para Europa, se afirma que mientras algunas competencias tienen su espacio en el sistema educativo, este no es el caso de la emprendedora. La cuestión es que, «algunos Estados miembros han tomado medidas para incorporarlas a los planes de estudios, pero esto no siempre se ha hecho de manera coherente» (Comisión Europea, 2016, p.6).

Lo que está claro es que sería aconsejable aunar fuerzas para promover y diseñar acciones educativas innovadoras promotoras de una educación emprendedora orientadas al desarrollo de la competencia emprendedora. Una competencia que, sin duda alguna, deberían desarrollar los futuros profesores emprendedores o teacherpreneurs. Al fin y al cabo, estos son modelos de referencia para las nuevas generaciones de ciudadanos de una sociedad en constante cambio que demanda personas y profesionales competentes y capaces de dar respuesta, de manera innovadora, a distintos retos.

En este sentido, la Comisión Europea (2008, 2014), destaca que es necesario que el profesorado se forme de manera permanente sobre la iniciativa emprendedora, sus objetivos, métodos y contenidos. Es más, el profesorado que comienza su andadura profesional concienciados de esta necesidad es más capaz de encender la chispa emprendedora e inspirar a su alumnado que aquellos que no lo están, porque no podemos olvidar que «los profesores no pueden enseñar a sus alumnos a ser emprendedores si no lo son ellos mismos» (Comisión Europea, 2014, p.9), o como señala Ferreiro (2011) si el maestro, que es el responsable de facilitar el desarrollo de las competencias clave, no las posee, será muy difícil que ayude a su desarrollo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA EN LA FORMACIÓN DEL TEACHERPRENEUR

La Comisión Europea (2014), en la guía que publicó sobre la educación emprendedora del educador, reconoce la importancia del papel que desempeña el profesor en el desarrollo de la actitud emprendedora del alumnado. No en vano, los profesores son considerados facilitadores del aprendizaje y multiplicadores de ideas, quienes pueden moldear los procesos de aprendizaje de los alumnos y ayudarles a conseguir el desarrollo de competencias relacionadas con el emprendimiento. Tanto es así que la Comisión Europea reconoce la necesidad de dotar a los profesores de una amplia

gama de competencias relacionadas con la creatividad y el emprendimiento, así como de un entorno escolar adecuado en el que se fomenten la creatividad y la asunción de riesgos, y donde los errores se consideren una oportunidad de aprendizaje.

En la investigación llevada a cabo por Blass (2018), el autor concluye que no se trata de que los emprendedores dispongan de un plan de estudios de negocios, de un plan de estudios que les ayude a encontrarse a sí mismos, saber qué quieren, y desarrollar la tolerancia al fracaso, capacidad de resiliencia e inteligencia emocional.

En cualquier caso, Ruiz, De Hoyos-Ruperto, Pomales-García y Amador-Dumois (2019) consideran que entre los aspectos a trabajar en la educación emprendedora deberían aparecer los siguientes: identificación de oportunidades, creatividad, innovación, pensamiento estratégico, socialización, motivación, autoestima y autocontrol.

Por su parte, Rojas, Pertuz, Navarro y Quintero (2019) llevaron a cabo una investigación con el fin de identificar las características personales y didácticas utilizadas habitualmente en la práctica docente en la formación de emprendedores. En base a dicha investigación, los autores concluyeron que, además de tener que centrar la práctica pedagógica en el alumnado, «la formación a formadores en emprendimiento es un asunto de actitud, destacándose la empatía, la tolerancia, la flexibilidad, el respeto y la responsabilidad» (Rojas et al., 2019, p. 38).

En esa línea, Jenssen y Haara (2019) afirman que los cambios en los que estamos inmersos requieren una formación en emprendimiento que se caracterice por la colaboración, flexibilidad, iniciativa, resolución de problemas interdisciplinares, autonomía del alumnado y tareas basadas en la vida real. De hecho, insisten en que, además de compartir el uso de metodologías activas bien conocidas en el ámbito educativo como son el aprendizaje basado en problemas y proyectos, la educación emprendedora prioriza la habilidad de ver oportunidades, trabajar de forma innovadora y demostrar cierto deseo de arriesgarse.

Concretamente, en lo que a metodologías se refiere, según Calleja, Asenjo y Olivella (2018), el aprendizaje del emprendimiento debería basarse en la acción y la experiencia práctica, y utilizar metodologías más activas como el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en problemas, el método del caso o el design thinking, afirmación que apoyan Samsudin, Abas, Rosdi, y Razak (2019) y Ruiz et al. (2019).

METODOLOGÍA

EL PROYECTO EIPTE: UN EJEMPLO DE CÓMO FORMAR AL PROFESORADO DE PRIMARIA COMO TEACHERPRENEUR DESDE LA UNIVERSIDAD

La Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto participó en una Acción estratégica en el marco del programa Erasmus + denominado EIP-

TE (Entrepreneurship in Initial Primary Teacher Education – Emprendimiento en la formación inicial de maestros de Primaria). Se trata de una acción en la que colaboraron 8 instituciones pertenecientes a 6 países: Universidad de Deusto (España), University College Absalon (Dinamarca), Fonden for Entreprenørskab (Dinamarca), Mid-Sweden University (Suecia), Technichus Science Center (Suecia), Leuphana University of Lüneburg (Alemania), Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (Bélgica) y University of Applied Sciences, Vilnius Kolegija (Lituania). Estas instituciones trabajan conjuntamente desde agosto de 2017 hasta agosto de 2020, con el fin de lograr un objetivo común: aumentar el número de instituciones de educación superior que desarrollen la educación emprendedora y mejoren la calidad de los programas de educación emprendedora en la formación inicial de los futuros maestros de primaria.

Además de las tareas encaminadas al desarrollo de los resultados intelectuales del proyecto, en el programa se celebraron las Semanas Intensivas de Estudio (en adelante, Semanas) dirigidas principalmente al futuro profesorado de primaria (en adelante, participantes), los grandes protagonistas de este programa. Durante estas Semanas, los participantes tienen la oportunidad de aprender durante 5 días, en países socios del programa, sobre emprendimiento e implementar lo aprendido sobre el tema en diversos centros educativos. Además, tienen la posibilidad de: ahondar en competencias específicas del emprendimiento como son la creatividad, innovación, iniciativa, comunicación, autoeficacia, automotivación o perseverancia; debatir e intercambiar puntos de vista con emprendedores del sector; y ser testigos directos de distintas maneras de emprender en educación. Todo ello en un entorno académico internacional que, además, les da la posibilidad de participar en un programa de movilidad de estudiantes que, de otra manera, les sería mucho más difícil según comentarios de los participantes.

Por su parte, entre los distintos contenidos de diversa tipología (conceptuales, procedimentales, actitudinales) trabajados en las Semanas, destacamos los siguientes: identificación de técnicas de comunicación innovadoras y técnicas de creatividad; uso de técnicas de prototipado; toma de decisiones; trabajo en equipo; identificación, uso y aplicación de metodologías como el aprendizaje basado en retos, el design thinking y el visual thinking; interés sobre la persona emprendedora; y actitud crítica sobre las posibilidades de crear e innovar en el mundo educativo.

Durante las Semanas, participaron 10 alumnos/as de cada uno de los 6 países implicados en el programa, sumando en cada país anfitrión alrededor de 60 participantes, todos ellos futuros teacherpreneurs con gustos e inquietudes semejantes.

A través de una metodología eminentemente activa y participativa, además de las sesiones de debate, presentación de buenas prácticas y sesiones con expertos, los participantes han tenido la posibilidad de visitar centros de educación primaria

y preparar proyectos y acciones innovadoras dirigidas a su alumnado. Así mismo, han tenido la oportunidad de implementar dichas acciones a través de sesiones únicas y de la realización de recursos o prototipos en los centros visitados. Ello les ha permitido, además, desarrollar su competencia comunicativa.

La distribución por años y países de las celebraciones de las Semanas ha sido el siguiente: 2018, Dinamarca y Bélgica; 2019, España y Suecia; y 2020, Lituania.

CONCLUSIONES

Haber podido tomar parte y experimentar como un participante más en las Semanas propuestas en EIPTE nos permite concluir lo siguiente:

Como afirman autores como Hattie (2003) y Berry, Rasberry y Williams (2007), la educación emprendedora podría ser un aliado perfecto para la adecuada formación del futuro teacherpreneur como motor de cambio y agente social innovador de primera calidad. De ahí la puesta en marcha de un programa como EIPTE.

En esa línea, como ya subrayara la Comisión Europea (2008), sería recomendable que los programas y cursos sobre iniciativa emprendedora dieran la oportunidad al alumnado a, además de ser los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: ser más creativos e innovadores; tener un alto nivel de motivación; ser personas proactivas y conscientes de sus capacidades; tener confianza en sí mismos; estar dispuestos a aceptar desafíos; ser mejores comunicadores, estrategias, líderes y negociadores; trabajar mejor en red; resolver mejor los problemas; trabajar mejor en equipo y pensar de forma sistemática; ser más independientes, menos reacios a arriesgarse y capaces de vivir con incertidumbre y de reconocer las oportunidades. Creemos firmemente en que el programa EIPTE, a través de las Semanas, ha dado a los participantes, si no todas, muchas de las oportunidades que acabamos de señalar.

Es más, algo que caracteriza a EIPTE y que apoyan Van Lakerveld y Bauer (2015) es que, los participantes en las Semanas han tenido también la oportunidad de preparar proyectos y acciones innovadoras que han aplicado en distintos ámbitos y contextos educativos de distintos países, con todo lo que ello implica de trabajo en equipo entre participantes de distintos contextos cuya lengua materna y cultura no son las mismas. Enfrentarse a la duda, las incertidumbres y los retos ha sido, sin duda, una de las características básicas del programa.

Siguiendo a Ruiz et al. (2019) sobre lo que ha de caracterizar hoy en día a una formación en emprendimiento, nos atrevemos a afirmar que EIPTE ha contribuido a una formación basada en la vida real y abierta al mundo exterior, que: utiliza recursos propios del entorno cercano; añade valor a uno mismo y los demás;

promueve el desarrollo de estudiantes activos, con determinación, motivados y autoeficaces; y que utiliza metodologías de aprendizaje como el design thinking en las que la creatividad, apertura y resolución de problemas son fundamentales (Linton y Klinton, 2019).

Todo ello, a través de un programa que, con la finalidad de desarrollar una mentalidad y actitud emprendedora, combina una gran variedad de metodologías activas como sesiones magistrales, seminarios, estudios de caso, proyectos específicos, prácticas y viajes de estudio a entornos reales y variados (Ruiz et al., 2019).

REFERENCIAS

- ARRUTI, A. y PAÑOS-CASTRO, J. (2019). Análisis de las menciones del grado de Educación Primaria desde la perspectiva de la competencia emprendedora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 17-33.
- BERRY, B., RASBERRY, M. y WILLIAMS, A. (2007). *Recruiting and retraining quality teachers for high needs schools: Insights from NBTS summits and others policy initiatives*. Carrboro: Center for Teaching Quality.
- BLASS, E. (2018). Developing a curriculum for aspiring entrepreneurs: What do they really need to learn? *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(4), 1-14.
- CALLEJA, G., ASENJO, J. y OLIVELLA, J. (2018). *Aprendizajes activos para el emprendimiento: Experiencias en el contexto universitario catalán*. 3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya – Full papers.
- CODURAS, A., LEVIE, J., KELLEY D. J., SÆMUNDSSON, R. J. y SCHØTT, T. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*. Global Entrepreneurship Research Association.
- COMISIÓN EUROPEA (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2016). *UNA NUEVA AGENDA DE CAPACIDADES PARA EUROPA. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. COM (2016) 381 Final. Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2014). *Educación en emprendimiento. Guía del educador*. Bruselas: Unidad «Emprendimiento 2020».
- COMISIÓN EUROPEA (2013). *Plan de acción sobre emprendimiento 2020*. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa. COM (2012) 795 final. Bruselas.
- DAMIÁN, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *RMIE*, 18(56), 159-190.
- DIEGO, I. y VEGA, J. A. (2016). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FERREIRO, R. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23.
- GIBB, A., HASKINS, G. y ROBERTSON, I. (2013). *Leading the Entrepreneurial University. Meeting the Entrepreneurial Development Needs of Higher Education Institutions*.

- En A. ALTMANN y B. EBERSBERGER (Ed.), *Universities in Change* (pp. 9-45). New York: Springer.
- GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (2019). *Global Entrepreneurship Monitor: informe GEM España*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- HATTIE, J. (2003) *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- JENSSEN, E. S. y HAARA, F. O. (2019). Teaching for entrepreneurial learning. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1744-1755.
- LINTON, G. y KLINTON, M. (2019). University entrepreneurship education: a design thinking approach to learning. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 8(1), 3.
- NECK, H. M. y GREENE, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. y DÍEZ, E. J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Profesorado; Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 383-396.
- ROJAS, G. Y., PERTUZ, V., NAVARRO, A. y QUINTERO, L. T. (2019). Instrumento para Identificar Características Personales y Didáctica Utilizadas por los Docentes en la Formación de Emprendedores. *Formación universitaria*, 12(2), 29-40.
- RUIZ, M. C., DE HOYOS-RUPERTO, M., POMALES-GARCÍA, C. y AMADOR-DUMOIS, M. A. (2019). *Entrepreneurial Education Program for STEM teachers and students*. ASEE Southeastern Section Conference: American Society for Engineering Education.
- SAMSUDIN, N., ABAS, B., ROSDI, S. A. y RAZAK, A. Z. A. A. (2019). The Suitable Teaching Methods in Entrepreneurship Education from the Perspective of Undergraduate Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(2), 818-825.
- SUSKA, M. (2018). Entrepreneurial studies in higher education: some insights for Entrepreneurship education in Europe. *Horyzonty Polityki*, 9(29), 143-156.
- TAATILA, V. P. (2010) Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52(1), 48-61.
- VAN LAKERVELD, J. y BAUER, C. (2015). *Teacher guidelines. Compiled, authored and edited using material from the Yedac-project and texts*. YEDAC.
- WIBOWO, A., SAPTONO, A. y SUPARNO (2018). Does Teachers' Creativity Impact on Vocational Students' Entrepreneurial Intention? *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(3), 1-12.

APRENDIZAJE –SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA PORTUGUESA VISEU–
EXPERIENCIA PILOTO
Service Learning at Universidade Católica Viseu – a pilot study

VEIGA, N.; COUTO, P.; CORREIA, M.
Universidade Católica Portuguesa

RIBEIRO, C.; FERREIRA, A.
Universidade Católica Portuguesa

RIBEIRO, L.; THEMUDO, C.
Universidade Católica Portuguesa

RESUMEN

Algunos de los conceptos de la Aprendizaje-Servicio (ApS) son comunes con la enseñanza de muchas de las áreas de la salud. Sin embargo, hay muchos otros requisitos que están presentes en ApS como la toma de conciencia de ser un actor en la resolución de problemas sociales y la reflexión sobre las experiencias de ApS. En esa contribución se presenta la aplicación de la metodología ApS en el Centro Regional de Viseu de la Universidade Católica Portuguesa, onde alumnos del Máster en Odontología e del Master en Gestión se juntarán para ayudar un Residência de Mayores a mejorar la Salud Oral de sus mayores e la gestión financiera la residencia de mayores. El proyecto está en la mitad, pero la satisfacción de los alumnos ya es evidente por el análisis reflexivo que hicieran en sus portfolios. Están involucrados 51 alumnos en ese proyecto, trabajando con la dirección y los auxiliares de esa institución que tiene casi 200 mayores en régimen de internamiento. Esa experiencia piloto es parte de un proyecto más largo que tiene como

objetivo implementar la ApS en toda la Universidade Católica Portuguesa y crear un ejemplo de buenas prácticas en ApS en Portugal.

Palabras clave: *aprendizaje servicio, universidade católica portuguesa, odontologia*

ABSTRACT

Some of the concepts of Service Learning (SL) are common to the teaching of health-related areas. However, there are many other requisites for a project to be SL such as the developing of student's commitment to contribute to society and the importance of reflection on the learning experience. In this presentation the application of the SL methodology to Health in the Centro Regional de Viseu of the Universidade Católica Portuguesa, where students from the Integrated Master of Dental Medicine as well as the Bachelors in Management get together to help a senior nursing home to improve the oral health of the residents and the financial management of the home. The project is only half completed so far and there are still goals to accomplish. However, students' portfolios already show that the 51 students involved in treating about 200 elderly residents are happy to participate in the project. These students are working closely with the Home managers and employees to improve oral health and prevent oral diseases. This pilot intervention is part of a larger project which aims at implementing SL in the Universidade Católica Portuguesa as well as to identify good practices in SL in Portugal.

Keywords: *service learning, universidade católica portuguesa, dental medicine*

INTRODUCTION

THE VISEU EXPERIENCE

The Universidade Católica Portuguesa (UCP) has, in its Viseu campus, an Integrated Master's in Dental Medicine (IMDM) as well as a Management Bachelors degree. Especially in the IMDM, students are used to practice with patients and part of the learning process involves doctor patient interaction. Most of student's practical training however occurs in the Clínica Dentária Universitária, the University Dental Clinic.

FREQUENTLY, WHEN SERVICE LEARNING (SL) is presented to the students and respective professors, we get the feedback that this is what they have been doing all along. This is common to other higher education environments (Hood, 2009) where «most dental schools use some type of community-based rotations in their clinical curricula, although these experiences primarily focus on delivery of patient care without associated educational activities that engage the students with the community served by the clinic». This

perspective clearly reveals the misunderstanding and oversimplification of SL, which, according to McIlrath *et al.* (2019), is still the norm. Indeed, SL has other components that go far beyond practical classes. The inclusion of SL in the dental curriculum has been discussed in at least two different contributions (Yoder, 2006 and Hood, 2009) and Yoder (2006) lists ten characteristics of «true» SL: The application of these components of SL to the dental curriculum should lead to the realization of the role that students can have in solving societal challenges, as well as, the reflection on the learning experience (Coe *et al.*, 2015). Several studies indicate that SL, as well as Community-Based Learning, have an impact on dental students' attitudes towards underserved communities (Coe *et al.*, 2015 and Sager and Blue, 2019). Most of the studies have been conducted in the United States of America and as far as we could find, only one study has been conducted in Europe (Phlypo *et al.*, 2017) and was specific for institutionalized patients with cognitive disabilities. At a time when health disparities are a concern for many governments, and equal access to healthcare is part of the Sustainable Development Goal number 3, it is important to explore ways to promote oral health for all.

Recently, the UCP has promoted the implementation of SL in the university's 4 campi (Lisboa, Porto, Braga and Viseu) with the objective of becoming a more engaged member of society. The institutional commitment to use SL as part of the pedagogical strategy aims to train graduates which are committed to actively contribute for the resolution of global problems, providing students with differentiating skills and preparing «Talents of the Future». In this respect Universidade Católica Portuguesa responds to the global demand from society at large, to promote an education which leads to citizens better prepared for the future by being involved and critical as well as conscious of their role in society (Meijs *et al.*, 2019) This prompted the Faculdade de Medicina Dentária of Católica Viseu to adopt SL strategies in the curricular unit of Gerodontology of the IMDM and the Instituto de Gestão e Organizações de Saúde to do the same with the Finances curricular unit of the Management Bachelors degree, in the 2019/2020 year.

The goal of this presentation is to describe the current status of the implementation of SL pedagogical approaches to the Gerodontology Curricular Unit of the IMDM.

METHODS

Fifty-one students of the 4th year of the IMDM of UCP-Viseu were challenged to work with the social workers of the senior nursing home, in order to promote the oral health of their residents, as well as, to improve the employees training in oral healthcare.

The pilot project «Sorrisos Maiores» started with a presentation and visit of the students to the Senior Home. In the following class, students were divided into groups and prepared interventions for different audiences: caregivers and seniors. The following 16 hours of class, in the first semester, were dedicated to producing the materials, organizing the spaces for the interventions and diagnosing the treatment needs of the residents.

As part of their assessment, each student produced a portfolio describing their experience, reporting all the communication strategies and materials produced, documenting the oral observations and diagnoses made. Additionally, each student was asked to include in their portfolio a reflection on the experience. Student portfolios were analyzed and are presented in the results.

There will be another 60 hours of contact where students will: perform the dental treatments, provide the caregivers with specific training for oral healthcare of the residents and their dentures and prepare a moment of celebration of the project completion with the senior residents, caregivers and management employees.

RESULTS

During the «Sorrisos Maiores» project students had the opportunity to assess the oral health of around 200 residents of the Senior Home. Some of student's actions are illustrated in figures 1 through 4.



Figure 1.

Student interventions for oral health promotion
as well as the relationship between oral health and diabetes

As depicted in Figure 1, not only oral health was considered. Students evaluated blood glucose levels and blood pressure, alerting residents for the impact of oral health on systemic diseases such as diabetes and cardiovascular disease.

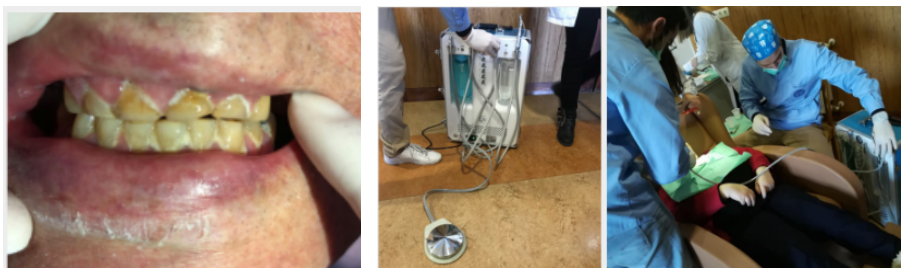


Figure 2.

Poor oral hygiene was the most common condition found. The portable unit was used to provide simple treatments such as scaling



Figure 3.

Suspect oral lesion which was referred for biopsy

During their visits, students were also able to identify several needs for treatment from simple cleaning and scaling procedures (Figure 2) to suspicious lesions requiring oral medicine referrals to perform biopsies (Figure 3).

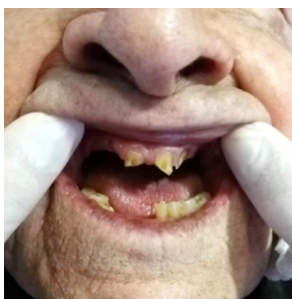


Figure 4.

Fractures and infected roots were observed in several patients.

The need for extractions was also frequently encountered with several residents presenting extensive tooth decay and infected roots (Figure 4). Students prepared treatment plans for these patients which are currently being applied.



Figure 5.

An important part of the intervention, is the social interaction with the residents

Although this project is still halfway completed, some of the goals were already accomplished, namely having the diagnosis of the resident's oral health status, providing simple forms of treatments and identifying situations which require referral to other health professionals (such as oncologic lesions).

The self-reflexional exercise each student had to do produced a portfolio that also revealed interesting results. Students reflect positively on the experience, recognizing that the skills trained and developed go beyond what could be learned in a traditional setting i.e. the University Dental Clinic. Students refer in their reflections, that the human aspects of dealing with older patients outside the clinical setting is a rewarding experience and better prepares them for their future practice in health. The social contact with the residents was appreciated by the majority of students and patients (Figure 5). However, there were reports of non-cooperating seniors which poses an additional challenge for the training dentist. It will be interesting to explore the strategies proposed by students to motivate these patients to cooperate.

The remainder of the project will include the training sessions for the caregivers which have participated in some of the actions, but which need more specific interventions. Training sessions on effective denture cleaning were identified as necessary since oral hygiene of the prosthesis was unsatisfactory in the majority of cases. Furthermore, since March the Management students have started their participation in the project and will work closely with the institutional person in charge for the optimization of the financial procedures, namely in securing financial conditions for proper oral healthcare.

The major drawbacks identified in student reports were the lack of cooperation from some of the residents and activity scheduling since visits were done in class time which sometimes interfered with the routine for lunch or other programmed activities in the home.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The SL approach to health-related curricular units seems to be linear, due to the service component, in which the profession aims at solving a patient problem. However, it is important that both students and professors understand that the learning aspect is also crucial. In this project, so far, students have expressed such awareness in their reflexive portfolios. Nevertheless, it is also important to fully accomplish the goals of the project by preparing and empowering the Senior Home community (residents and caregivers) for the effective management of oral health and prevention of oral conditions and diseases. During the second semester, treatments will be done during the classes of Gerodontology II curricular unit using a dental portable unit at the Senior Nursing Home and referring senior to the University Dental Clinic whenever necessary. These treatments will be done by 4th year IMDM students supervised by the professors and are an opportunity for training outside of the clinical classroom, as well as, a way of providing treatment for a population which would otherwise not have access to proper oral healthcare.

The SL pedagogical approach used in Gerodontology I curricular unit already fulfills the following aspects proposed by Yoder (2006). It is integrated in a curricular unit, so there is an academic link. The partnership established with this particular Senior Home is long term and activities in this senior home have been happening for a few years now, additionally students have been involved in the Gerodontology curricular units I and II for over 60 contact hours which can be considered a sustained community partnership which will be ongoing even if not with the same students. The SL Objective were clearly defined in the curricular unit program and a previous broad preparation was performed with the help from the Home institutional representatives. The opportunity for social interaction between the students and residents during the 7 months of the action allowed students to feel that they have also learned from the seniors give them a different perspective on this social group. One of the aspects to improve for this project in the second semester (Gerodontology II) is to guide student's reflections with some questions in order to facilitate the qualitative analysis of the portfolios. As far as the engagement of the community students had the excellent proposal of having have the seniors themselves participate as actors in the preparation of a short video demonstrating good oral hygiene practices. This strategy to involve the residents in the promotion

of oral health is expected to be more effective for both the participants and for other seniors (even from other institutions) which have not participate in this project, but which can have access to the materials produced.

One of the differences between the approach we have applied in the Viseu Dental School and the reports in the literature, is that for our students, having the SL approach was mandatory and not an option. Since it was the first application in our school, this strategy guaranteed that we have a significant number of students following the SL approach. In the next editions of the project a similar approach will be taken.

This pilot project will be evaluated in June 2020 and improvements will be added for the 2020/2021 academic year in which other institutions will be serviced.

The analysis of the student's portfolios allows us to realize students that are especially motivated for this kind of activities and can have, in the near future, an important role in oral community health improvement. We foresee that more curricular units will adopt this strategy and that students will have a proactive role in requesting the application of SL approaches, which has already happened.

REFERENCES

- COE, J. M., BEST, A. M., WARREN, J. J., MCQUISTAN, M. R., KOLKER, J. L. and ISRINGHAUSEN, K. T. (2015). Service-learning's Impact on Dental Students' Attitude toward Community Service. *Eur J Dent Educ.* 19(3): 131-139.
- HOOD, J. (2009). Service-Learning in Dental Education: Meeting Needs and Challenges *J. Dent. Educ.* 73 (4); 454-463.
- MCILRATH, L., ARAMBURUZABALA, P. and OPAZO, H. (2019). Introduction. In P. Aramburuzabala, L. MCILRATH, and H. OPAZO, (Eds.) *Embedding Service Learning in European Higher Education Developing a culture of civic engagement.* (pp. 1-9). London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- MEIJ, L., MAAS, S. and ARAMBURUZABALA, P. (2019). Institutionalisation of service learning in European higher education. In P. ARAMBURUZABALA, L. MCILRATH, and H. OPAZO, (Eds.) *Embedding Service Learning in European Higher Education Developing a culture of civic engagement.* (pp. 212-229). London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- PHLYPO, I., DE TOBEL, J., MARKS, J., VISSCHERE, L. and KOOLE, S. (2017). Integrating community service learning in undergraduate dental education: A controlled trial in a residential facility for people with intellectual disabilities. *Spec. Care Dentist.* 2018;1-8.
- SAGER, J. J. and BLUE, C.M. (2019). Reflective Learning Outcomes of Community Based Experiences: A Qualitative Study. *J. Dent. Educ.*; 83(5):530-535.
- YODER, K. (2006). A Framework for Service-Learning in Dental Education. *J. Dent. Educ.* 70(2):115-123.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL A TRAVÉS
DE LA PEDAGOGÍA DE LOS GÉNEROS:
APRENDIZAJE-SERVICIO
EN EL GRADO DE MAGISTERIO¹
*Experiential Learning through Genre Pedagogy:
Service Learning in the Primary Education Degree*

LÓPEZ-MEDINA, B.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Este trabajo describe el proceso y los resultados preliminares derivados de un proyecto de Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Alumnos de Magisterio (n=60), a través de un proyecto de innovación docente, impartieron clases de alfabetización (n=126) en inglés y/o español en dos colegios públicos. Tras identificar las necesidades de los centros, recibieron formación en la pedagogía de los géneros, –modelo Reading to Learn (R2L)–, con solvencia demostrada en entornos de aprendizaje difíciles (Rose & Martin, 2012). Los cuestionarios administrados a universitarios y profesores de los centros, los cuadernos de campo y las tareas escritas de los niños muestran la necesidad de proyectos que creen un aprendizaje recíproco y una comprensión mutua en las comunidades.

Palabras clave: *aprendizaje-servicio, pedagogía de los géneros, educación superior, práctica educativa*

¹ *Leemos y escribimos en las Lenguas de la Escuela: Competencias y estrategias, lectura y escritura en español e inglés.* (Coord. Aoife Ahern). Aprendizaje Servicio, ref. 10 convocatoria 2019 de la Unidad de Diversidad. Entidad financiadora: Universidad Complutense de Madrid.

ABSTRACT

This paper describes the process and the preliminary results derived from a Service-Learning Project at the Complutense School of Education in Madrid. Undergraduates studying primary education (n=60) participated in a teaching innovation project aimed at helping primary students from two state schools in Madrid by teaching literacy lessons (n=126) in Spanish and/or in English. Upon identification of the needs analysis of the schools, the students received training in genre pedagogy, specifically in the Reading to Learn model (R2L), which has proven to be successful in complex learning environments (Rose & Martin, 2012). Analysis from questionnaires to undergraduates and to school-teachers, field diaries and pupils' written tasks show the need of projects which create reciprocal learning and mutual understanding in the communities.

Keywords: *service-learning, genre pedagogy, higher education, educational practice*

INTRODUCTION

THE CONCEPT SOCIAL RESPONSIBILITY has gained popularity in the last decades, mostly linked to different organizations and institutions which show a certain level of commitment to the benefit of society. As a consequence, the use of abbreviations such as CSR (Corporate Social Responsibility) or OSR (Organizational Social Responsibility) is nowadays customary for institutions involved in fields such as business, marketing, or media, among others, which show an increasing concern in social issues. The universities are not an exception, and USR (Universities Social Responsibility) is gradually gaining acceptance, parallel to the increasing number of activities undertaken by Higher Education Institutions (HEI) in favour of the community (Bokhari, 2017).

The literature offers numerous definitions of the USR, emphasizing, among other factors, the chosen methodology and the focus on the agents involved in the projects, but also due to the fact that USR «is a living concept still in an exploratory stage» (Lo et al., 2017, p.40). Nevertheless, there is a common idea underlying all definitions: the search of a social benefit. On this respect, Sánchez Hernández & Mainardes (2016, p.161) concisely summarize its objective and main impact: «USR describes the way HEI are making a difference to the social and economic well-being of their communities through teaching, research, and public events and activities».

In the Higher Education contexts, the social responsibility is frequently channeled through Service-Learning (S-L) programs, which take a further step in this issue, allowing students to «transfer knowledge and skills gained in the classroom into practical projects within their communities thus becoming more socially aware and active» (Peric, 2012, p.365). In addition, a literature review on the

topic (Opazo, Aramburuzabala, & Cerrillo, 2016) shows the potential alignment between these projects and the USR: universities and society work in close partnership, and students, aware of a problem in their community, get engaged and try to solve it by participating actively in different S-L projects. At the same time, they acquire or put into practice skills and competences which will be useful in their future career, making simultaneous connections with their curriculum, and therefore making their learning deeper and more meaningful.

In the case described in this paper, students of 2nd and 3rd year of the Degree in Primary Education (n=60) participate in the S-L project *Leemos y escribimos en las lenguas de la escuela: competencias y estrategias, lectura y escritura en español e inglés*. The project, led by 10 teachers, takes place in two state schools in Madrid in the academic year 2019-2020. The main objective is to help improve the literacy levels of school languages (Spanish and English as a Foreign Language). Both learning environments show socio economic disadvantages that interfere with academic achievement (limited resources, children from low-income families, and frequent need of integrating new students due to immigration, among others). In addition, they also show features related to the negative impact on the teaching-learning process (high turnover of permanent teachers, mixed ability groups of pupils, children's lack of continuity in the same schools at times, which leads to disruptions in their education, etc.). In these scenarios, the pupils' literacy is far from the expected standard of their corresponding levels (see figures 1-4 below for some examples). Since literacy is usually considered as a predictor of academic success (Soto-Calvo & Sánchez-Barrioluengo, 2016), these children are more likely to face more challenges in their future academic life, should they not receive any extra academic quality support in their first school years.

The genre pedagogy and, more specifically, the pedagogic model *Reading to Learn*, –chosen for the intervention in the current S-L project–, has proved to be successful when improving literacy levels in disadvantaged areas worldwide (Rose & Acevedo, 2017). The model integrates reading and writing skills, and is scaffolded in three levels, subdivided in different phases; the teacher guides the whole process facilitating the transitions from one level to the next, i.e. from deconstructing and constructing a sample text and analyse it in detail, to the final purpose of creating a new text based on the model text originally provided (Rose & Martin, 2012). The levels take place in cycles and have different foci (understanding the gist of the text, (meta)linguistic awareness, organization of ideas, co-writing, etc.), all of them relevant in order to help the students' ability to write independently. Since these cycles can be adapted to different levels of literacy competence, the model has proved to be successful in numerous contexts.

To develop literacy is a challenge for a significant proportion of children in disadvantaged schools, but for future teachers of Primary Education, learning how to teach literacy is a key skill they must master; consequently, the process of teaching-learning literacy seems to be a mutual benefit for both parts. In the project described, considering the chosen approach to teach literacy had already been identified, the schools demanded this specific training and the undergraduates were willing to help them through their own learning to teach; the natural step was to accomplish the interventions through the service-learning methodology.

METHOD

The project *Leemos y escribimos en las lenguas de la escuela: competencias y estrategias, lectura y escritura en español e inglés* follows the conventional stages characteristic of service-learning project (Kaye, 2004):

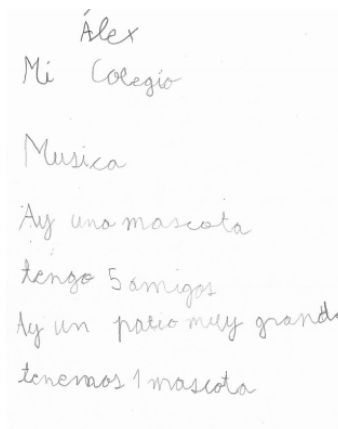
STAGE I. INVESTIGATION AND PREPARATION

The investigation phase comprehends previous teaching innovation projects on the implementation of the R2L pedagogic model carried out at the Complutense University School of Education between 2014 and 2017 (see García Parejo, Ahern, & García Bermejo, 2017). Through these years, groups of student teachers received training on genre pedagogy in order to design teaching units to be used in different curriculum areas at primary schools. The objective of these units was to improve the children's written productions in different genres and languages. The model *Reading to Learn* was used as a framework to prepare the units. As a result, a compilation of materials based on the R2L pedagogy was created and training courses were designed. To complement this background, during the academic year 2018-2019, the current project was piloted to evaluate the feasibility of the key stages and the undergraduates' training needs, and to work on the potential management issues regarding the students' schedules at university, the coordination with schools, the resources needed, etc. In the preparation phase, the two target schools for the intervention were identified, meetings with the schools held, and their students' needs analyzed. On this respect, informal interviews with the schoolteachers indicated a clear need to improve the literacy skills of the pupils in both languages, although the schools' interest was mainly placed in the interventions in English. The full-scale project started when it was granted by the UCM (July 2019), involving schedules for the training on genre pedagogy the organization of schedules, design of sample activities and creation of consent forms.

STAGE 2. ACTION

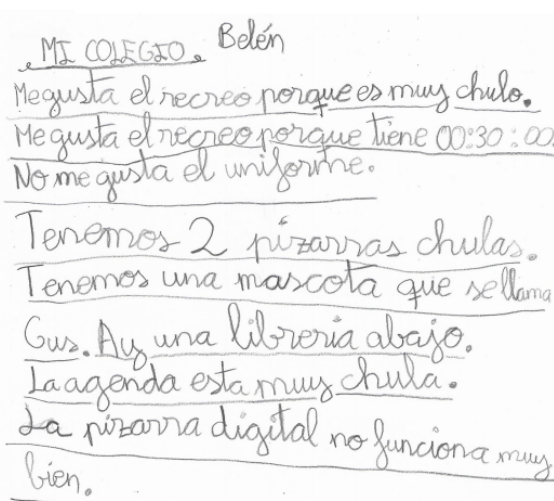
Throughout this phase, the distribution of tasks was carried out. Simultaneously to the training sessions, the experiential, hands-on learning took place and was monitored by the university teachers who connected the different tasks and sub-tasks (selection of texts, preparation of new teaching units, etc.) with the subjects of *English Language*, *Spanish Language*, *Didactics of Spanish Language*, *Didactics of Foreign Language-English*, *Teaching EFL Literacy in Primary Education*, and *Creativity and Education*.

Soon after the first interventions, the undergraduates realized the significant differences of literacy levels in the same course and were aware of the future consequences of the existing gaps:



Álex
Mi Colegio
Musica
Ay una mascota
tengo 5 amigos
Ay un patio muy grande
tenemos 1 mascota

Figure 1. Sample Year 3 Spanish (3SP09)



MI COLEGIO. Belón
Me gusta el recreo porque es muy chulo.
Me gusta el recreo porque tiene 00:30:00.
No me gusta el uniforme.
Tenemos 2 pizarras chulas.
Tenemos una mascota que se llama
Cus. Ay una librería abajo.
La agenda esta muy chula.
La pizarra digital no funciona muy
bien.

Figure 2. Sample Year 3 Spanish (3SP05)

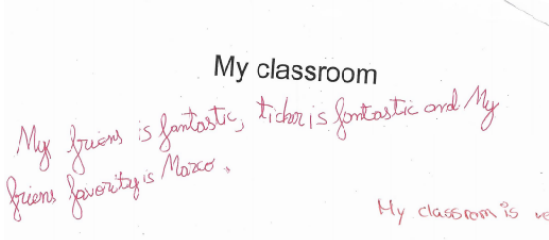


Figure 3. Sample Year 5. English (SENG01)

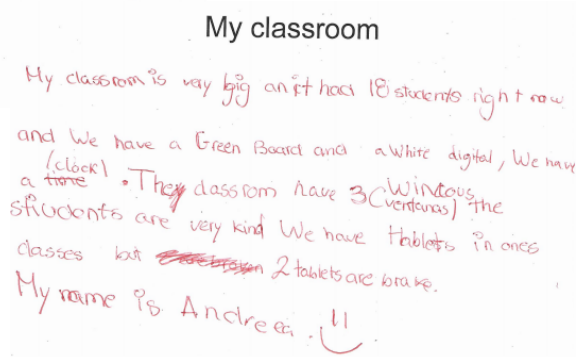


Figure 4. Year 5. English (SENG23)

STAGE 3 DEMONSTRATION

Information on the S-L project was sent to schools in order to provide them with the main features of the R2L pedagogic model and the characteristics of the intervention. At university, students were informed by the teachers on the nature of the project, the timing and the need of a commitment both to attend the training sessions and to teach the lessons at the schools. Throughout the process, information on the whole process was shared via Twitter.

Finally, after collecting the data, the teachers involved in the project disseminate results in different communications and conferences. After the completion of a whole semester of interventions, researchers highlight the importance of disseminating the culture of S-L by making the different stakeholders more aware of their role in the process.

STAGE 4 REFLECTION

In the final stage of the S-L project, after the interventions, questionnaires were sent to the schoolteachers and to the undergraduates involved in the project. Data collected in the final weeks –replies to the questionnaires, feedback from the schools and suggestions from the undergraduates– facilitate the setting of a framework for the second part of the project, and for future projects on the same line.

RESULTS

An initial questionnaire was used to identify the demographics and motivation of the participants: the sample population is made up by 60 undergraduates (n=60) and 52 replied to the initial questionnaire, 86,5% women and 13,5% men. 63,5% of their ages range between 19 and 20 years, and 98% were studying their second or third year of their degree in October 2019. When asked about their previous experience on similar projects, 8 participants refer to previous volunteering experiences, and as for the motivation to participate in the project, they mention the importance of getting experience, value the hands-on activities and consider it as a good opportunity to experiment values of service.

The training was carried out by the teachers involved in the process, in four four-hour seminars. Throughout an educational platform, tasks were assigned, and materials and updated information on school schedules uploaded. The 9 session-intervention took place with 14 groups of children (training in English –72 lessons– and in Spanish –52 lessons–, n=126 literacy lessons taught). School children's age ranged from 5 to 11 years old (3rd in infant education to 6th of primary). After the interventions, the pupils' written productions were collected (writings in Spanish and in English from both schools, courses from 3rd to 6th of primary).

The literacy lessons were carried out gradually, first identifying the literacy level of the children in both schools. On this respect, ethnographic observation tasks were recorded in field diaries after the visits to schools. At the end of the first cycle of interventions (January 2020), final questionnaires were sent to the students involved in the project. On this occasion, the participation in the questionnaires decreased slightly (n=41). School teachers were also sent a questionnaire in order to provide their vision on the project.

In the preliminary outcomes on the impact of the project, the different stakeholders from both schools showed satisfaction, indicating their interest in the continuation of the project; as for the undergraduates, they value the experience and repeatedly mention the impact they received analyzing the comprehension and expression levels of the children in both schools. At the university, teachers have been able to integrate the project in their regular teaching, and value the students' engagement in the project. Finally, the school children have enjoyed the experience of learning from a new group of young teachers providing emotional feedback after the last intervention in the first semester: «me ha gustado mucho, he aprendido mucho y ha sido muy divertido, paresen profesres completo. Me han ayudado mucho y me da mucha pena que se van a ir, me uviera gustado que se quedaran para siempre» (participant 03).

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The aim of this project was to improve the literacy in the vehicular languages of different groups of pupils from two schools in Madrid. To this end, the opportunity to take part in a teaching innovation program of S-L was offered to preservice teachers so they could put into practice essential skills for their future career. Upon completion of the first part of the project (September 2019-January 2020), due to the limited number of interventions at schools, a significant improvement in literacy cannot be identified, although the written productions in both languages show certain metalinguistic awareness mainly regarding text structure and organization of discourse. Throughout the process, there were several limitations to be considered in the future: the number of undergraduates involved in the project limited the scope which could be covered, and the demands of the schools could not always be accommodated. Finally, even though the students were committed to the project, it was difficult at times to combine it with other academic or personal duties.

The most significant outcome has been the combination of academic learning objectives with aims oriented towards the service to the community. Undergraduates are now aware of the need of similar projects and partnerships, and are able to contrast the information received in the university lessons with the reality. They were surprised by «the gaps between the students in the same class» (participant 4), and feel they have acquired new competences: «I specially liked the dynamic that we did in our service-learning classes about extracting a sentence from the book and analyze it in depth. We put this into practice in our sessions and the kids understand t hook much better» (participant 10)

In addition, as a result of the project, the relationship between the Complutense School of Education and both schools has strengthened, establishing cues for future collaboration with more stakeholders (other teachers, heads, coordinators, families). The students' learning has been meaningful, contextualized and rewarding: they have contributed to improve the learning environment of two primary schools connecting what they learn at university with real contexts, putting into practice cross-curricular competences. They have developed critical thinking by analyzing their expectations before starting the project and after participating in real interventions, aware of the implications of being left behind. On this respect, they have realized the social issues interfering in academic achievement and how important it is to understand, transform and create information in those contexts, in other words, they are more aware of the power of *literacy*: «the bridge from misery to hope» (Kofi Annan, 1997).

REFERENCES

- ANNAN, K. (1997). *Message on Occasion of International Literacy Day*. Press release. Available from <https://www.un.org/press/en/1997/19970904.SGSM6316.html>
- BOKHARI, A. (2017). Universities' Social Responsibility (USR) and Sustainable Development: A Conceptual Framework. *SSRG International Journal of Economics and Management Studies (SSRG-IJEMS)* 4 (12), 1-9.
- KAYE, C. B. (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. (PDF) *Service-Learning*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/304196465_Service-Learning [accessed Feb 19 2020].
- GARCÍA PAREJO, I., AHERN, A. & GARCÍA BERMEJO, M. L. (2017). La 'pedagogía de los géneros discursivos' en Grados de Formación del Profesorado: Presentación de dos proyectos de innovación docente. *Lenguaje y Textos*, 46, 69-80. Available from: <<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/8740>>. [Accessed: Feb 12. 2020]. doi:<https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8740>.
- LO, C. WH., PANG, R. X., EGRI, C. P. and LI, P. Hy. (2017). University Social Responsibility: Conceptualization and an Assessment Framework. In SHEK, D. and HOLLISTER, R. (eds.) *University Social Responsibility and Quality of Life*, Quality of Life in Asia, 8, 37-59. Springer, Singapore. doi: 10.1007/978-981-10-3877-8_4
- OPAZO, H., ARAMBURUZABALA, P. and CERRILLO, R. (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17 (1), 75-91. doi: 10.13140/RG.2.1.3046.1841
- PERIC, J. (2012). Development of universities' social responsibility through academic service-learning programs. *Economy of eastern Croatia yesterday, today, tomorrow*. Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics, Croatia, vol. 1, 365-375.
- ROSE, D. and ACEVEDO, C. (2017). Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. *Lenguaje y Textos*, 46, p. 7-18, Available from: <<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/8688>>. [Accessed: Feb 12. 2020]. doi:<https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>.
- ROSE, D. and MARTIN, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, I. and MAINARDES, E. W. (2016). University social responsibility: a student base analysis in Brazil. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(2), 151-169. doi: 10.1007/s12208-016-0158-7
- SOTO-CALVO, E. and SÁNCHEZ-BARRIOLUENGO, M. (2016). *The Influence of Early Literacy Competences on Later Mathematical Attainment: Evidence from TIMSS & PIRLS 2011*, doi:10.2788/610116
- VÁZQUEZ, J., AZA, C., and LANERO, A. (2014). Are students aware of university social responsibility? some insights from a survey in a Spanish university. *International Review on Public and Non-Profit Marketing*, 11(3), 195-208. doi:10.1007/s12208-014-0114-3

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DE CODOCENCIA

Attention to diversity in higher education: A Co-teaching experience

BUCKINGHAM, L. R.; CUSTODIO-ESPINAR, M. y LÓPEZ-HERNÁNDEZ, A.
Universidad Pontificia Comillas

RESUMEN

La investigación sugiere que la exposición a la coeducación por parte de profesores en formación puede ayudar a reducir la brecha entre teoría y práctica. Además, permite a los profesores una mejor atención a la diversidad en entornos inclusivos. Este estudio describe un proyecto de innovación de enseñanza en equipo (un modelo de codocencia) desarrollado en un curso de AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lenguaje) en la Universidad Pontificia Comillas, donde 85 estudiantes de los grados de educación respondieron un cuestionario para evaluar el impacto que la enseñanza en equipo tiene sobre su experiencia de aprendizaje. Los resultados mostraron que la enseñanza en equipo contribuyó a su experiencia de aprendizaje al proporcionar un mayor grado de diferenciación, y que el aprendizaje fue apoyado de forma natural a través de la interacción de los dos profesores. Las ediciones futuras también intentarán medir el éxito relativo de otros modelos de enseñanza conjunta.

Palabras clave: *universidad, inclusión, codocencia, enseñanza en equipo, atención a la diversidad.*

ABSTRACT

Research suggests that exposure to co-teaching for trainee teachers may help to reduce the theory-practice gap. Furthermore, instructors are more likely to attend to diverse stu-

dent populations. This study describes an innovation project of team teaching (a model of co-teaching) developed on a CLIL (content and language integrated learning) course at Comillas Pontifical University, where 85 students of the Education degrees answered a questionnaire to assess the impact of team teaching on their learning experience. Results showed that team teaching contributed to their learning experience by providing a greater degree of differentiation, and that student learning was naturally scaffolded through the interaction of the two lecturers. Future editions will also attempt to measure the relative success of other models of co-teaching.

Keywords: *higher education, inclusion, co-teaching, team teaching, attention to diversity.*

INTRODUCTION

CO-TEACHING IS THE GENERAL TERM that refers to two or more teachers planning and teaching a class in a coordinated way. Friend (2015) defined several models through which co-teaching can be carried out between general educators and specialists in order to attend to a diverse student population. The innovative experience presented in this paper focuses on the model of team teaching, which allows two instructors to share the instruction simultaneously. In this model, educators may perform role plays and model interaction, take turns explaining concepts, or present different viewpoints on topics, among other dynamics.

Different models of co-teaching have been used to attend to students' individual needs in various settings. Co-teaching is used globally in order to address the needs of students with special needs or learning difficulties, usually between a general educator and a special needs educator (Friend, 2015; Schwab, et al., 2015). In fact, cooperation between the general educator and special needs educator is considered to be an indicator of quality in inclusive settings (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Furthermore, this practice is often suggested in the United States to attend to the specific needs of English language learners (ELLs), recent immigrants who need scaffolded support to gradually reach the linguistic level of their peers. Content teachers and English as a second language teachers may team up to offer a more complete and coherent educational program that allows the earlier integration of these students (Honigfeld & Dove, 2015; Vatalaro, 2015).

Team teaching has been chosen as the preferred model for this innovation project for several reasons. First, it provides a collaborative model for students and potentially helps them develop their own collaborative competence, which is essential for these students as future teachers (Halbach, 2011; Pérez Cañado, 2017, 2018). Similarly, this model has been shown to increase cooperation among students and positively impact student achievement (McDuffie, et al., 2009). Also, instructors may present different perspectives in the classroom and ask students to draw conclusions, there-

fore encouraging critical thinking (Blanchard, 2012) and allowing the classroom to be more democratic (Murphy, Scantlebury & Milne, 2015).

Finally, and what most concerns the description of this experience, there is increased and more personalized attention to the diverse population of students in the classroom. It is easier for two instructors to give more immediate and individual attention in order to address any difficulties students may experience. Learning is also naturally scaffolded through cogenerative dialogue and clarifying questions, among other techniques (Graziano & Navarrete, 2012; Murphy & Martin, 2015). By collaborating in the planning stages, instructors are more likely to provide a greater variety of classroom activities and instructional techniques (Ferguson & Wilson, 2011; Graziano & Navarrete, 2012), which is positive for differentiation.

INNOVATION PROJECT

CRITICAL ANALYSIS OF THE CONTEXT AND JUSTIFICATION

At the university level team teaching is less common, and the experiences that are described mainly centre on teacher trainees doing some form of co-teaching (Baeten, et al., 2018; Pettit, 2017), or university lecturers carrying out co-teaching between specialists of different fields (Murphy et al., 2015).

The present experience has been carried out as part of an innovation project at the Comillas Pontifical University in Madrid, Spain, in the Infant and Primary Education degrees. At this university, all students who study education complete the *mención* in English (an English teaching specialization) that allows them to teach English in the corresponding education stage upon graduation. While students enter the university setting with a wide range of linguistic ability (A2-C1, according to the Common European Framework for Reference), the aim is to develop their level to B2 or higher so that they may certify the level and be able to teach English in schools. All students take a number of courses, including two English language courses (English for Education I and II) and three that focus on pedagogy (Teaching English as a Foreign Language I and II, CLIL).

This project is focused on the CLIL course, taught through a team-teaching approach which aims to attend to the needs of all students through more personalized attention, constructive dialogue and learner-centred activities.

INNOVATION PROJECT

Within the courses of the English *mención* at this university, the groups of students are normally divided into two sub-groups in order to provide a more

intimate setting that foments oral communication and collaboration. However, this innovation project maintains the group of students studying the same degree as a whole in order to allow both assigned lecturers to be present in the classroom. Three lecturers worked together closely to jointly plan the syllabus, then each planned two of the six modules of the course, always taking into consideration the role of each of the instructors in the classroom. Occasionally the groups were divided for one class period in order to work on activities that lent themselves to smaller groups, but the vast majority of the classes were taught by two instructors simultaneously.

TARGET GROUP DESCRIPTION

The innovation project affected 50 students attending the CLIL course in year 4 of their degree in Education. Table 1 describes the target group according to the degree.

Table 1.
Distribution of the target group according to their degree

| Degree | Frequency | Percent | Cumulative percent |
|------------------------------|-----------|---------|--------------------|
| Infant Education | 17 | 20.0 | 20.0 |
| Primary Education | 13 | 15.3 | 35.3 |
| Infant and Primary Education | 26 | 30.6 | 65.9 |
| Primary and Infant Education | 29 | 34.1 | 100.0 |
| Total | 85 | 100.0 | |

Figure 1 shows the distribution of the target group according to their English level at the time of the CLIL course.

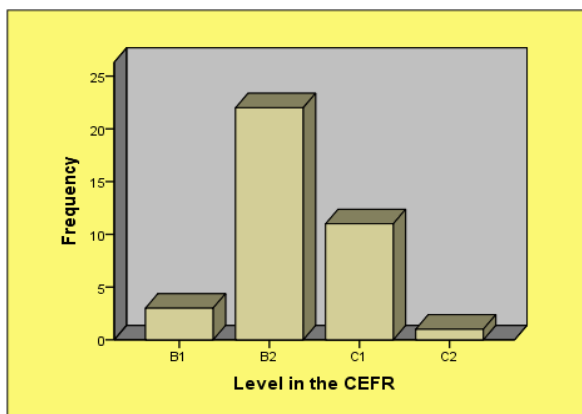


Figure 1.

Distribution of the target group according to their English level (CEFR)

OBJECTIVES

The main objective of this innovation project is to offer greater attention to diversity in the EMI (English medium instruction) classroom. Through team teaching, instructors aim to increase individual attention to students by sharing responsibility for instruction and management, providing differentiation through a variety of activities, promoting greater social integration among student sub-groups, and improving student academic achievement overall.

The secondary objectives of the innovation are:

1. Encourage critical thinking by offering different perspectives of the contents.
2. Improve the academic results and student satisfaction in the subject.
3. Enrich the teaching experience for lecturers.

METHODOLOGY, ACTIVITIES AND RESOURCES

In line with other *mención* courses, Content and Language Integrated Learning (CLIL) is taught following a hands-on, student-centred methodology. There is a heavy emphasis on Task-Based Learning, as students are expected not only to develop a strong command of CLIL's theoretical underpinnings and teaching principles, but to put them into practice through a lesson planning project. Many in-class activities are done online to promote cooperative learning and to allow for both instructors to give both immediate and delayed feedback. Formative and summative assessment are also

carried out in a coordinated manner as the instructors collaborate in the design of the tools and agree on the processes and criteria for correction and evaluation.

TEMPORALIZATION

The full project calendar is shown in Table 2.

Table 2.
Calendar of the innovation project

| Date | Action |
|----------------------------|---|
| December 2017-January 2018 | Planning and coordination of contents and methodology of course |
| February-May 2018 | Teaching the course for the first time through team teaching |
| May 2018-February 2019 | Personal reflection about the experience and adjustment of contents and methodology Questionnaire design and validation by experts |
| February-May 2019 | Questionnaire application (pre-test/post-test) |
| June-December 2019 | Reliability and validity analysis of the questionnaire Informal interviews with students Empirical study to assess the team-teaching innovation project |
| December-February 2019 | Writing of conclusions of study Personal reflection about the experience and adjustment of contents and methodology |

EVALUATION

The innovation project involved different strategies to evaluate the results. After teaching the course for the first time (2017-18) and receiving informal feedback from students, the instructors conducted separate and joint reflective self-evaluation. After this process, it was concluded that it was necessary to further explore the following aspects of innovation:

1. Analyse the factors of this teaching model that have a greater impact on student learning.
2. Explore the potential of co-teaching and determine its suitability to achieve the learning objectives of the subject.
3. Investigate the transfer capacity of this model in students, both academically and professionally.

As a result, systematic data collection was carried out through a survey on teacher trainees' perceptions of co-teaching during the 2018-19 academic year through an empirical study with a pre/post-test quasi-experimental design.

Table 3.
Instrument reliability

| Reliability | | Cronbach α | | Result* |
|--------------|---|-------------------|-----------|-----------------|
| | | Pre-test | Post-test | |
| Global scale | Collaborative competence (33 items) | 0.93 | 0.91 | Excellent |
| Dimension 1 | Foundations of Co-Teaching (16 items) | 0.89 | 0.91 | Excellent |
| Dimension 2 | Learning through Co-Teaching (9 items) | 0.71 | 0.81 | Acceptable-Good |
| Dimension 3 | Transferability (8 items) | 0.83 | 0.83 | Good |

* George & Mallery (2003)

The questionnaire, created *ad hoc*, was validated by four experts, using a Likert 1-6 scale. As a result of this validation process, the questionnaire consisted of 43 items: 7 identification variables, 1 study variable to measure the efficacy of different co-teaching models, and 33 study variables distributed in three dimensions. Two criterion items were also included. The reliability of the instrument was analysed, and the results are shown in Table 3.

The questionnaire was applied to a sample of 85 students distributed in two groups: the experimental group, including 50 students attending the CLIL course in year 4, and the control group, 35 students who were in year 3.

RESULTS

This paper focused on the analyses of the second dimension of the questionnaire (items 25-33) which measured the learning experience of students and the potential of team teaching to attend diversity. Students' perceived effectiveness of the two instructors in the classroom (item 7) was also analysed. Results are shown in Table 4 (paired samples).

Table 4.

Differences in the learning experience and the perceived effectiveness of two teachers after the CLIL course (paired samples)

| Null hypothesis (means are equal) | Post-test Mean | Pre-test Mean | Difference in means | Student t | Sig.* | Statistical decision and conclusion |
|--|----------------|---------------|---------------------|-----------|-------|--|
| Differences in the degree of collaborative competence in Dimension 2 between pre/post-test. | 42.16 | 37.47 | 4.67 | 4.03 | 0.000 | H0 is rejected. Differences in favour of post-test. The CLIL course improves significantly the scoring in Dimension 2. |
| Differences in the perceived 'effectiveness of two teachers together' between pre/post-test. | 5.04 | 4.30 | 0.741 | 2.92 | 0.007 | H0 is rejected. Differences in favour of post-test. The CLIL course improves significantly the degree of perceived 'effectiveness of two teachers together'. |

*the differences in the means are significant at 0.05 level

These analyses were also studied in comparison with the control group (Table 5).

Table 5.

Differences in the learning experience and the perceived effectiveness of two instructors together according to the type of course (independent samples)

| Null hypothesis (means are equal) | Homogeneity of variances (Levene) | Mean Exp. | Mean Cont. | Student t | Sig.* | Statistical decision and conclusion |
|--|-----------------------------------|-----------|------------|-----------|-------|---|
| Differences in the level of collaborative competence in D2 according to the type of course. | Yes | 42.35 | 38.26 | 2.66 | 0.010 | H0 is rejected. Differences in favour of the Experimental group. The CLIL course improves significantly the scoring in this variable. |
| Differences in the perceived 'effectiveness of two teachers together' between the control and experimental groups. | Yes | 5.06 | 3.19 | 6.43 | 0.000 | H0 is rejected. Differences in favour of the Experimental group. The CLIL course improves significantly the scoring in this variable. |

*the differences in the means are significant at 0.05 level

DISCUSSION

The teacher trainees highly valued their experience of learning through co-teaching (Dimension 2) in such aspects as the quality of instructor explanations, feedback to projects and tasks and the ability of two instructors to better attend to multi-ability groups. These results are consistent with those of similar studies (Ferguson & Wilson, 2011; Graziano & Navarrete, 2012; ;Murphy et al., 2015,). Moreover, the differences in favour of the post-test means show that students perceived the specific model applied, team teaching, as positive and effective in a statistically significant way. In addition, while both the experimental and control groups saw value in team teaching, the experimental group's positive perceptions show statistically significant differences with the control group.

The evidence provided by the quantitative analysis is corroborated by the answers given to the open-ended questions in the questionnaire. In the pre-test, several students expressed preconceived notions that co-teaching would be «more individualized» (S1), «allow for more personalized attention» (S37), and even permit «fairer and more efficient evaluation» (S17). And in the post-test, students confirmed that co-teaching did indeed allow for «richer feedback» (S1), «more dynamic classes and clearer explanations (S37), and «more personalized education» (S17).

Of course, students did not enter the experience without concern. Some students suggested in the pre-test that «if there is not effective communication, there may be negative results and a chaotic process» (S43). Others thought that the presence of two instructors may cause confusion among students (S14, S17) or that there might be contradictory information given (S37). Even after the experience, students warned that a lack of communication or coordination could cause a negative experience for students, though Student 14 added that this was not the case here. Some students also considered the experience to be a bit taxing as they were forced to «be active all the time» (S17) since there were few pauses during the class.

CONCLUSIONS

The perceptions of the students in this group seem to support previous research findings that team teaching contributes to the learning experience by providing a greater degree of differentiation, and that student learning is naturally scaffolded through the interaction of the two lecturers between them and with the class (Ferguson & Wilson, 2011; Graziano & Navarrete, 2012; Murphy & Martin, 2015).

Overall, both students and teachers have benefited from this team-teaching experience, and, despite the heavy demand on time and resources, the authors find

it worthwhile to continue improving the innovation project. The experience has been very rewarding in terms of student achievement and engagement as well as continued professional development for instructors.

Going forward, the authors plan to maximize transfer and the development of collaborative competence through more transparent practices and reflection on team teaching practices during the course. Students will be asked to recognize the role of each instructor and analyse the effectiveness of this practice. Future editions will also attempt to measure the relative success of different models of co-teaching, i.e. team teaching as opposed to the parallel and station models of co-teaching (Friend, 2015).

REFERENCES

- BAETEN, M., SIMONS, M., SCHELFHOUT, W. & PINXTEN, R. (2018). Team teaching during field experiences in teacher education: Exploring the assistant teaching model. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448780>
- BLANCHARD, K. D. (2012). Modeling Lifelong Learning: Collaborative Teaching across Disciplinary Lines. *Teaching Theology & Religion*, 15(4), 338-354. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2012.00826.x>
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003). Special needs education in Europe: Thematic publication. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
- FERGUSON, J., & WILSON, J. (2011). The Co-Teaching Professorship: Power And Expertise In The Co-Taught Higher Education Classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 52-68.
- FRIEND, M. (2015). Welcome to Co-Teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16-22.
- GEORGE, D. y MALLERY, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- GRAZIANO, K. J., & NAVARRETE, L. A. (2012). Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues In Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- Halbach, A. (2011). Same but different: La enseñanza de la lengua extranjera en contextos bilingües. En Johnstone (ed.), *Retos de la educación bilingüe* (pp. 24-37). Madrid.
- HONIGSFELD, A., & DOVE, M. G. (2015). Co-Teaching ELLs: RIDING A TANDEM BIKE. *Educational Leadership*, 73(4), 56-60.
- LASAGABASTER, D., DOIZ, A., & PAVÓN, V. (2019). Undergraduates' beliefs about the role of language and team teaching in EMI courses at university. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 50(2-3), 111-127.

- McDUFFIE, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493-510.
- MURPHY, C., & MARTIN, S. N. (2015). Coteaching in teacher education: research and practice. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 43(4), 277-280. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060927>
- MURPHY, C., SCANTLEBURY, K., & MILNE, C. (2015). Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising coteaching in pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 43(4), 281-295. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060291>
- PÉREZ CAÑADO, M. L. (2017). CLIL teacher education: Where do we stand and where do we need to go? In *Educación Bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves* (pp. 129-144). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- PÉREZ CAÑADO, M. L. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- PETTIT, S. L. (2017). Preparing Teaching Candidates for Co-Teaching. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 15-23.
- SCHWAB, S., HOLZINGER, A., KRAMMER, M., GEBHARDT, M., & HESSELS, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13(2), 237-254.
- VATALARO, S. (2015). *Co-teaching as a model of instruction for English as a second language teachers in a general education classroom* (doctoral dissertation). Northeastern University, Boston, Massachusetts.

AUMENTO DEL COMPROMISO SOCIAL
Y LA RESILIENCIA A TRAVÉS
DE LA INNOVACIÓN DOCENTE:
PROYECTO «LOYOLA CONTRA EL BULLYING»¹
*Increased social commitment and resilience through teaching
innovation: «Loyola against bullying» project*

MARTÍN-RÍOS, B.
Universidad Loyola Andalucía

RESUMEN

La universidad está viviendo un proceso de cambio que le lleva a reconsiderar su modelo tradicional de enseñanza, fomentando un sistema de aprendizaje por competencias donde se favorezca tanto una mayor especialización y profesionalización de los estudiantes como una mayor implicación social de la institución. En este contexto, se aborda la problemática social del acoso escolar mediante un proyecto de innovación docente que trata de mejorar la sociedad, favorecer la especialización e inserción laboral de los estudiantes de Criminología y fomentar la investigación orientada a la transformación social. Tras la superación de la primera fase de este proyecto, se pone de manifiesto entre los estudiantes participantes un aumento del compromiso social y de la resiliencia.

Palabras clave: *innovación docente, acoso escolar, resiliencia, compromiso social*

¹ Este trabajo se ha realizado al amparo del Proyecto de innovación docente «Loyola contra el Bullying: Formando profesionales para la vida real y la utilidad social. Primera fase», financiado por la Unidad de Formación e Innovación Docente de la Universidad Loyola Andalucía, concedido en la convocatoria 2019/2020.

ABSTRACT

Our University is experiencing a series of changes, and therefore reviewing the teaching methods traditionally employed. The aim now is to develop a learning-skills-based system where the priorities be both getting an University more involved with society and students more specialized and oriented to professionalism. In this context we want to address the issue of bullying through a Project of Teaching Innovation which also allows us to fulfil the aforementioned objectives, as well as the promotion of academic research focused on social transformation. While we are in the first phase of this program, it is obvious that students are already becoming more and more resilient and socially committed.

Keywords: *teaching innovation, bullying, resilience, social commitment*

INTRODUCCIÓN

LA UNIVERSIDAD es una institución que trabaja, entre otros quehaceres, para aportar soluciones a problemas sociales y para preparar a los estudiantes en su camino de capacitación profesional. Si bien es conocida su función docente, existe un mayor desconocimiento respecto de la labor investigadora que en ella se realiza, señalándose, en numerosas ocasiones, tanto su distanciamiento respecto de las preocupaciones reales de la ciudadanía y de las necesidades profesionales, como la deficiente preparación del alumnado para hacer frente a la problemática existente en la práctica.

Estas críticas al sistema universitario llevaron, hace ya dos décadas, a la supresión del modelo educativo tradicional y a la implantación del aprendizaje basado en competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. De la misma forma, son la base que impulsan, en la actualidad, distintas propuestas docentes orientadas hacia la correcta especialización y profesionalización de los estudiantes.

En este contexto se pretende, desde la Universidad Loyola Andalucía, generar un marco que aúne y dé solución a dos problemáticas actuales, como son el acoso escolar y la falta de mercado laboral para los estudiantes de Criminología:

En primer lugar, el término *bullying* (Olweus, 1978 y 1993) hace referencia a la situación de violencia mantenida en el ámbito escolar, guiada por un individuo o un grupo, contra quien no es capaz de defenderse (Cerezo, 2009). Si bien no se trata de un fenómeno novedoso (Lavilla, 2011), se erige como una de las actuales preocupaciones sociales que ha visto incrementada la gravedad y entidad de sus manifestaciones en los últimos años (Enríquez y Garzón, 2015), en ocasiones por la aplicación de las nuevas tecnologías y por la aparición a edades cada vez más tempranas (Cerezo, 2009; 2012). Estos comportamientos agresivos entre menores han aumentado en los últimos años (Bartrina, 2014) debido a la facilidad de acceso

a los distintos dispositivos conectados a internet, generalizándose el acoso u hostigamiento entre iguales y constituyendo una amenaza para la salud y el bienestar de los menores (Cuerda, 2014; Nixon, 2014).

En segundo lugar, y en relación con la Criminología, existe una dificultad de oportunidades laborales para los egresados de esta disciplina. Si bien se ha venido produciendo un considerable aumento de la demanda de estos estudios, se percibe aún una cierta confusión en relación a su objeto real de conocimiento, siendo identificada en numerosas ocasiones con ramas más propias de la Criminológica (Burgos-Mata, 1994). Siendo la prevención de delitos uno de los aspectos principales de su formación, los criminólogos podrían adoptar un papel fundamental en la lucha contra el *bullying* (Hikal-Carreón, 2008).

Con esta intención surge el proyecto LCB que, a la vez que propone un innovador sistema de aprendizaje, pone a la Universidad al servicio de la utilidad social. Así, se presentan como objetivos de esta iniciativa:

- El acercamiento de la Universidad a los problemas sociales, de forma que la sociedad sienta una mayor identificación y compromiso por parte de las entidades de educación superior.
- La especialización de los estudiantes de Criminología, de forma que se facilite la posterior promoción e inserción laboral de los futuros criminólogos.
- La creación de una red de contactos para posibles prácticas de los estudiantes de este grado, mediante la creación de algunas plazas en los colegios que colaboren con el proyecto.
- El estudio y la profundización sobre el acoso escolar, materializado en la formación de un plan de prevención del *bullying*, que será puesto a disposición de los colegios de forma gratuita.
- La realización de una investigación académica, ya que la evaluación científica de los resultados permitirá perfeccionar el programa de prevención, medir el impacto de la prevención primaria en el alumnado e identificar buenas prácticas que se estén desarrollando, de forma que se puedan dar a conocer a otros centros.

METODOLOGÍA

Con la mirada puesta en la consecución de estos objetivos se presentó el pasado curso académico un proyecto de innovación docente con intención de especializar en la prevención del acoso escolar, a lo largo de sus estudios, a algunos alumnos de primer y segundo curso de Criminología

Para la captación del alumnado devino fundamental el uso de las TIC, ya que los profesores implicados elaboraron, usando la tecnología «Flippa Learning»² (Altemueller y Lindquist, 2017; Perdomo, 2016), una pequeña píldora informativa presentando los objetivos del proyecto, requisitos y condiciones para participar, así como la convocatoria de un concurso denominado «Se busca», bajo el lema «Se buscan estudiantes de Loyola dispuestos a luchar contra el *bullying*». Este video se publicó por las redes sociales de la Universidad y se hizo llegar, por correo electrónico, a los alumnos susceptibles de presentarse en función de su pertenencia al primer o segundo curso del grado en Criminología.

Los estudiantes interesados debían hacer un pequeño video de dos minutos de duración, donde propusieran un eslogan contra el *bullying* y explicaran su idoneidad para participar en el diseño del programa de prevención, escribiendo, además, una carta de motivación y enviando ambos documentos a una dirección de correo electrónico habilitada a tal efecto.

Para la selección del alumnado se tuvo en cuenta, principalmente, la alta motivación, así como su capacidad de colaboración y creatividad. Fueron seis, finalmente, los estudiantes escogidos, quienes firmaron un documento de confidencialidad de los datos de los que pudieran tener conocimiento durante la ejecución del proyecto.

El Proyecto se divide en cuatro fases, habiéndose desarrollado ya las dos primeras. En una primera fase, se realizó una jornada de formación a cargo de especialistas y profesionales del acoso escolar (orientadores, profesores, psicólogos, etc.). Durante el primer y segundo año se ha realizado una formación de manera transversal a través de diversas asignaturas del Grado en Criminología, que han encargado trabajos específicos sobre el acoso escolar desde las distintas perspectivas abordadas por cada una, como son la prevención, el control social o los perfiles de la víctima y el agresor.

A lo largo del tercer año se procederá al diseño de un plan de prevención del *bullying*, supervisado por el personal docente implicado en el proyecto. Por último, la cuarta fase consiste en testar el plan de prevención en algún centro, con idea de, tras su formulación definitiva, ofrecer su implementación a los colegios.

RESULTADOS

De la puesta en marcha de este proyecto se esperaban determinados resultados, algunos de ellos conseguidos hasta el momento, y otros que se esperan alcanzar por medio de las dos fases restantes.

² El aula Flippa es un espacio de autograbación de recursos audiovisuales y didácticos, en el que se generan breves contenidos audiovisuales de interés formativo y educativo para los estudiantes.

Hasta el momento, se desprenden importantes beneficios tanto para los estudiantes como para los profesores:

En relación a los estudiantes, se les ha procurado la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en el grado y la especialización en las capacidades específicas relacionadas con la prevención del acoso escolar. Además, se detecta que la mayoría de los estudiantes que quieren formar parte del proyecto fueron víctimas de acoso en la etapa escolar, por lo que se fomenta la resiliencia del alumnado al ofrecer la capacidad de sobreponerse a un estímulo adverso, aprovechando una experiencia negativa pasada para salir fortalecido. No debemos olvidar que la vulnerabilidad de estas personas no se acaba en el entorno escolar, sino que el *bullying* se mantiene en ámbitos universitarios, realidad que ha sido ignorada mucho tiempo. Con proyectos como este dotamos a estas personas de herramientas y estrategias para el afrontamiento de situaciones negativas.

En segundo lugar, el profesorado universitario agradece tener un mecanismo de expresión de compromiso social que, además, puede repercutir positivamente tanto en su calidad docente como investigadora, abriéndose todo un abanico de líneas de investigación socialmente útiles.

Entre los resultados esperados, se pretende ampliar la futura empleabilidad de nuestros estudiantes, abriendo puertas a la realización de prácticas en los colegios y acercándolos a labores de investigación en muchos casos desconocidas por ellos, pero de gran relevancia en la profesión del criminólogo. Además, se pretende conseguir la visibilización de la proyección social de la Universidad, venciendo así una de las críticas más recurrentes, consistente en el distanciamiento con la realidad y la falta de repercusión de su actividad investigadora en la solución de problemas sociales.

Por último, se pretende beneficiar colateralmente a la sociedad en su conjunto a través de la toma de contacto de los estudiantes con las instituciones sociales y con la realidad que excede de los muros universitarios, así como se busca realizar, también, una labor pedagógica de las funciones que puede desarrollar un criminólogo, actividad especialmente desconocida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El maltrato entre escolares es una manifestación de la violencia mantenida que, si bien no es un fenómeno novedoso, se produce cada vez a edades más tempranas y tiene nuevas manifestaciones, adaptándose al uso de las nuevas tecnologías. Esta situación de acoso conlleva diferentes consecuencias para todos los agentes implicados.

De los estudiantes seleccionados para el proyecto LCB, varios de ellos han sufrido directamente *bullying* en el colegio, mientras que los demás lo han vivido de manera más indirecta. Resulta especialmente llamativa la capacidad de estos estudiantes para utilizar de forma positiva y proactiva una experiencia negativa o traumática, queriendo buscar soluciones a problemas existentes y ayudar a los demás para que no vivan situaciones similares a las suyas. Los estudiantes han debido acudir a centros educativos para indagar acerca de la existencia o no en ellos de algún programa de prevención del acoso escolar, y algún alumno ha elegido, incluso, el antiguo centro en el que fue víctima de *bullying*. Esto demuestra la fortaleza de estos jóvenes, su facultad para afrontar sus problemas y su capacidad de resiliencia, tratando de detectar las carencias existentes o los funcionamientos erróneos. Tras esta visita educativos se detectó una gran necesidad de prevención general del acoso escolar, ya que de sus informes realizados se desprende la carencia de programas de prevención general en los colegios y la necesaria formación de profesionales de este ámbito, ya que, en ocasiones, o bien siguen sin aceptar la existencia del *bullying*, o bien no saben identificarlo, confundiéndolo con otros tipos de violencia (Cunha, Pires y Monteiro, 2019).

En el ámbito criminológico resulta útil esta modalidad de aprendizaje por competencias propuesta por el EEES, ya que capacita al estudiante tanto para vincular distintos aspectos teóricos y prácticos –favoreciendo una formación integral y coherente– como para adquirir un enfoque crítico de la realidad social (Sánchez y Senent, 2013) necesario en toda la docencia universitaria. Para ello, se extiende la función social como una de las misiones más importantes a desarrollar por la universidad, encauzada a través de la metodología del Aprendizaje-servicio (Martínez, 2018). En la ULA, el Aprendizaje-Servicio es una herramienta fundamental para la formación de los alumnos, combinando la función de la enseñanza superior de la Criminología con una función social (De Asís, 2018, p. 361). Esta reflexión acerca de la incidencia decisiva de las universidades en el ámbito social ha sido puesta de manifiesto, también, por la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Rivera Fuentes, Martínez Issac y Rivera Correa, 2018), ya que la universidad se ha modificado en los últimos años, aplicando sus conocimientos a los problemas sociales y consiguiendo un impacto en el desarrollo de las sociedades (Contreras, 2011).

La universidad tiene la obligación de capacitar a sus estudiantes para el desempeño de las profesiones, por lo que es necesario valorar si la formación impartida es útil y adecuada para desempeñar el trabajo relacionado con la titulación. En este sentido, la capacidad de inserción laboral de sus egresados se muestra como un indicio de su calidad (Jiménez Vivas, 2009).

Dado que la Criminología es una rama de conocimiento en crecimiento, pero muy desconocida, no cuenta –aún– con buenas perspectivas laborales, por lo que

se muestra de todo punto necesaria la adopción de otros sistemas novedosos que, junto con los métodos tradicionales de enseñanza, ofrezcan oportunidades de profesionalización y especialización de los estudiantes (Díaz-Sandoval, 2018). En este sentido, la participación en este proyecto les permite experimentar por sí mismos y contactar con la realidad social más allá de las aulas, así como especializarse en un ámbito de prevención en las escuelas que puede proporcionarles una futura salida profesional.

El desconocimiento acerca del contenido del grado en Criminología hace que sea difícil, también, buscar prácticas curriculares adecuadas a los estudiantes de este grado. La participación en proyectos como este, en los que se establecen contactos con centros escolares, resulta también una buena oportunidad para establecer lazos o convenios con las instancias educativas, de forma que posteriormente se puedan desarrollar allí mismo las prácticas del grado.

REFERENCIAS

- ALTEMUELLER, L. y LINDQUIST, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44 (3), 341-358.
- BARTINA, M.J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educar*, 50 (2), 383-400.
- BURGOS-MATA, A. (1994). Criminalística y Criminología. *Revista de Medicina Legal de Costa Rica*, 10 (2), 45-47.
- CEREZO, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-395.
- CEREZO, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2 (2), 24-29.
- CONTRERAS, J. A. (2011). Universidad, sociedad y desarrollo local. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 35, 59-82.
- CUERDA, M.L. (2014). Menores y redes sociales: protección penal de los menores en el entorno digital. *Cuadernos de Política Criminal. Segunda época*, 112, 5-46.
- CUNHA, P., PIRES, S., MONTEIRO, A.P. (2019). Opiniões e Percepções dos Professores sobre Bullying. *Sisyphus: Journal of Education*, 7 (3), 30-44.
- DE ASÍS, R. (2018). El Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas impulsa su Clínica Jurídica sobre discapacidad. *Derechos y Libertades*, 39, 361-363.
- DÍAZ-SANDOVAL, C. (2018). Un acercamiento a la especialización de la criminología. *Archivos de Criminología. Seguridad Privada y Criminalística*, XI, 70-80.
- ENRÍQUEZ, M. F. y GARZÓN, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10 (1), 219-233.
- GARCÍA, A. (2014). *Tratado de Criminología*. Tirant lo Blanch.
- HICAL-CARREÓN, W. (2008). El papel de la criminología en la prevención del delito. *Quadernos de Criminología: Revista Latinoamericana de Psicología*, 51 (3), 210-225.

- JIMÉNEZ, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral, *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (Extra 1).
- LAVILLA, L. (2011). Bullying: Estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.
- MARTÍNEZ, V. (2018). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible. Comunicación Social*. hdl.handle.net/10433/6323.
- MARTÍNEZ, J.P., Ruiz, C., Méndez, I. (2019). Víctimas universitarias de acoso: un estudio sobre factores temporales y situacionales, *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9 (3), 149-157.
- NIXON, C.L. (2014). Current perspectives the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health. Medicine and therapeutics*, 5, 143-158.
- PERDOMO, W. (2016). Estudios de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Classroom. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 1-7.
- PRIETO M.T., CARRILLO, J.C., LUCIO, L.A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales, *Innovación Educativa*, 15 (68), 33-47.
- RIVERA, C.L., MARTÍNEZ, R. y RIVERA, N. (2018). Responsabilidad Social Universitaria: Un acercamiento conceptual, *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: «desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI»* / coord. Por Manuel Roberto Tolozano Benítez, Rosalía Arteaga Serrano, 1066-1075.
- SÁNCHEZ, D. y SENENT, J.A. (2013). Teoría crítica del derecho. Nuevos horizontes. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 5 (10), 199-204.
- SENI, G., ROMERO, M.C. (2017-2018). Medios y bullying. Caracterización de los hábitos, preferencias y usos que los jóvenes universitarios hacen de las tic y su potencial en la convivencia universitaria. *Revista de la SEECI*, 44, 127-153

AUTISMO E INCLUSIÓN SOCIAL A LO LARGO DE LA VIDA: MIRANDO HACIA EL FUTURO...¹

*Autism and Social Inclusion throughout Life -
Looking into the Future...*

LÓPEZ ESTEBAN, M. C.; PEREIRA GONÇALVES, A.
Universidad de Salamanca

RESUMEN

El presente trabajo es una reflexión teórica y primer ensayo sobre la inclusión social de las personas con autismo a lo largo de la vida. A partir de la evaluación de necesidades realizada con miembros de la familia, técnicos, escuelas, instituciones sociales, descubrimos que es necesario desarrollar un modelo de intervención y monitoreo de la persona autista durante toda la vida, ya que hay muchos enfoques en la infancia, pero pocos registros a nivel de la vida adulta. A nivel de intervención, se describen varias metodologías en la infancia a nivel de desarrollo y a nivel educativo. Por lo tanto, sentimos la necesidad de reflexionar y proponer trabajos de investigación para describir un modelo de intervención y monitoreo a lo largo de la vida para promover la calidad de vida.

Palabras clave: *autismo, inclusión social, calidad de vida, modelo de intervención.*

¹ «Este trabajo se ha realizado al amparo de la Subvención destinada al apoyo de los grupos de investigación reconocidos de universidades públicas de Castilla y León. Consejería de Educación, Junta de Castilla y León (Universidad de Salamanca) de 2019 a 2021. Orden EDU / 667/2019»

ABSTRACT

The present work is a theoretical reflection and first trial on social inclusion of people with autism disorder throughout life. From the assessment needs carried out with family members, technicians, schools, social institutions, we discovered that it is necessary to develop a model of intervention and monitoring autistic person throughout is life, since there are many approaches for from the assessment of the needs, early intervention but few records for adult life on the intervention level, several early methods/approaches in childhood are described for the development steps and educational skills. Therefore, we feel the need to ponder and propose new research projects to describe a model of intervention and monitor it throughout life to promote quality of life.

Keywords: *autism, social inclusion, quality of life, intervention model.*

INTRODUCCIÓN: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

LAS UNIVERSIDADES están repensando cada vez más cual debe de ser su papel en el siglo XXI. Para ello, buscan ser más receptivas y sensibles a las necesidades sociales y convertirse en agentes de cambio que resuelvan los desafíos globales. La educación terciaria y la investigación científica son citadas explícitamente en varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sin embargo, la contribución de la universidad es necesaria a un nivel mucho más amplio si se quiere lograr el cumplimiento de los ODS. En el documento «Cómo Empezar con los ODS en las Universidades» (SDSN Australia/Pacific, 2017) escrito por la Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible (Sustainable Development Solutions Network, SDSN por sus siglas en inglés) se recoge que una de las líneas de contribución de las universidades con los ODS es desarrollar trabajos de investigación sobre responsabilidad social. Este estudio de investigación está en esta línea de trabajo.

Actualmente vivimos en una sociedad muy exigente y dinámica. La inclusión social es de gran importancia. Hablar de autismo nos lleva a cuestiones que incluyen el diagnóstico, la intervención, el papel de la familia y las instituciones sociales, la educación, la capacitación y el empleo. Reflexionar sobre este tema es urgente para construir conocimiento a fin de mejorar la intervención y promover la participación social activa y la calidad de vida para todos. Comenzamos caracterizando el concepto de autismo.

ACERCÁNDONOS A LA DEFINICIÓN DE AUTISMO

La American Psychiatric Association en 2013 publicó el DSM-V (Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Desórdenes Mentales) donde se define el

Transtorno Espectro Autista (TEA) como un desorden persistente y heterogéneo del neurodesarrollo, y categoriza los síntomas en dos grupos: a) deficiencias en la comunicación e interacción social y b) patrones de comportamiento restrictivo y repetitivo.

El TEA es definido por Ospina y colaboradores (2008), como la dificultad existente en el desarrollo de la socialización, que incluyen la interacción y la comunicación social, que va acompañado de un patrón reducido o limitado de conductas e intereses, donde también se incluyen problemas sensoriales. Por otro lado, Reynoso, Rangel y Melgar (2015) mencionan que el autismo es un trastorno que influye en el neurodesarrollo, donde se ven afectadas las habilidades tanto sociales como emocionales y la moderación de la conducta repetitiva, esta definición no engloba completamente lo que abarca este trastorno.

Por otra parte, una definición que engloba aspectos que en la actualidad se consideran para este trastorno, tenemos que es un trastorno que ocurre en el neurodesarrollo, que tiene un origen neurobiológico, y con inicio en la infancia, se ve afectada la comunicación social, la conducta, y están presentes comportamientos repetitivos e intereses restringidos. El TEA puede afectar de diferente magnitud, dependiendo el caso y la edad de la persona, en áreas como la adaptación, el lenguaje y el desarrollo intelectual, tomando en cuenta que es de evolución crónica. (Hervás, Balmaña y Salgado, 2017).

DIAGNÓSTICO DEL AUTISMO

Defienden Bonilla y Chaskel (2016) que es esencial que se procure realizar un diagnóstico temprano de los síntomas de TEA, por medio de las manifestaciones en los primeros meses de vida que incluían problemas en el contacto visual y en las relaciones sociales, problemas en el lenguaje expresivo y comprensivo y la presencia de intereses restringidos, entre otros, pues de esta manera se realizará una correcta intervención.

Albores-Gallo, Hernández-Guzmán, Díaz-Pichardo y Cortes-Hernández (2008), refieren que es importante que se toma en cuenta varios factores que dificultan la detección precoz y evaluación de niños con TEA, entre estos se encuentran:

- La falta de instrumentos específicos para la detección de autismo.
- El contenido de las clasificaciones tanto del DSM-V como del CIE-10 describen criterios diagnósticos a partir de los 4 años de edad por lo que imposibilitan el diagnóstico precoz de niños en su primeros años de vida.
- La variación que existe entre un caso y otro basándose en el lenguaje, coeficiente intelectual y sociabilización.

- La falta de especificación de síntomas, ya que existen muchos de estos que se comparte con otros trastornos, como por ejemplo los movimientos estereotipados presentes en el TOC o en el Retraso Mental.
- La dificultad de evaluación del lenguaje y socialización en niños preescolares.
- Problemas para entrevistar o evaluar a niños en sus etapas de desarrollo tempranas.
- Falta de conocimiento por parte de médicos, educadores, psicólogos, entre otros acerca de los síntomas del trastorno.

Dentro de la Guía de Práctica Clínica creada por el Ministerio de Salud Pública (2017) para el TEA, menciona que es importante realizar un trabajo multidisciplinario para el diagnóstico del trastorno donde intervienen psicólogos, psiquiatras, estimuladores tempranos, fonoaudiólogos, Psicorrehabilitadores, neuropsicólogos, neurólogos, entre otros especialistas acorde a los requerimientos de los niños, niñas y adolescentes con diagnóstico de TEA.

TRATAMIENTO DEL AUTISMO

Actualmente por MINSALUD (2015), no se conoce de tratamientos que curen los síntomas del TEA, sin embargo, existen fármacos que ayudan al control de síntomas asociados como convulsiones, hiperactividad, entre otros. Cuando se habla de un tratamiento para personas con TEA es importante que este esté orientado a la conducta, comunicación, comportamiento, socialización, también es primordial la psicoeducación sobre lo que conlleva este trastorno ya que eso ayudará en cierta forma a mejorar la relación que tiene la persona con su entorno.

Según Caguana (2017) la participación familiar en el proceso de evaluación, diagnóstico y rehabilitación es esencial. Tomando en cuenta que el TEA implica una gran dependencia, se asume que requiere de un cuidador que proporcione el apoyo y los cuidados necesarios que ayuden a su desenvolvimiento. Los primeros cuidadores son siempre la familia. Función de cuidadora llega a afectar a la persona, tanto en su salud mental y física como en sus relaciones interpersonales y en su calidad de vida.

Giraldo, Franco, Correa, Salazar y Tamayo (2005) consideran qué se entiende por cuidador a un familiar o amigo cercano; en estas condiciones se podría establecer que son personas que usualmente no han estado educadas para el manejo de diferentes tipos de patologías, el aprendizaje termina dándose más por la experiencia, la necesidad u obligación de cuidado, en este nivel se hablaría entonces de los cuidadores informales de la discapacidad.

El autismo infantil es una enfermedad crónica, donde más de la mitad de las personas que lo presentan requieren de la supervisión y el apoyo en la vida (Obando-Medina, 2009). Estos niños requieren por tanto un cuidado permanente, y debido a la gran demanda que generan sobre sus cuidadores, provocan efectos negativos en su vida personal, laboral y familiar, poniendo en riesgo su bienestar general (Caguana, 2017).

La intervención y la rehabilitación son importantes para que el desarrollo logre la inclusión y la calidad de vida. Los técnicos y las instituciones sociales juegan un papel importante en la rehabilitación. En este proceso, la participación y la articulación con la familia son fundamentales para el éxito de la intervención. La intervención debe ser multidisciplinaria para responder a las necesidades del niño y la familia.

MÉTODO: REVISIÓN TEÓRICA DE MÉTODOS DE INTERVENCIÓN

En lo que sigue vamos a hacer una revisión teórica y de distintos métodos de inclusión social de las personas con autismo a lo largo de la vida, a partir de la evaluación de necesidades realizada con miembros de la familia, técnicos, escuelas, instituciones sociales.

APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS (ABA)

El Applied Behavior Analysis (ABA) es una metodología de intervención basada en los principios del conductismo, que con validez científica ha demostrado ser altamente eficaz en la intervención con niños con TEA. Su base se centra en el aprendizaje mediante el condicionamiento operante, con la INTRODUCCIÓN de varios tipos de refuerzos, por ejemplo, inmediatos, retrasados, concretos o sociales, positivos o negativos para reemplazar o minimizar los comportamientos desajustados y disfuncionales, como el self y la heteroagresión y los estereotipos de comportamientos socialmente no aceptados (Dyer, 2013). Sus objetivos abarcan varias áreas, desde la funcionalidad motora, la autoayuda, la comunicación, la interacción social, la cognición y el comportamiento, como se mencionó anteriormente Dyer (2013). El plan de intervención está orientado desde las habilidades más simples hasta las más complejas, siempre promoviendo el éxito, retirando la ayuda ofrecida.

TREATMENT AND EDUCATION OF AUTISTIC AND RELATED COMMUNICATION HANDICAPPED CHILDREN (TEACCH)

Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH) o Treatment and Education of Autistic and related

Communication handicapped Children (TEACCH), es un programa que tiene como objetivo promover la adquisición de nuevas habilidades y la participación de las personas en los diferentes contextos en los que se insertan, para permitir su autonomía diaria (Shea, 2013). El mismo autor indica que se debe intervenir en la capacitación en todos los contextos de la vida, la intervención es válida para todos los grupos de edad y niveles de gravedad, según las preferencias del sujeto y el perfil funcional. El aprendizaje se estructura en torno a siete principios básica, individualización, en la cual cada plan se basa en los intereses, habilidades y dificultades del individuo; en ayudas visuales como soporte para la información auditiva; en la organización, ya sea ayuda visual o participación física; en la secuenciación de rutinas para diferentes tipos de materiales auxiliares; flexibilidad y generalización de habilidades; en una comunicación estimulante, con intencionalidad; y la cooperación familiar, uno de los aspectos fundamentales (Shea, 2013).

SON-RISE

Son-Rise es un programa para tratar a niños con autismo u otras dificultades de desarrollo similares, con un enfoque relacional, donde se valoran las relaciones interpersonales. El programa no es un conjunto de técnicas y estrategias para ser utilizado con un niño, sino un estilo de interacción, una forma de relacionarse que inspira la participación espontánea en las relaciones sociales. La idea es que los padres aprendan a interactuar de manera agradable, divertida y entusiasta con el niño, fomentando así altos niveles de desarrollo social, emocional y cognitivo. Algunos estudios de caso sugieren que el Son-Rise es una intervención efectiva en los niños con autismo (Kaufman, 1994).

MÓDELO SOCIAL BASADO EN LA CALIDAD DE VIDA

El concepto de calidad de vida es un concepto amplio, definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como la percepción que tienen los individuos de su posición en la vida en el contexto de su cultura y de su sistema de valores, y en relación a sus objetivos, expectativas, normas y preocupaciones. Es un concepto multidimensional que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación a ocho necesidades: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock, Gardner y Bradley, 2006).

La medición de la calidad de vida en personas con TEA es un proceso complejo, no solo por la falta de instrumentos estandarizados específicos, ya que la mayoría

han sido diseñados para personas con discapacidad intelectual (Felce y Perry, 1995) sino también por las dificultades de interacción social, comunicación y flexibilidad cognitiva de las personas con tea, que afectan a diversas dimensiones de la calidad de vida: relaciones interpersonales, desarrollo personal, inclusión social, etc. (Plimley, 2007).

El modelo social trata de explicar el acompañamiento de la persona con discapacidad. Los modelos de atención para las personas con discapacidad documentados, conforme lo menciona Guajardo y Vásquez (2018) son tres: el asistencial, el médico rehabilitatorio y el social-educativo, considerando a los tres modelos como tres niveles de análisis, desde su marco teórico o conceptual, y que cada uno sufre desequilibrios al no responder a la realidad y se reequilibran para pasar a otro nivel.

El modelo social postula que la discapacidad es el resultado de condiciones, estructuras, actividades y relaciones interpersonales suscitadas en un contexto social creado por el hombre, y en el cual se define como hecho social que «la discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de una sociedad en la que se desarrolla y vive» (Padilla, 2010). Ya que el déficit se hace evidente sólo en un medio social que no tiene la capacidad para responder oportunamente a las múltiples necesidades de las personas, convirtiéndose en entornos incapacitantes.

Desde dicho modelo, se debe comenzar por analizar el contexto sociocultural en el que viven las personas, identificar sus relaciones con la sociedad en los distintos espacios de desarrollo y participación, así como conocer los obstáculos que se gestan en dicha interacción. En el modelo social se considera que las causas que dan origen a una situación de discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales y que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que el resto de la población, haciendo hincapié en la valorización a la inclusión y el respeto a lo diverso, así lo refieren Maldonado y Jorge (2013).

RESULTADOS

MÉTODO DE INTERVENCIÓN EN UN CONTEXTO CONCRETO

En el método de intervención en personas con TEA que desarrollamos en el Colégio Alegria de Lisboa, <http://colegioalegria.pt/>, pretendemos dar respuestas educativas y de capacitación en una escuela inclusiva. En este centro pretendemos desarrollar modelo social de intervención basado en la calidad de vida, defendiendo una enseñanza inclusiva e individualizada, colocando a cada estudiante como actor y sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es nuestro deseo estimular y

mejorar el desarrollo personal y social, contribuyendo a una sociedad más inclusiva con oportunidades para todos. Esta es nuestra función educativa: colaborar en la formación de personas, atentas y despiertas al mundo que las rodea, con capacidades y habilidades para enfrentar los desafíos de la vida, con equilibrio y respeto por los demás y el mundo. Para esto, creemos que necesario establecerse un modelo pedagógico ajustado a los desafíos y necesidades educativas del presente y el futuro.

La base del desarrollo de una sociedad, en todos los sentidos, se encuentra directamente relacionada con la calidad de su educación. Buscamos una sociedad justa, basada en la premisa de la igualdad de oportunidades y formada por futuros/as ciudadanos y ciudadanas reflexivos, tolerantes y propensos a mantener una actitud activa a la hora de aportar conocimientos e ideas en pos de un bien colectivo.

Los problemas del autismo y la rehabilitación, resulta interesante adornar con el concepto de exclusión social. Este concepto se originó en 1974, por René Lenoir, en su obra «Les exclus: un français sur dix». Hoy, es un tema que concierne a la sociedad. López (2006) define que la exclusión social supone un proceso multidimensional y multicausal que conlleva diversos factores. La inclusión surgió en la década de 1980. Esta concepción de que la familia y la sociedad deben adaptarse a las necesidades de todas las personas, estén o no discapacitadas. Se considera que las personas con discapacidad pueden desarrollarse y ejercer su ciudadanía respetando su condición.

En septiembre de 2015 se reunieron 193 líderes mundiales en Nueva York para adoptar formalmente una nueva y ambiciosa agenda de desarrollo sostenible: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta agenda trascendental servirá como un plan de acción para que la comunidad internacional y los gobiernos nacionales promuevan 17 objetivos (ODS) para lograr 3 cosas extraordinarias en los próximos 15 años: terminar con la pobreza extrema, luchar contra la desigualdad y la injusticia y reparar el cambio climático. Afirmaron que «estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales» (Naciones Unidas, 2015). Por lo que la inclusión es el eje fundamental del ODS 4 - Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este está inclusión de la población autista es lo que pretendemos con este modelo social de intervención basado en la calidad de vida.

Prendemos, por tanto, apostar por una escuela inclusiva que ofrezca una educación de calidad sin distinguir al alumnado por sus características individuales. La inclusión es una pregunta fundamental en desarrollo en la actualidad, se inició

en los Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, extendiéndose hacia otros países, incluyendo Portugal y España. Lo que se pretende es que todos los niños sean, de hecho, incluidos en las escuelas, sintiéndose como suyos propias y aquí se engloba a todos los niños sin excepción, con discapacidad, los superdotados, minorías raciales, religiosas u otras (Batista, Santos y Fumes, 2016). Tal y como refiere Arnáiz (2003), existen varias prácticas educativas fundamentadas en los principios de la educación inclusiva, comunes a varios autores que son:

- La educación basada en los resultados.
- La educación multicultural.
- La teoría de las inteligencias múltiples.
- El aprendizaje constructivista.
- El currículo interdisciplinar. La instrucción referida a la comunidad.
- La valoración auténtica de la actuación del alumno.
- El agrupamiento cultedad.
- El uso de las tecnologías en el aula.
- La instrucción mediada por compañeros.
- La enseñanza de la responsabilidad.
- La agrupación colaborativa entre adultos y estudiantes.

Se pretende que la inclusión supere la integración en aquello que en ella significó la diversidad y que finalmente se mire adelante para la heterogeneidad de los educandos de hoy. Consideramos que una persona autista que se vuelve autónoma, podrá tener calidad de vida al igual que su familia.

Este modelo que estamos desarrollando en el Colégio Alegria debe ser evaluado, lo que será objeto de investigaciones posteriores, ya que la información sirve para mejorar procesos y estructuras (Keith y Bonham, 2005). Siguiendo a Schalock y Verdugo (2007) las estrategias de evaluación del programa irán encaminadas a la evaluación de la calidad de vida de la persona con TEA, los profesionales que desean ofrecer un servicio de calidad y las familias que demandan un buen servicio.

CONCLUSIÓN

La inclusión de personas con discapacidad significa entender la relación entre la manera en que las personas funcionan y cómo participan en la sociedad, así como garantizar que todas tengan las mismas oportunidades de participar en todos los aspectos de la vida al máximo de sus capacidades y deseos. Dentro del sector de la sociedad con mayor probabilidad de exclusión social están las personas con discapacidad, en este caso las personas con autismo (Verdugo, Gómez y Navas, 2013). Por esta razón, el desarrollo de un modelo de intervención está emergiendo para

poder monitorearlo durante todo el ciclo de vida. Promover la inclusión social y la calidad de vida para todos.

Dado que existen pocos modelos de intervención y monitoreo a lo largo de la vida de las personas autistas, escuchando las necesidades de las familias y los técnicos, es esencial profundizar el estudio en esta área de inclusión de personas autistas.

Según esta reflexión, se necesita más investigación para poder encontrar y describir un modelo de intervención y seguimiento para personas autistas, teniendo en cuenta las necesidades de la persona, la familia y los técnicos para promover la inclusión social y la calidad de vida.

REFERENCIAS

- ALBORES-GALLO, L., HERNÁNDEZ-GUZMÁN, L., DÍAZ-PICHARDO, J., & CORTES-HERNÁNDEZ, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud mental*, 31(1).
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- ARNÁIZ, E., & ALMKVIST, O. (2003). *Neuropsychological features of mild cognitive impairment and preclinical Alzheimer's disease*. *Acta Neurologica Scandinavica*, 107: 34-41. doi:10.1034/j.1600-0404.107.s179.7.x
- BATISTA, F. F. L., SANTOS, S. D. G., & FUMES, N. L. F. (2016). Atitudes dos docentes do curso de educação Física Face à Inclusão na educação superior. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada* 17(1), 43-48.
- BONILLA, M., & CHASKEL, R. (2016). *Trastorno del espectro autista*. CCAP. Recuperado de: <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- CAGUANA, E. (2017). *Perfil psicológico y sociodemográfico de los cuidadores primarios de niños con Trastorno del Espectro Autista*. Cuenca: Universidad del Azuay. Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/6564/1/12658.pdf>
- DYER, R. (2013). *Heavenly bodies: Film stars and society*. Routledge.
- FELCE, D., & PERRY, J. (1995). Quality of life: It's Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities* 16(1), 51-74.
- GIRALDO, C. I., FRANCO, G. M., CORREA, L. E., SALAZAR, M. O., & TAMAYO A. M. (2005). Cuidadores familiares de ancianos: ¿quiénes son y cómo asumen este rol? *Facultad Nacional de Salud Pública* 23(2), 7-15.
- GIRALDO, C. I., & FRANCO, G. M. (2006). *Calidad de Vida de los Cuidadores Familiares*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972006000100005
- GUAJARDO, S. R., & VÁSQUEZ, P. C. (2018). Cuidado humanizado y riesgos psicosociales: una relación percibida por profesionales de enfermería en Chile. *Enfermería: Cuidados Humanizados* 7(1). <https://doi.org/10.22235/ech.v7i1.1537>

- HERVÁS, A., BALMAÑA, N & SALGADO, M. (2017). *Los trastornos del espectro autista (TEA)*. *Pediatría Integral*, 18. Recuperado de: <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PE-DIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- KAUFMAN, B. N. (1994). *Sonrise: The miracle continues*. Tiberon, CA: H. J. Kramer.
- KEITH, K. D., & BONHAM, G. S. (2005). The use of quality of life data at the organization and systems level. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 799-805.
- LENOIR, R. (1974). *Les exclus. Un français sur dix*, Paris: Le Seuil.
- LÓPEZ, A. (2006), ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis 15*, Publicado el 07 agosto 2012, consultado el 05 marzo 2020. <http://journals.openedition.org/polis/5007>
- MALDONADO, V., & JORGE, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
- MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA. (2017). *Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento*. Quito: Ministerio de Salud Pública. Recuperado de: https://www.salud.gob.ec/wpcontent/uploads/2014/05/GPC_Trastornos_del_espectro_autista_en_ninos_y_adolescentes-1.pdf
- MINSALUD. (2015). *Protocolo Clínico para el Diagnóstico, Tratamiento y Ruta de Atención Integral de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista*. Colombia: MINSALUD. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/ProtocoloTEA-final.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- OBLANDO-MEDINA, D. M. (2009) *Experiencias de los cuidadores de niños y niñas con autismo en una Institución. Bogotá, marzo- abril de 2009* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javierana, Bogotá.
- OSPINA M.B., KREBS SEIDA J., CLARK B., KARKHANEH M., HARTLING L., TJOVOLD L., VANDERMEER, B., & SMITH, V. (2008). Behavioural and developmental interventions for autism spectrum disorder: a clinical systematic review. *PLoS*, 3(11): e3755. doi: 10.1371/journal.pone.0003755.
- PADILLA-MUÑOZ, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista colombiana de derecho internacional* (16), 381-414.
- PLIMLEY, L. A. (2007). A review of quality of life issues and people with autism spectrum disorders. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 205-213.
- REYNOSO, C., RANGEL, M. J., & MELGAR, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222.
- SCHALOCK, R. L., & VERDUGO ALONSO, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero* 38(4), 224, 21-36
- SCHALOCK, R. L., GARDNER, J. F., & BRADLEY, V. J. (2006). *Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas*. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.

- SDSN AUSTRALIA/PACIFIC (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Melbourne: Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network - Australia/Pacific
- SHEA, V. (2013). Treatment and Education on Autistic and Related Communication Handicapped Children. En F. Volkmar (Ed.). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (p. 3165-3168). New York: Springer.
- VERDUGO, M.A.; GÓMEZ, E., & NAVAS, P. (2013). Discapacidad e inclusión: Derechos, apoyos y calidad de vida. En M.A. Verdugo & R.L. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (p. 285-305). Salamanca: Amarú

BARRERAS QUE IMPIDEN UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: LA VOZ DEL PROFESORADO¹

*Barriers which prevent an inclusive university:
the voice of the faculty*

SÁNCHEZ-DÍAZ, M. N.
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La pedagogía inclusiva se constituye como un escenario alternativo para organizar el aprendizaje, de manera que acoja a todo el alumnado. El propósito de este estudio es conocer cuáles son las barreras que identifica el profesorado universitario inclusivo, y que siguen dificultando la participación plena del alumnado con discapacidad en la universidad. Participaron un total de 42 docentes universitarios seleccionados como docentes inclusivos por un grupo de estudiantes con discapacidad. Todos ellos impartían docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y pertenecían a 6 universidades públicas españolas. Se utilizó una metodología cualitativa, biográfico-narrativa. Los resultados de este estudio posibilitan identificar algunas de las barreras más relevantes que impiden que la universidad sea realmente inclusiva.

Palabras clave: *pedagogía inclusiva, profesorado inclusivo, barreras, estudiantes con discapacidad, educación superior.*

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto I+D+i titulado «Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado», apoyado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (MINECO) y los fondos FEDER de la Unión Europea [EDU2016-76587-R].

ABSTRACT

Inclusive pedagogy is constituted as an alternative scenario to organize learning in a way that welcomes all students. The purpose of this study is to know which are the barriers identified by the inclusive university teaching staff, and which still hinder the full participation of students with disabilities in the university. A total of 42 university professors selected as inclusive professors by a group of students with disabilities participated. All of them taught in the Faculty of Education Sciences and belonged to 6 Spanish public universities. A qualitative, biographical-narrative methodology was used. The results of this study make it possible to identify some of the most relevant barriers that prevent the university from being truly inclusive

Keywords: *inclusive pedagogy, inclusive faculty, barriers, students with disabilities, higher education.*

INTRODUCCIÓN

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, ha incrementado el número de estudiantes con discapacidad que comienzan sus estudios en Educación Superior (Hamour, 2013; Leyser, Greenberger, Sharoni & Vogel, 2011; Lombardi & Murray, 2011). A este respecto, investigaciones recientes han demostrado que la universidad es, a veces, fuente de segregación y exclusión para determinados estudiantes, resultando ser, en ocasiones, una institución donde existen barreras para la participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad (Langørgen & Magnus, 2018; Moriña, 2017). Barreras que afectan incluso a las calificaciones finales de dicho alumnado y que influyen, en consecuencia, en sus oportunidades laborales, tal como señalan Fuller, Riddell & Weedon (2009).

Ahora bien, ¿qué barreras dificultan la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad? De las diversas clasificaciones que podemos encontrar sobre las barreras que existen para el alumnado con discapacidad en la universidad, la más aceptada por la comunidad científica es la propuesta por Borland & James (1999), cuyo estudio concluyó la existencia de tres tipos de barreras: Barreras de acceso físico; barreras de acceso al currículum y barreras actitudinales.

En lo que se refiere a las barreras de acceso físico, éstas condicionan la vida de las personas con discapacidad, ya que les restringen el acceso a los espacios de participación. Aunque se están haciendo esfuerzos por eliminar estas barreras de manera progresiva en las instituciones educativas, todavía siguen existiendo universidades que carecen de espacios accesibles al alumnado con discapacidad (Bualar, 2018; Engelbrecht & de Beer, 2014), impidiendo en algunas ocasiones la participación del alumnado con discapacidad. Las barreras de acceso físico pueden ser externas al campus universitario, o, por el contrario, pueden encontrarse dentro de los edi-

ficios o las aulas, dificultando, además, el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado. Un estudio reciente llevado a cabo por Moriña & Morgado (2018), fortalece esta afirmación, y sus resultados señalan que, entre los obstáculos externos más comunes se hallan las barreras urbanísticas (calles en mal estado, por ejemplo) y las barreras de transporte (uso de transporte público no adaptado para llegar a sus facultades, etc.); y entre los obstáculos internos, aspectos como la inexistencia de rampas, el mal funcionamiento de ascensores, el mobiliario no adaptado, la falta o el exceso de iluminación, e incluso la contaminación acústica, son elementos que impiden el desarrollo académico de este alumnado. Los entornos son inclusivos, en tanto en cuanto no excluyen a ningún individuo (Watchorn, Larkim, Ang & Hitch, 2013), lo que indica la necesidad de adaptar los espacios a los principios del Diseño Universal de Arquitectura.

En cuanto a las barreras de acceso al currículum, destaca la falta de formación e información del profesorado en materia de discapacidad, aspecto que ha sido investigado y estudiado con frecuencia, ya que, aunque los docentes tengan una actitud positiva hacia el alumnado, en muchas ocasiones existe un desconocimiento por parte del mismo profesorado sobre aquellas estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias para realizar adaptaciones, así como para atender adecuadamente a las necesidades del alumnado (Milic & Dowling, 2015; Moriña & Carballo, 2018; Paz, 2018).

Por último, las barreras actitudinales son consideradas como las más importantes, ya que pueden influir en las demás (Gitlow, 2001). A este respecto, la actitud del profesorado es un factor que juega un doble papel en la inclusión del alumnado, ya que, su actitud puede facilitar, o, por el contrario, dificultar su inclusión (Black, Weinberg & Brodwin, 2014). Esta afirmación cobra más relevancia cuando diversos estudios evidencian que el profesorado, en ocasiones, muestra una actitud negativa hacia la discapacidad (Gibson, 2015; Moriña, Cortés & Molina, 2015).

A modo de síntesis, entre las barreras más relevantes que puede encontrarse el alumnado con discapacidad en la universidad, y que dificultan su vida académica, están la propia inaccesibilidad del entorno, la falta de formación e información del profesorado en materia de discapacidad, el escaso conocimiento que tienen para realizar ajustes necesarios que atiendan a las necesidades de este alumnado y la actitud del profesorado (Black, et al., 2014; Costea- Bărluțiu & Rusu 2015; Peček, Macura, Milovanović & Čuk, 2015).

El propósito de este estudio es analizar las creencias que tiene el profesorado con respecto a cómo se puede alcanzar una Educación Superior más inclusiva. Concretamente, se persigue conocer las principales barreras que identifica el profesorado universitario inclusivo en la universidad.

La pregunta de investigación que guía este análisis es la siguiente: ¿Crees que la propia universidad en un momento dado, puede suponer una barrera para que las personas con discapacidad puedan estudiar una carrera y finalizar sus estudios con éxito? ¿Por qué?

MÉTODO:

En el estudio participaron 42 profesores de 6 universidades públicas españolas. A través de los servicios de apoyo a la discapacidad de las universidades, se contactó con estudiantes con discapacidad. Los técnicos de estos servicios pidieron a los estudiantes que nombraran a los miembros del profesorado que habían facilitado su inclusión académica y que se caracterizaron por ser profesores inclusivos. Además, se utilizó la técnica de bola de nieve. Por otra parte, el equipo de investigación se puso en contacto con estudiantes universitarios con discapacidades que habían colaborado anteriormente en otros proyectos. Además, se difundió la información a colegas y estudiantes de diferentes universidades para que ésta llegara, a través de la técnica de bola de nieve, a otros estudiantes con discapacidad que pudieran recomendar a docentes inclusivos.

Con respecto a las características de los participantes, sus edades oscilaban entre los 33 y los 59 años, con una media de edad de 41,2 años. Diecisiete eran hombres (40,5%) y 25 mujeres (59,5%). La experiencia docente de los participantes osciló entre 7 y 32 años, con un promedio de 15,8 años. Los participantes pertenecían a diferentes campos del conocimiento: ciencias sociales (40%), artes y humanidades (31%), ciencias de la salud (17%) y ciencias (12%).

El diseño de este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y, por lo tanto, el principal instrumento para la recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada. Se realizaron dos entrevistas con cada participante, con el propósito de conocer cuáles son las principales barreras que identifica el profesorado inclusivo en la universidad, y que afectan, de manera directa o indirecta, a los y las estudiantes con discapacidad.

La recopilación de datos duró 7 meses. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente una hora y media. La mayoría de las entrevistas se realizaron en persona, aunque seis de ellas se realizaron por Skype y una por teléfono. Antes de las entrevistas, todos los participantes dieron su consentimiento informado y se les aseguró que los datos ofrecidos serían tratados de forma confidencial y anónima. Toda la información de las entrevistas se grabó en audio y posteriormente se transcribió, conservando su literalidad.

Se llevó a cabo un análisis de los datos, utilizando un sistema de categorías y códigos creados de manera inductiva. El análisis se realizó con el programa informático de análisis de datos cualitativos MaxQDA12.

RESULTADOS

Los resultados encontrados indicaban que el profesorado reconocía, barreras de acceso físico, de acceso al currículum, actitudinales e incluso políticas.

En lo que se refiere a barreras de acceso físico, el profesorado considera que las infraestructuras, tanto externas como internas, siguen sin estar preparadas y adaptadas para todas las personas que acceden a la universidad.

P3: Que las bancas estén pegadas al suelo y que no tengan ni una mesa, por ejemplo, un alumno en silla de ruedas no tenga ni una mesa donde sentarse. Luego, la tarima esa, la alumna que he tenido este año que tenía discapacidad visual, esa chica no veía nada, es que tu proyectas, y en realidad, o pones la letra enorme y tienes que estar pasando [...] la iluminación, tampoco favorece, en algunas clases se oye fatal, ¿vale?, eso con respecto a la disposición del aula.

P11: «Hay veces que el alumno tiene que dar clases en la planta baja porque no puede ir a la tercera porque no está habilitada para tal, o no hay hueco para poner la silla de ruedas tal...son, digamos, momentos que sufren, ¿no?»

Por otro lado, en cuanto a barreras de acceso al currículum, el profesorado destaca la falta de formación e información en materia de discapacidad.

P1: Si el profesorado no está informado, el profesorado pasa olímpicamente y el profesorado no les ayuda más que a otros, porque lo necesitan, ese alumno, pues, se va a encontrar con más dificultades, evidentemente.

Ahora bien, entre las barreras más mencionadas por el profesorado participante, se encuentran las barreras actitudinales. La actitud, fundamentalmente, del profesorado, puede suponer, en ocasiones, una barrera para el alumnado con discapacidad.

P9: Yo creo que la primera traba que se encuentran es el profesorado, al no adaptar su asignatura a la discapacidad de los estudiantes. Ese es el primer problema que tenemos, no sé la falta de solidaridad que tenemos los profesores hacia los alumnos, ese es el primer problema.

P28: Si tú estás en el aula y a ti te hablan como si tú no existieras porque lo que te llega de la información te está a ti ignorando, pues entonces dime tú. O sea, si yo te pongo una imagen y tú no ves nada de la imagen, pues tú estás fuera, te estoy diciendo implícitamente que tú no estás dentro de la clase, que esta clase no es para ti, que es para los que ven solo.

Por último, un tipo de barrera que destaca el profesorado son las barreras políticas. Respecto a ellas, el profesorado subraya la falta de personal en las Unidades de Atención al Alumnado con Discapacidad, y añade cuestiones como la ausencia de políticas inclusivas reales, que dejan la sensación de «quedarse en el tintero».

P42: Creo que no hay operativos suficientes para atender las necesidades del alumnado con discapacidad, y entonces, al final el alumno lo que se encuentra es que tiene que gestionarlo directamente con cada uno de los profesores. Y ahí, se topará con profesores que interaccionan favorablemente con el alumno y profesores con los que yo creo que...habrá los que le pongan todo tipo de obstáculos.

P18: Se está siendo políticamente correcto, pero no creo que de verdad haya pasos que avancen hacia la inclusión, porque para que avance hacia la inclusión tienen que cambiar muchas cosas, como leyes, estructuras, políticas; y no creo que se esté dando, sinceramente.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que las universidades siguen siendo inaccesibles a pesar de los esfuerzos que se están realizando para incluir a todo el alumnado, coincidiendo con las aportaciones de Bualar (2018). En cuanto a la existencia de barreras físicas, el profesorado participante no aprecia en sus reflexiones que existan barreras físicas externas, sin embargo, mencionan barreras internas que se corresponden con las aportaciones de Moriña y Morgado (2018).

En lo que se refiere a barreras de acceso al currículum, al igual que han encontrado Milic & Dowling (2015), Moriña y Carballo (2018) y Paz (2018), la falta de formación e información en materia de discapacidad, es la principal barrera que destaca el profesorado participante. Y de ahí, que sea necesario realizar programas

de formación que involucren a toda la comunidad universitaria (De los Santos, Kupczynski & Mundy, 2019).

En tercer lugar, con respecto a las barreras actitudinales, los resultados que aporta el profesorado inclusivo se corresponden con las aportaciones de Gibson (2015) y Moríña, Cortés & Molina, (2015), cuyos estudios concluyen que el profesorado puede llegar a ser una fuente de segregación para el alumnado con discapacidad.

Las barreras políticas, por último, son también destacadas por el profesorado inclusivo como uno de los obstáculos que dificultan la vida académica del alumnado con discapacidad. A este respecto, las barreras detectadas por los docentes, se corresponden con los hallazgos de Melero (2011), concluyendo que las políticas inclusivas no llegan a efectuarse en prácticas concretas que permitan al alumnado con discapacidad a tener un desarrollo académico satisfactorio.

REFERENCIAS

- BLACK, R., WEINBERG, L., & BRODWIN, M. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. ISSN 1918-5227. Recuperado de: <http://bit.ly/2Wea9z5>.
- BORLAND, J. & JAMES, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. Doi: 10.1080/09687599926398.
- BUALAR, T. (2018). Barriers to Inclusive Higher Education in Thailand: Voices of Blind Students. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 469-477. Doi: 10.1007/s12564017-9512-7
- COSTEA- BĂRLUȚIU, C. & RUSU, A. (2015). A preliminary investigation of Romanian university teachers' attitudes towards disabilities - A premise for inclusive interaction with students with disabilities. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 209, 572-579. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.289.
- DE LOS SANTOS, S. B., KUPCZYNSKI, L., & MUNDY, M.A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38. Recuperado de: <http://bit.ly/2jWgmh6>
- ENGLBRECHT, L. & DE BEER, J.J. (2014). Access constraints experienced by physically disabled students at a South African higher education institution. *Africa Education Review*, 11(4), 544-562. Doi: 10.1080/18146627.2014.935003.
- FULLER, M., RIDDELL, S., & WEEDON, E. (2009). What is the issue with disabled student's learning? En M. Fuller, J. Georgeson, M. Healey, A. Hurst, K. Kelly, S. Riddell, ... E. Weedon, (Eds.), *Improving Disabled Students' Learning: Experiences and Outcomes*, pp.3-19. New York, USA: Routledge. ISBN: 9781136033902.
- GIBSON, S. (2015). When Rights Are Not Enough: What is? Moving towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. Doi:10.1080/13603116.2015.1015177.

- GITLOW, L. (2001). Occupational Therapy Faculty Attitudes toward the Inclusion of Students with Disabilities in Their Educational Programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(2), 115-131. Doi: 10.1177/153944920102100206.
- HAMOUR, B. (2013). Faculty Attitudes toward Students with Disabilities in a Public University in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81. ISSN: 19139020. Doi: 10.5539/ies.v6n12p74
- LANGØRGEN, E. & MAGNUS, E. (2018). We are just ordinary people working hard to reach our goals! Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598-617. Doi: 10.1080/09687599.2018.1436041.
- LEYSER, Y., GREENBERGER, L., SHARONI, V., & VOGEL, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174. Recuperado de: <http://bit.ly/2YZV14e>
- LOMBARDI, A. & MURRAY, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 43-56. Doi: 10.3233/JVR-2010-0533.
- MELERO, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de: <http://bit.ly/2HxetQJ>
- MILIC, M. & DOWLING, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. Doi: 10.1080/09687599.2015.1037949.
- MORIÑA, A. & CARBALLO, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 87-95. Doi: 10.1590/2175-3539/2018/053.
- MORIÑA, A. & MORGADO, B. (2018). University Surroundings and Infrastructures that are Accessible and Inclusive For All: Listening to Students with Disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23. Doi: 10.1080/0309877X.2016.118890
- MORIÑA, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. Doi: 10.1080/08856257.2016.1254964.
- MORIÑA, A., CORTÉS, M., & MOLINA, V. (2015). Faculty training: An Unavoidable Requirement for Approaching More Inclusive University Classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806. Doi: 10.1080/13562517.2015.1085855.
- PAZ, E.J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de: <http://bit.ly/2R5B8XR>
- PEČEK, M., MACURA-MILOVANOVIĆ, S. & ČUK, I. (2015). Regular Versus Special Streams within Teacher Education. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 99-115. Doi: 10.15516/cje.v17i0.1509.
- WATCHORN, V., LARKIN, H., ANG, S. & HITCH, D. (2013). Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting. *Teaching in Higher Education*, 18, 477-490. Doi:10.1080/13562517.2012.752730.

CARACTERIZACIÓN Y DESAFÍOS
DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN URUGUAY.
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
*Characterization and challenges of internationalization of higher
education in uruguay. The case of the universidad de la república.*

VIERA DUARTE, P.
Universidad de la República

MARTÍNEZ LARRECHEA, E.
Instituto Universitario del Sur

RESUMEN

La Universidad de la República (Udelar) es la principal universidad de Uruguay y ha promovido uno de los mecanismos de regionalización de la Educación Superior en el Cono Sur de América Latina: la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. En esta ponencia se presentan datos emanados de los análisis documentales, cuestionarios y entrevistas que se han realizado en el marco de una investigación de la Red GIEPES. La hipótesis de partida es que la configuración estructural e histórica de la ES uruguaya ha constituido un obstáculo para la definición de políticas de internacionalización. El estudio permitió concluir que la concepción subyacente en Udelar es la de una internacionalización solidaria orientada en primer lugar al contexto regional. Se identificaron nuevos desafíos en la agenda de las políticas actuales.

Palabras clave: *internacionalización, educación superior, políticas educativas.*

ABSTRACT

The Udelar is the main university of Uruguay and has promoted one of the main mechanisms of regionalization of Higher Education in the Southern Cone of Latin America: the Association of Universities Grupo Montevideo. This paper presents data emanating from the documentary, analyses, questionnaires and interviews that have been carried out within the framework of an investigation of the GIEPES Network. The starting hypothesis is that the structural and historical configuration of the Uruguayan ES has been an obstacle to the definition of internationalization policies. The study allowed us to conclude that the underlying conception in Udelar is that of a solidarity internationalization oriented primarily to the regional context. Challenges are identified in the current policy agenda.

Keywords: *internationalization, higher education, educational policies.*

INTRODUCCIÓN

ESTA PONENCIA refiere a parte de una investigación acerca de los modelos de internacionalización en universidades de América Latina, España y Portugal realizada en el marco de la Red GIEPES. En esta ocasión se presenta el caso de una universidad de Uruguay: la Universidad de la República (Udelar) que es la mayor institución universitaria del país y juega un papel preponderante ya que precedió a la existencia de un sistema de educación superior, cumpliendo hasta el presente funciones sistémicas.

Concentra gran parte de la investigación y de la docencia, además de un porcentaje relevante del gasto en ciencia, tecnología, innovación y educación superior. Por este motivo, la Udelar ha sido la matriz de la mayor parte de los núcleos de investigación científica, que desarrollan normalmente funciones de internacionalización basada en las disciplinas. Adicionalmente, ha sido la principal contraparte de la cooperación internacional en educación superior.

Desde la recuperación de su autonomía en 1985, la Udelar se planteó un proceso de transformación interna que le permitiera hacer frente a su misión institucional. Entre esas transformaciones, muchas de ellas de gran alcance, se apuntó a dotar al rectorado de una estructura ágil y de unidades especializadas de apoyo. El desarrollo de sus relaciones internacionales y de cooperación fue uno de los aspectos de ese ajuste de la estructura funcional.

En esta ocasión, se aborda el concepto institucional de internacionalización; se describe el proceso y los marcos institucionales que pautan la internacionalización para dar un encuadre al análisis de los datos que ayuden a caracterizar la internacionalización y sus nuevos desafíos.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

De acuerdo con Altbach y Knight (2006) es necesario distinguir los conceptos de globalización y de internacionalización. Lo que suele denominarse usualmente como globalización es el proceso histórico, político, cultural y económico que se desarrolló a fines del siglo XX, acompañado por la difusión mundial de internet y por nuevos escenarios políticos y comerciales. La internacionalización comienza a resultar relevante, como respuesta proactiva, sea planificada o emergente, desde las instituciones de educación superior y de los países a los desafíos del contexto global.

La nueva estructura hegemónica mundial, así como los cambios en el estilo de desarrollo de América Latina hacia el regionalismo abierto, repercutieron en el Cono sur latinoamericano y se expresaron en acciones como la firma del Tratado de Asunción que dio origen al MERCOSUR (Mercado Común del Sur que inicialmente fuera conformado por Uruguay, Brasil, Argentina y Paraguay). Esta nueva realidad internacionalizada impulsa cambios en las perspectivas de las políticas universitarias; así Udelar –si bien no posee aun un documento de política, a modo de *strategy paper* adoptado oficialmente en la materia– sí elaboró un informe de Internacionalización que contiene un abordaje del tema (DGCI, 2009). El informe reconoce, como antecedentes, trabajos previos de la Dirección General de Relaciones y Cooperación, y dos eventos realizados en 2009, así como el Comunicado Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009). El documento fue elaborado en el marco del proceso de debate para una «segunda» reforma de la Udelar, la cual no podría realizarse en forma descontextualizada de «los procesos internacionales en Educación Superior». La internacionalización: «Debe contribuir de manera crítica a sumarse a los sistemas mundiales y en la medida de las posibilidades sumarse e incidir en las transformaciones continentales y planetarias a la vez de ser crítica al interior de la institución» (DGCI, 2009, p.1).

Entre los procesos de carácter internacional que influyen en la educación superior, el documento destaca la movilidad universitaria, como uno de los fenómenos centrales. Sobre la universidad uruguaya el documento señala que «ha sido heredera de modelos universitarios europeos, aunque atenta y hasta promotora de diversas transformaciones de la Educación Superior. Muchas veces ha sido imitadora de otros modelos, pero también ha sido constructora más o menos crítica de un modelo propio y ha vivido envuelta en diversos escenarios internacionales» (p.1). Entre estos escenarios se señala la importancia de la diáspora universitaria, conformada por científicos que «a su retorno post dictadura tuvieron un papel trascendente en la reconstrucción universitaria».

La definición operativa sobre la internacionalización del documento señala que:

Vemos a la internacionalización como el necesario vínculo con la Educación Superior planetaria de forma de intercambiar experiencias desde lo académico a lo institucional construyendo o contribuyendo a construir una Educación Superior en el país y en el mundo (atendiendo naturalmente a las variaciones locales o regionales) sustentada en el desarrollo académico y científico, desarrollo que debe ser pertinente a las realidades locales en que las Universidades se insertan y que, a la vez, nutra y se vuelque sobre las sociedades en que se encuentran.

(DGCI- Udelar, 2009)

En el documento se asume –a nivel conceptual de fondo– la definición de internacionalización de Janet Knight (1994) que la caracteriza como «el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución» (DGCI- Udelar, 2009, p.3).

La internacionalización, de acuerdo con el documento, favorece el desarrollo sociocultural y el entendimiento mutuo estimulando el surgimiento de alianzas estratégicas. El para qué de la internacionalización sería la mejora de la calidad de la educación y prepara a los actores universitarios para «desempeñarse en una comunidad multicultural y contribuye a la concreción de una sociedad del conocimiento».

Si partimos de los planteos de Miranda (2014) y Morosini (2014) de que las actividades que constituyen la internacionalización son básicamente la participación en redes y otras formas de organización de la cooperación e intercambio; el reconocimiento de estudios y desarrollo curricular; la acreditación de calidad de programas e instituciones de educación superior; la movilidad académica en la cual se incluyen tanto la movilidad docente como estudiantil; podríamos afirmar que Udelar está en pleno proceso de internacionalización. Respecto de las redes, señalamos como ejemplo paradigmático a la conformación de AUGM y la participación protagónica de esta universidad en el Sector Educativo del MERCOSUR y en especial el Espacio Regional de Educación Superior -ERES (AUGM, 2019).

ASPECTOS DEL MÉTODO

La investigación es parte del Proyecto titulado «La internacionalización de la Educación Superior (ES) en países de América Latina, España y Portugal» que se diseñó en el marco de la Red GIEPES constituida por investigadores de universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal, Uruguay y Venezuela. El objetivo del proyecto es analizar el desarrollo de las relaciones internacionales en cada universidad desde una perspectiva comparada.

En lo que respecta a Uruguay, la hipótesis de partida es que este país tiene peculiaridades que lo hacen diferente a los demás países en estudio. En este caso, la configuración estructural e histórica de la ES uruguaya ha constituido un obstáculo para la definición de políticas de internacionalización debido a la inexistencia de un Sistema Nacional de Educación Superior. Durante más de un siglo, la Universidad de la República (Udelar) ha sido la única institución universitaria del país.

En lo que respecta específicamente a Udelar, planteamos la hipótesis de que las políticas de internacionalización implementadas por ella se desarrollaron a lo largo de un proceso simultáneo a una transformación interna y en el marco de grandes transformaciones regionales y mundiales. Dichas políticas resultaron centrales para la ES uruguaya y contribuyeron en un grado significativo a los esquemas regionales actualmente vigentes.

LA RECOLECCIÓN DE DATOS

En una primera etapa se ha realizado un exhaustivo rastreo de documentos y sistematización de los procesos desarrollados en Udelar. Se han realizado análisis de los documentos donde se explicitan las políticas en esta área. También se han aplicado cuestionarios a informantes calificados a través de los que se pudieron conocer las diferentes concepciones que tienen los actores acerca de la internacionalización.

En una segunda etapa, se analizaron, publicaron y difundieron las políticas de movilidad docente y estudiantil. Actualmente se avanza hacia la última etapa que consiste en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes que han participado en estos programas de movilidad a fin de conocer la incidencia de la internacionalización en sus trayectorias de aprendizaje y desarrollo académico.

RESULTADOS PRELIMINARES

El proceso de transformación institucional iniciado en 1985 –con la recuperación de su autonomía y el regreso al país de numerosos científicos que contribuyeron a la visibilidad internacional de la ciencia local y a la internacionalización de los grupos de investigación en Udelar– es una dimensión clave para comprender las políticas de integración regional y de internacionalización de esta universidad. Adicionalmente, se enfrentó a un contexto externo que formulaba nuevos desafíos, entre ellos, determinar cuál sería el rol de las universidades en los nuevos procesos de integración caracterizados como regionalismo abierto. Es en ese contexto en que se inserta la principal política universitaria promovida y liderada por la institución: la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM), que configuró un exitoso regionalismo educativo, basado en las macro universidades públicas de los

países del MERCOSUR. AUGM constituye desde ese momento y hasta el presente una de las iniciativas más relevantes en la escala regional.

El surgimiento del Sector Educativo del MERCOSUR implicó la activa participación de la Udelar en la delegación nacional en relación con la temática de la educación superior y en la consiguiente elaboración de las políticas regionales del bloque en ese nivel. Además de diversos protocolos sobre educación superior, se avanzó el mecanismo experimental de acreditación –MEXA– y, más tarde, en el mecanismo definitivo que es el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias –ARCU SUR.

El Sector Educativo del Mercosur (SEM), desarrolló sucesivos Planes Trienales y Planes Estratégicos. La celebración de diversos protocolos y el memorándum de entendimiento de los ministros de Educación –apuntando a la instalación de un mecanismo de acreditación de carreras universitarias de grado– construyeron un marco cierto de interdependencia regional también en el terreno educativo.

Los aportes del MERCOSUR Educativo incluyen también al Programa MARCA «Movilidad Académica Regional para las carreras acreditadas por el Mecanismo de Acreditación de Carreras de grado en el MERCOSUR»: Programa MARCA para la movilidad de Docentes de Grado; Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR; Programa de Intercambio Académico de Portugués y Español; y al Proyecto «Apoyo de la Unión Europea al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior» cofinanciado por la Unión Europea, entre otros programas (ALFAPUENTES, 2012).

Una iniciativa clave de internacionalización es la Red Especializada en Ciencia y Tecnología (RECyT), promovida por la Organización de Estados Iberoamericanos y la Secretaría General Iberoamericana, que por primera vez ha permitido una perspectiva regional sobre política del conocimiento con base en indicadores comparables. Y, en el ámbito institucional del MERCOSUR, resulta altamente relevante que el Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior (NEIES) promueva la investigación por medio de concursos regulares de convocatorias a consorcios interuniversitarios y la publicación de una revista especializada que es la «Revista Integración y Conocimiento» (Martínez Larrechea & Chiancone, 2013).

En lo interno a la Udelar, la instalación del nuevo Servicio de Relaciones Internacionales (SRI) fue en lo inmediato una respuesta a las necesidades de organizar la participación en la Conferencia Regional de Educación Superior (UNESCO- IESALC) 2018 –como una forma estratégica de fortalecer institucionalmente la gestión de la cooperación– sin embargo, los resultados de la CRES 2018 no lograron constatar avances en materia de construcción de un espacio regional que ya había sido anunciado en Cartagena de Indias (CRES, 2008).

Podría afirmarse que fue el proceso de descentralización institucional de la Universidad de la República (Udelar 2012; Udelar- CCI, 2015) –con la creación de los Polos de Desarrollo Universitarios y la conformación de los Centros Universitarios regionales en el interior de Uruguay– los que han completado el escenario de regionalización e internacionalización dada la localización de las nuevas sedes universitarias en franjas de frontera de Uruguay con sus países limítrofes, proceso que aún no se ha analizado lo suficiente desde el punto de vista de la internacionalización, pero que está generando nuevos formatos de convergencia que se están sistematizando (Viera Duarte, 2018; Viera Duarte & Olivera, 2015).

CONCLUSIÓN

Como síntesis, la Universidad de la República ofreció una primera respuesta estratégica al nuevo contexto regional y global al comenzar los años noventa; que buena parte de los programas de movilidad se han enfocado a los espacios regionales, latinoamericano e iberoamericano y que en segundo lugar se ha dado prioridad a algunos países europeos –entre los cuales se destacan Alemania, España, Francia, Italia– según el número de convenios celebrados y la cooperación académica en curso.

Para poder avanzar hacia mayores niveles de convergencia entre las universidades de América Latina, Uruguay tiene un gran desafío de antemano: conformar un sistema de educación superior uruguayo; actualmente éste se encuentra en estado de configuración conformado básicamente por tres subsistemas: dos universidades públicas, el sistema nacional de formación docente y un sector privado compuesto por cinco universidades y diez institutos universitarios. Como otras tendencias de la educación superior global, en este emergente sistema nacional, la internacionalización no ha sido objeto de una política pública general.

El estudio permitió concluir que en Udelar existe una concepción subyacente de una internacionalización solidaria o cooperativa, orientada en primer lugar al contexto regional y en segunda instancia al ámbito internacional.

En la Educación Superior uruguaya se identifican desafíos pendientes en diversos planos, que forman parte de la agenda universitaria de la internacionalización en el futuro próximo. Habrá que identificar el papel que jugará el Sector Educativo de MERCOSUR y el bloque en su conjunto en un nuevo escenario regional que se encuentra actualmente en fase de reconfiguración.

REFERENCIAS

ALFA PUENTES (noviembre, 2012). La Subregión del MERCOSUR y la Movilidad Académica. Estado de situación, propuestas y orientaciones desde el Proyecto Alfa Puentes. Presentado en *Conferencia birregional de Asociaciones de Universidades*. Sao Paulo.

- ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA GRUPO MONTEVIDEO (28 de abril de 2019) Recuperado de <http://cooperacion.udelar.edu.uy/es/wp-content/uploads/2013/03/sub-regional-mercosur-.pdf.pdf>
- ALTBACH, P.G y KNIGHT, J. (2006). *Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades*. *Revista Perfiles Educativos*, 28 (112), 13-39. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200002&lng=es&nrm=iso
- ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA GRUPO MONTEVIDEO (3 de marzo de 2019) Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/>
- CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA y EL CARIBE (junio, 2018). Declaración. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018>
- DIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES y COOPERACIÓN DE UDELAR (3 de marzo de 2019). Recuperado de http://cooperacion.udelar.edu.uy/es/?page_id=172
- DIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES y COOPERACIÓN DE UDELAR (10 de abril de 2009). *Políticas institucionales en cooperación regional e internacional*. Recuperado de <http://cooperacion.udelar.edu.uy/es/wp-content/uploads/2013/03/Informe-de-internacionalizaci%C3%B3n-actualizado-para-p%C3%A1gina-web-20140519.pdf>
- KNIGHT, J. (september, 1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. Presented in *Research Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI)*. Ottawa, Ontario.
- MARTÍNEZ LARRECHEA, E. y CHIANCONE, A. (2013). Hacia una nueva estrategia de integración educativa. *Revista Integración y Conocimiento*. 2(2) 81-80. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5701/6914>
- MIRANDA, E. (2014). *La universidad en la sociedad del conocimiento*. São Paulo: Pixel.
- MOROSINI, M. (2014). *Integraçã o e internacionalizaçã o da Educaçã o Superior*. São Paulo: Pixel.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2012). *La política de regionalización y descentralización de Udelar 2007-2011*. Montevideo: Udelar.
- UDELAR-CCI (2015) *Logros de la Udelar en el interior del país (2005-2015)*. Montevideo: Baferil.
- VIERA DUARTE, P. (2018). Nuevos formatos de convergencias de la educación superior: investigación en ciudades binacionales del Cono Sur de América Latina. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4 (2), 401-424. DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651831.
- VIERA DUARTE, P y OLIVERA, R. (2015). Internacionalización de la Educación. Una experiencia educativa en zona de frontera: Oportunidades y desafíos. En M. Dinis, y L. Moura de Mello (Org.) *Cursos Binacionais: relatos de una experiencia* (pp. 87-95). Santana do Livramento. Brasil: Ed. Cia do e-Book.

CIENCIGENIA Y LIDERAZGO EN MICROMUNDO, UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO¹

*Sciencegeny and Leadership
in the Tiny-Earth Service-Learning project*

RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, C.; VALDÉS-GONZÁLEZ, J.A.
Universidad Complutense de Madrid

PORTALES-ALONSO, R.
ASEA Power Grids, S.A.U.

RESUMEN

MicroMundo es un proyecto de Aprendizaje-Servicio de concienciación sobre las multirresistencias a los antibióticos y la búsqueda de bacterias productoras de nuevos antimicrobianos, acercando la Ciencia a estudiantes de bachillerato. Habiendo observado en el sistema educativo carencias en las habilidades comunicativas y de liderazgo en los jóvenes, nuestro grupo ha incorporado talleres de telegenia-ciencigenia y liderazgo. Hemos introducido el neologismo «ciencigenia» adaptando las técnicas de la telegenia pero aplicadas a la divulgación y la comunicación científicas. El liderazgo, entendido como servicio a los demás, contribuye eficazmente a que todas las personas sujetas a nuestra influencia den lo mejor de sí mismas. Es un proceso vital que requiere formación, compromiso y acción.

Palabras clave: *aprendizaje-servicio, educación, antibióticos, ciencigenia, liderazgo*

¹ Este proyecto ha sido financiado por los programas Innova-Docencia 40 (2016-17) y 265 (2017-19), FECYT FCT-16-11249 (2018-19) y Proyectos Aprendizaje-Servicio Complutense (2018-2019).

ABSTRACT

MicroMundo is a Learning-Service awareness project on multi-resistance to antibiotics and the search for bacteria that produce new antimicrobials, bringing Science to high school students. Having observed in the educational system a lack of communication and leadership skills in young people, our group has incorporated workshops on telegenysciency and leadership. We have introduced the «Sciency» neologism by adapting the techniques of telegeny but applied to popular science and science communication. Leadership understood as a service to others, effectively contributes to making all people subjected to our influence give their best. It is a vital process that requires training, commitment and action.

Keywords: *learning-service, training, antibiotics, sciency, leadership*

INTRODUCCIÓN

CITUS, ALTIUS, FORTIUS. Bacterias más resistentes, más antibióticos ineficaces, propagación más rápida de infecciones intratables... Esos tres superlativos yuxtapuestos reflejan una de las amenazas sanitarias más graves y uno de los retos globales de mayor impacto clínico, epidemiológico y microbiológico. El vertiginoso aumento de las multirresistencias se debe a múltiples factores, pero es el uso inapropiado e indiscriminado de antibióticos el que más contribuye a este gravísimo problema (O'Neill, 2014). Combatir las resistencias es una de las prioridades de la OMS (2016), que ya en su *Plan de Acción Mundial sobre la resistencia a los antimicrobianos*, estableció como primer objetivo estratégico: «mejorar el conocimiento de la resistencia a los antimicrobianos a través de una comunicación, educación y formación efectivas, y la concienciación al respecto».

En este sentido, el proyecto de Aprendizaje-Servicio *MicroMundo* (antes *SWI@Spain*, filial de *Tiny Earth*), sigue las directrices de la OMS. Esta iniciativa fue introducida y desarrollada en España por Víctor Jiménez Cid y tiene como objetivo concienciar a la sociedad sobre el problema para la salud pública de la proliferación de bacterias patógenas multirresistentes a los antibióticos, aislar bacterias productoras de nuevos antibióticos y despertar vocaciones científicas entre los preuniversitarios (Jiménez, 2016; Pernaute y Cid, 2017; Valderrama *et al.*, 2018).

La novedad introducida por nuestro grupo al proyecto *MicroMundo* consiste en la organización de talleres teórico-prácticos sobre telegenia-«cienciencia» y liderazgo. Éstos se han diseñado para cubrir las deficiencias en comunicación oral observadas en los alumnos, así como reflexionar acerca de los valores y responsabilidades de un futuro profesional.

OBJETIVOS

- Fomentar vocaciones y aumentar el interés de bachilleres por la investigación biomédica.
- Transmitir cultura científica a la sociedad sobre el buen uso de los antibióticos, así como la gravedad de las multirresistencias bacterianas.
- Abordar el problema urgente de descubrir nuevos antibióticos eficaces frente a las bacterias más peligrosas para la salud humana y animal.
- Concienciar a los jóvenes de la importancia clínica, económica, sanitaria y social de las infecciones causadas por bacterias multirresistentes.
- Encontrar microorganismos productores de nuevos antibióticos y antifúngicos.
- Mejorar la comunicación oral de los preuniversitarios.
- Motivar para aprender.
- Prepararlos para asumir los errores y los resultados negativos.
- Formar a los alumnos en el ámbito del liderazgo y la responsabilidad social.

MÉTODO

Nuestro grupo está formado por un *Principal Investigator* (PI) (C. Rodríguez), dos *Teaching Assistants senior* graduados (J. A. Valdés y P. Higuera), siete universitarios *Teaching Assistants* (TA) y 35-45 estudiantes de ESO y Bachillerato tutorizados por el Prof. C. Gómez de la Rosa.

Todas las actividades de este proyecto se realizan en los Institutos (I.E.S.) y Colegios, a los que se desplazan equipos formados por universitarios y un tutor. Todo el material ha de ser trasladado a los I.E.S. y devuelto a los laboratorios universitarios participantes. Se cumple así con la normativa de bioseguridad y las condiciones establecidas en el proyecto original *SWI-Tiny Earth* (Jiménez-Cid, V. (s.f.); Valderrama et al., 2018).

FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE PARTICIPAN EN EL PROYECTO APs

Estudiantes voluntarios de Microbiología, de los grados de Ciencias de la Salud, reciben una formación práctica como *Teaching Asistants* en varias sesiones de laboratorio, durante las que realizan las mismas actividades que luego dirigirán a los bachilleres, actuando como profesores (Valderrama et al., 2018).

TRABAJO PRELIMINAR DE LABORATORIO

Una vez formados, preparan todo el material necesario para el desarrollo del proyecto. También los kits de recogida de las muestras de suelo, a partir de las cuales los bachilleres habrán de aislar las bacterias potencialmente productoras de antibióticos. Además, editan presentaciones sobre bioseguridad en los laboratorios, el problema de las resistencias a los antibióticos y los protocolos experimentales a seguir para el aislamiento de las cepas bacterianas.

ACTIVIDADES EN LOS INSTITUTOS

Ellos mismos (TA) dirigen a los bachilleres en los trabajos de laboratorio, coordinados y acompañados por su PI.

Las cepas aisladas con actividad antibiótica se identifican y caracterizan en la Universidad por los TA; y se depositan en el repositorio de la Fundación Medina (Granada) quedando a disposición de futuras investigaciones. De cada cepa queda registrada la geolocalización de la muestra de suelo de la que procede, así como quiénes la han aislado.

En esta edición de *MicroMundo@UCM* se impartieron 6 sesiones presenciales de 2 horas cada una. En la primera se presentó el proyecto, la problemática de las multirresistencias, los principios de bioseguridad y la metodología a seguir. Las tres siguientes fueron prácticas, siguiendo la metodología descrita en el proyecto (Valderrama et al. 2018). La quinta fue un taller teórico-práctico sobre «ciencigenia» y liderazgo, impartido por J. Valdés (farmacéutico y periodista, experto en telegenia) y R. Portales (director técnico en empresa multinacional).

SESIÓN FINAL DE DIVULGACIÓN

La sexta sesión la realizaron los propios bachilleres en sus centros educativos, consistiendo en la divulgación pública de sus resultados, experiencias y reflexiones ante sus compañeros, familiares y profesores. Finalmente, en la jornada de clausura en la Universidad, participan los estudiantes de todas las escuelas secundarias involucradas en el proyecto y los universitarios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

EL PROYECTO MICROMUNDO: HACIENDO CIENCIA

No hay mejor aprendizaje que el que se adquiere a través de la propia experiencia.

Nuestro grupo ha trabajado con el Instituto de Educación Secundaria «I.E.S. Madrid-Sur» (2016-2017) y con el Instituto Público de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional «I.E.S. Renacimiento» (Madrid) (2017-2020). En total, se han formado 160 estudiantes de bachillerato, y se han aislado 60 cepas potencialmente activas frente a bacterias patógenas del grupo ESKAPE. Aproximadamente, el 5% del total de las cepas aisladas de las muestras de tierra, muestran algún tipo de actividad antibiótica (Figura 1).



Figura 1.
Haciendo ciencia

ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN

Se realizaron encuestas de satisfacción a los alumnos, para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

Tras el proyecto, el 85% de los alumnos afirmó que había aumentado su interés por la ciencia, y sus conocimientos sobre la diversidad microbiana en el medio ambiente. El 79% consideró que esta experiencia le acercó a un problema real. Sin embargo, solo un 10% de los encuestados opinaron que sus resultados podrían contribuir al avance científico; esto podría deberse a que no todos obtuvieron colonias con actividad antimicrobiana (Figura 2).

Por otro lado, el 69% de los encuestados afirmó que su participación en el proyecto contribuyó a conocer mejor el problema de la resistencia a los antibióticos. Además, el 88% es más consciente sobre el uso correcto de los mismos. Por último, el 81 % valoró el proyecto «muy positivamente» y todos recomendarían esta actividad a sus compañeros (Figura 3).

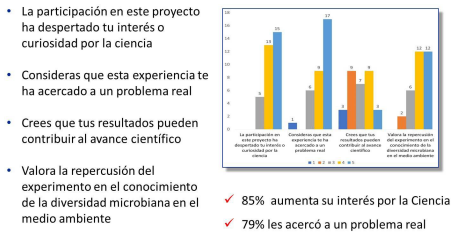


Figura 2.
Interés científico

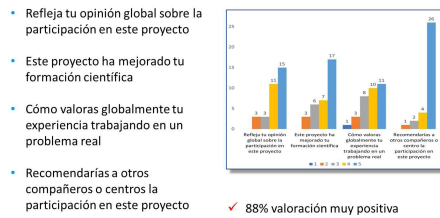


Figura 3.
Opiniones sobre el proyecto

TALLER TEÓRICO-PRÁCTICO DE «CIENCIGENIA»

La ciencia más útil es aquella cuyo fruto es el más comunicable.
Leonardo da Vinci

Habiendo observado en el sistema educativo actual carencias en las habilidades comunicativas en los jóvenes, nuestro grupo ha introducido dos talleres innovadores en la iniciativa de aprendizaje-servicio *MicroMundo*. Se trata de talleres teórico-prácticos donde el aprendizaje se realiza de forma vivencial y van más allá de prepararlos para la divulgación científica.

Estudios nacionales e internacionales coinciden en que los jóvenes tienen dificultades para escribir un texto coherente y sin faltas de ortografía, y carecen de un léxico variado. Y también para hablar en público. Para numerosos estudiantes la expresión oral es la destreza más difícil de adquirir. El lenguaje es fundamental para comunicarnos y desenvolvernos en la sociedad; y de la capacidad que desarrollemos en nuestros estudiantes, dependerá parte de su éxito como personas y como profesionales.

Por ello, y en vista de que esto no se enseña en nuestro sistema educativo y se confía en que los estudiantes las adquieran (en general, por prueba y error) a lo largo de la vida, damos el taller de *telegenia-ciencigenia* que incluye estrategias, técnicas y consejos para hablar en público. El objetivo es dominar la comunicación científica como marca diferenciadora desde la segunda edición del proyecto.

La *telegenia* (galicismo de *télégenie*) es la capacidad de comunicar a través de los medios audiovisuales. Va mucho más allá de «salir en televisión». Es necesario tener un mensaje apropiado, y además tener un código, un canal y unas aptitudes con las que el mensaje conmueva e impacte en el espectador. Es la capacidad que tiene una persona para resultar atractiva, comunicar bien y lograr el éxito entre el público.

Hemos creado un neologismo fusionando *ciencia* con *telegenia*, introduciendo así el término «*Ciencigenia*». La *ciencigenia* emplea las técnicas y recursos audiovisuales, pero aplicadas a la divulgación científica y a la comunicación de la ciencia.

Por tanto, los estudiantes aprenden a colocar la voz, a articular correctamente las palabras, qué tonos utilizar en función del mensaje, cómo hacer que el mensaje sea ameno; y cómo se debe mover un ponente en el escenario, cómo comportarse, qué hacer y qué evitar, dónde mirar, cómo elaborar una presentación adecuada utilizando las herramientas tecnológicas disponibles..., en fin, todo el conjunto de recursos, técnicas y estrategias que los profesionales de la televisión emplean de forma habitual, pero aplicadas a la comunicación científica.

Este taller se divide en varias partes:

- Primero, el proceso de preparación de la comunicación científica, lo que debe hacerse «antes de empezar». La documentación, el estudio o el desarrollo de la actividad a comunicar. También se analiza cómo debe prepararse la presentación en función de los recursos tecnológicos. Y se destaca la importancia de elaborar un buen guion (Figura 4a).
- Después se pasa a la actuación «sobre el escenario» (Figura 4b), que incluye técnicas y estrategias para hablar en público, aprovechando al máximo el entorno, el tema y las propias habilidades. Éstas son en parte innatas, pero se pueden desarrollar. El taller está salpicado de actividades participativas en las que los alumnos deben considerar si sus ideas previas eran verdaderas o falsas y deben comprobar si están asimilando las estrategias comunicativas.

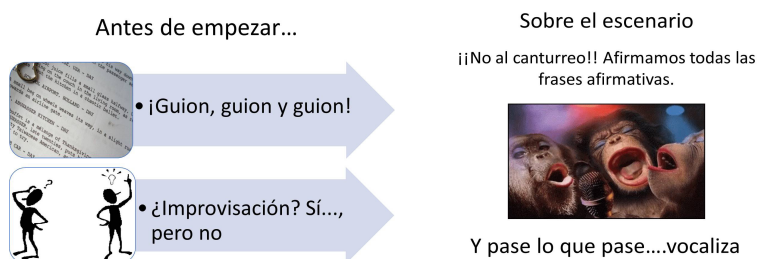


Figura 4.

Consejos prácticos de aplicación inmediata

- Posteriormente, los estudiantes (en grupos de aprendizaje cooperativo) diseñan una comunicación breve que exponen ante sus compañeros. Además, los estudiantes presentan ante una cámara –con los elementos propios de cualquier producción audiovisual habitual– los resultados del grupo de trabajo (Figura 5).



Figura 5.
Y ahora vosotros....

¿Por qué Ciencigenia? ¿Por qué Liderazgo?

Formación que no se encuentra en el plan de estudios ni en el proyecto educativo de los estudiantes de ESO y Bachillerato.



Demanda común de las empresas en el acceso al mercado laboral.

Crecimiento personal: los talleres complementarios forman como profesionales y forman como personas.



Educar en la conciencia de que sus mejores cualidades han de ser empleadas al servicio del prójimo.

Figura 6.
Talleres prácticos

Además, se ha implementado un taller de *liderazgo* (Figura 6). En él, los estudiantes aprenden habilidades que van más allá del contexto académico y apelan a su madurez como personas.

TALLER DE LIDERAZGO. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR LIDERAZGO? LIDERAZGO EN LA EMPRESA

Todo aprendizaje supone un cambio.

Y cada cambio un reto.

R. von Hallen

Los estudiantes han oído hablar del liderazgo en contextos diversos, pero no han tenido ocasión de reflexionar sobre su significado personal y social. En este taller se les plantean varias preguntas y se les ayuda a encauzar su desarrollo personal y profesional: ¿qué entiendo por «liderazgo»? ¿debo prepararme para ser un líder? ¿cuándo y cómo prepararme para ser un líder?

Se parte de la definición que entiende el liderazgo como «contribuir eficazmente a que todas las personas sujetas a nuestra influencia den lo mejor de sí mismas». Y se muestra a los alumnos que el liderazgo se ejerce:

- En primer lugar, con lo que se «es».

- En segundo lugar, con lo que se «hace».
- Y sólo en tercer lugar, con lo que se «dice» o «manda hacer».

Se incide sobre su primer objetivo: llegar a ser felices; pero la felicidad sólo se alcanza desde la plenitud como «ser» humano. Esta plenitud abarca todas las dimensiones de la existencia: trabajo, familia, salud, desarrollo cultural... Se trata de un proceso vital, que requiere de un compromiso personal y del desarrollo de hábitos buenos y coherentes con un sistema ético de valores. Por lo tanto, la primera condición de un líder es ser un «empresario de su propia vida». Platón atribuye a Sócrates la idea de que «dominarse a sí mismo es el mayor de los imperios» (Figura 7).

Se insiste a los alumnos en que sólo después de esforzarse en alcanzar el dominio de uno mismo se puede pensar en buscar la perfección de los demás. Y que el liderazgo es una forma de servicio. Un servicio que no está relacionado con el ejercicio del poder, sino con la ejemplaridad de la autoridad, una facultad de la que uno no se puede investir a sí mismo, sino que es reconocida por nuestro entorno.



¿Qué se entiende por liderazgo?

"Ser empresarios de nuestra propia vida"...



- Aprender a vivir de modo que mi existencia alcance la plenitud, en su totalidad

- Trabajo, familia, salud, desarrollo cultural...

- Y así, ser felices

- No es un proceso intelectual sino vital, que requiere compromiso y acción:

- Perfeccionar nuestra naturaleza para actuar cada vez mejor: "Dominarse a sí mismo es el mayor de los imperios" (Sócrates)

- Desarrollar hábitos buenos, coherentes con **VALORES** y un **SISTEMA ÉTICO**...

Figura 7.

Liderazgo: algunas preguntas

A continuación, se analiza qué busca una empresa en un líder. La autoridad en la empresa reviste dos aspectos:

- El primero, relacionado con la ética en el desarrollo de cualquier actividad, con el «cómo» se hacen las cosas. Es lo que se conoce como autoridad deontológica.
- Pero, además, el líder debe orientar en el «qué» se hace, ser una referencia en el campo del conocimiento. Es lo que se conoce como autoridad profesional, que requiere de una exigente formación, en la que los estudiantes deben empeñarse ya desde su etapa escolar y durante sus estudios universitarios, pero que se extiende a toda su vida profesional.

Los futuros profesionales deben saber que el ejercicio del liderazgo en la vida y en la empresa incluye los siguientes aspectos y responsabilidades:

- Ejemplaridad: Coherencia en el ser, en la palabra, la conducta y la acción. Tener un claro sentido de la finalidad de los actos y de los valores a los que atenerse.
- Involucrar a los demás: Mantener las mejores relaciones personales con compañeros, subordinados, superiores, clientes, proveedores mediante el respeto y la atención. Para ello: motivar, animar, valorar, reconocer y felicitar.
- Construir una visión compartida: Hay que tener una visión personal, pero permitir e incorporar las de los demás. Y comunicar metas y compartir información.
- Pasar a la acción: El liderazgo debe estar enfocado a obtener resultados, iniciativa y terminación de las tareas, mediante instrucciones claras y la corrección de las conductas y desviaciones.
- Pensamiento sistémico: Hay que tener visión de conjunto, que permita clarificar los problemas complejos y las situaciones aparentemente caóticas y confusas.
- Promover el cambio. Creatividad: Entender, comunicar e involucrar a los equipos en los procesos de cambio. Estar en guardia frente a la complacencia y la inercia.

Todo ello requiere compromiso personal, actitud positiva y entusiasta y aprecio a las personas.

Las empresas definen hoy con claridad su misión, visión y valores, los comparten y promueven activamente entre sus empleados. En el taller se familiariza a los estudiantes con los valores y comportamientos requeridos por las empresas, a partir del ejemplo de una conocida multinacional industrial. Y, por último, se les presenta la «entrevista de evaluación y desarrollo», en la que se evalúan los objetivos, se analizan las dificultades presentes y se definen los objetivos y necesidades del próximo periodo. Estas entrevistas se orientan al desarrollo personal y a la motivación. Los estudiantes, en su futuro profesional, tendrán que aprender a preparar y realizar estas entrevistas obteniendo de ellas el máximo provecho, tanto si participan en ellas como «responsables» o como «colaboradores».

CONCLUSIONES

Hemos pretendido abrir una ventana desde la que los estudiantes preuniversitarios puedan contemplar todo lo que significa una carrera científica. No sólo se espera de los jóvenes científicos una sólida formación técnica y una excelente competencia profesional, sino capacidad de comunicación –con profesores, colegas, alumnos, y con la sociedad en general– y el ejercicio de un liderazgo ético y creativo. Mediante

estos talleres se ha buscado estimular la formación integral de los futuros científicos a partir de un compromiso previo y activo con su formación integral como personas.

REFERENCIAS

- JIMÉNEZ, V. (2016). Educando en el descubrimiento: La resistencia a antibióticos como desafío de salud global en el s. XXI. *SEM@FORO*, 62, 25-26.
- JIMÉNEZ-CID, V. (s.f.). *Small World Initiative@UCM. Proyecto MicroMundo*. Recuperado de <https://www.ucm.es/small-world-initiative/proyecto> [17 febrero 2020]
- PERNAUTE LAU, L. y JIMÉNEZ CID, V. (2017). Small World Initiative. Educando para combatir la resistencia a los antibióticos. *Pharmatech* 32, 58-64
- OMS (2016). *Plan de acción mundial sobre la resistencia a los antimicrobianos*. ISBN 978 92 4 350976 1
- O'NEILL, J. (2014). *Review on Antimicrobial Resistance: Tackling a crisis for the health and wealth of nations. Review on Antimicrobial Resistance*. Londres.
- VALDERRAMA, MJ. *et al.* (2018). Educating in antimicrobial resistance awareness: adaptation of the Small World Initiative program to service-learning. *FEMS Microbiol Lett*, 365,161. doi: 10.1093/femsle/fny161

CÓMO AYUDAR A LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS ENFERMOS Y SUPERVIVIENTES DE CÁNCER

*How to help young university students sick
and survivors of cancer*

BARRENETXEA AYESTA, M.; YÉCORÁ PAGAZAURTUNDUA, I.
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

El cáncer es una enfermedad cada vez más frecuente en nuestra sociedad, y también lo es entre los jóvenes, tal como confirman los datos. Se ha avanzado mucho en diagnósticos y tratamientos, pero fuera del ámbito sanitario, se sigue sin contar con la atención y conocimientos suficientes para apoyar a los enfermos o supervivientes. Esta comunicación, pone el foco en el colectivo de adolescentes y jóvenes adultos (AJA) enfermos o supervivientes de cáncer, centrándonos especialmente en el ámbito universitario. En el trabajo se analizan cuáles son las necesidades de este colectivo, y cómo pueden ayudarles las instituciones universitarias a continuar con su formación.

Palabras clave: *adolescentes y jóvenes adultos con cáncer, universidad inclusiva, guías de apoyo*

ABSTRACT

Cancer is an increasingly common disease in our society, and so is among young people, as confirmed by the data. Much progress has been made in diagnoses and treatments, but outside the health field, it still does not have enough attention and knowledge to support the sick or survivors. This communication focuses on the group of adolescents and young adults (AJA) sick or survivors of cancer, focusing especially on the university

environment. At work, we analyze the needs of this group, and how university institutions can help them continue their training.

Keywords: *adolescents and young adults with cancer, inclusive university, support guides*

INTRODUCCIÓN

TAL COMO SE RECOGE en el informe de la Sociedad Española de Oncología Médica (2019)

El cáncer sigue constituyendo una de las principales causas de morbi-mortalidad del mundo. De acuerdo con los últimos datos disponibles estimados dentro del proyecto GLOBOCAN, el número de tumores continúa creciendo, habiendo aumentado desde los 14 millones de casos en el mundo estimados en el año 2012 a los 18,1 millones en 2018. Las estimaciones poblacionales indican que el número de casos nuevos aumentará en las dos próximas décadas, alcanzando los 29,5 millones en 2040. (p. 6)

Las razones de estas cifras se justifican tanto por mejoras en el diagnóstico y el tratamiento como por la mayor esperanza de vida de la población, ya que no hemos de olvidar que el número de casos se incrementa de forma exponencial con la edad (Blasco, 2017; Red Española de Registros del Cáncer, 2019). Siendo importante el factor edad, no hemos de menospreciar la incidencia de la enfermedad en niños y jóvenes, ya que en el caso de este colectivo los efectos de la enfermedad y los tratamientos afectan a su salud y calidad de vida para el resto de sus vidas (Ward et al., 2019).

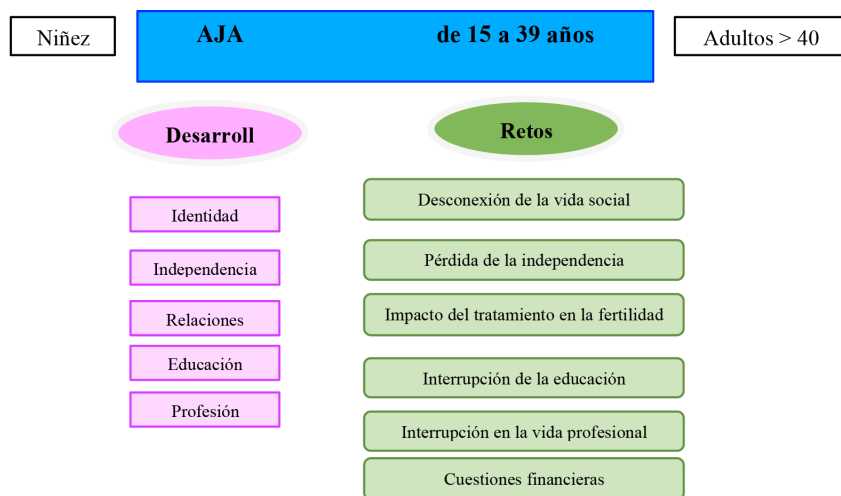
En el caso de la población joven, las investigaciones confirman que la incidencia del cáncer está aumentando entre los jóvenes adultos, particularmente entre el colectivo femenino; tendencia al alza que se estima que seguirá en aumento, no pudiendo ser explicado este incremento ni por la mejora de los diagnósticos, ni por factores hereditarios (Brenner et al., 2019; Kehm, Yang, Tehranifar y Terry, 2019; Sung, Siegel, Rosenberg y Jemal, 2019). Diversos autores solicitan la ampliación de estudios que se centren en analizar cambios que se pudiesen estar dando en los factores de riesgo, tales como las exposiciones a carcinógenos medioambientales, la dieta, la obesidad y el aumento de infecciones (Kehm et al., 2019; Ward et al., 2019).

El trabajo que aquí se presenta pretende, en primer lugar, visibilizar el problema de los adolescentes y jóvenes adultos (AJA) enfermos o supervivientes de cáncer, mostrando las características de esta población y los retos que han de afrontar ante un diagnóstico de este tipo. En segundo lugar, centrándonos en España, nos planteamos qué se puede hacer desde las universidades para facilitar la integración y convertirnos en universidades inclusivas con este alumnado.

EL CÁNCER EN LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES ADULTOS (AJA)

Es generalmente aceptado que el impacto de un diagnóstico de cáncer es más duro para un joven y también lo son los tratamientos invasivos asociados a la enfermedad y los efectos secundarios, entre los que se incluyen los daños cognitivos que afectan con mayor intensidad a este colectivo. Todo ello sin olvidar otros efectos adversos como los cambios en las relaciones, el aislamiento social, la ruptura en la educación, las disfunciones sexuales y las cuestiones laborales (Bellver y Verdet, 2015; Instituto Nacional del Cáncer, 2019; Starck et al., 2016; Ward et al., 2019).

En la Figura 1 se muestran, a modo de resumen, los distintos elementos que se ven afectados en el desarrollo de los AJA, y por otro lado, también se recogen los retos a los que se han de enfrentar tras el diagnóstico de la enfermedad.



Fuente: Elaborado a partir de Canadian partnership against cáncer, 2017b

Figura 1.

Retos a los que se enfrentan los AJA enfermos de cáncer.

La comunidad educativa, al igual que la sociedad en su conjunto, desconoce cómo abordar casos en los que existen déficits importantes, sobre todo en etapas académicas avanzadas. Tal como señala Martínez (2019):

No saber desde los centros cómo afrontar la situación de manera emocional o educativa, o la inexistencia de protocolos para amparar estos procesos, deposita la responsabilidad resolutoria en la voluntad del profesorado, o por el contrario, en un vacío de responsabilidad que lamentablemente puede relegar al alumno a un futuro incierto. (p.10)

Al incorporarse a los estudios de nuevo, suelen presentar problemas de concentración y de atención, por lo que no siguen bien las explicaciones, necesitan en muchas ocasiones apoyo del profesorado fuera del aula (Blasco, Caballero y Camps, 2013; Suara, 2019). Estos problemas pueden también permanecer en el tiempo, incluso más allá de una década de haber finalizado los tratamientos (Koppelmans, Breteler, Boogerd, Gundy y Shagen, 2012). Diversos autores señalan el gran valor que estos jóvenes otorgan al hecho de poder continuar o retomar los estudios y también a contar con servicios especializados de intervención y programas multidisciplinarios (Bellver y Verdet, 2015; Penn et al., 2017).

Tampoco es sencilla la inserción profesional de los supervivientes. Estudios recientes llevados a cabo en Canadá, ponen de manifiesto que el incremento en las tasas de supervivencia de AJA con cáncer, está provocando un aumento de estos supervivientes en niveles educativos superiores o en el mercado de trabajo; pero a su vez, estas investigaciones muestran que la transición a los estudios o al mercado laboral no es sencilla ni está libre de problemas (Canadian partnership against cancer, 2017a). También Blanch-Hartigan y Kinel (2018), en una encuesta realizada a servicios universitarios de inserción profesional en las universidades estadounidenses comprobaron que los profesionales de estos servicios ofrecían a los estudiantes enfermos información estandarizada, similar a la que se ofrece a cualquier alumno, sobre los recursos de inserción. Al mismo tiempo, recogen que los propios orientadores declaran una falta de capacitación y conciencia sobre las necesidades de los AJA enfermos o supervivientes de cáncer, y manifiestan un deseo de contar con materiales educativos que les sirvan de apoyo para ofrecer una orientación específica que se adapte mejor a las necesidades propias de este colectivo. Y para elaborar estos materiales se requieren estudios adicionales desde la perspectiva de los propios jóvenes.

QUÉ HACER DESDE LAS UNIVERSIDADES PARA FACILITAR LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES ENFERMOS O SUPERVIVIENTES DE CÁNCER

En este contexto, hemos de decir que la atención y nivel de desarrollo de la educación inclusiva en el sistema educativo español difiere entre los distintos niveles educativos, tanto en protocolos como en recursos, estando poco desarrollado en el nivel universitario (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa y López-Aguilar, 2012; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Mas y Olmos, 2012).

En este apartado sólo nos vamos a centrar en la atención que el profesorado puede ofrecer al alumnado, sin desviar a éste a un segundo nivel en el que podrían

ser atendidos por técnicos de los distintos servicios de apoyo al alumnado, como pueden ser el servicio de orientación o el de psicología aplicada.

En las universidades hay un desconocimiento, sobre cómo atender al alumno con trastornos o enfermedades crónicas, colectivos que en el sistema preuniversitario sí cuentan con apoyos y guías para el profesorado (Afanion, 2013; Asociación española contra el cáncer, 2015; Aspanoa, 2006; Eusko Jaurlaritza, 2005; Macías, Abanades y Marina, 2017).

En la universidad española no existen guías que se orienten a profesores para conocer las necesidades del alumnado diagnosticado de cáncer y poder contar con información sobre qué tipo de apoyos se les puede ofrecer. Sí que existen guías para los estudiantes con discapacidad (Fundación Universia, 2018), y la mayoría de las universidades cuentan con unidades de atención a la discapacidad (Fundación Universia, 2019). Pero incluso en el tratamiento que se da a la discapacidad, el alumnado considera que hay muchas cuestiones a mejorar como: la información, la formación del profesorado en materia de discapacidad, el aumento de concienciación para mejorar la empatía y eliminar los prejuicios de parte del colectivo docente (Amaro, 2019; Fundación Universia, 2019). En la mayoría de universidades españolas, también existen guías de adaptación curricular para el alumnado con discapacidad y se va avanzando en la homogenización de protocolos (Rodríguez, Borrel, Asensi y Jaen, 2016).

Las guías citadas suponen un avance hacia una educación inclusiva, pero todavía queda mucho por hacer, ya que hay colectivos vulnerables que no están incluidos en las mismas, como es el caso de la población universitaria enferma o superviviente de cáncer. Existen algunas experiencias puntuales para recoger buenas prácticas docentes para la inclusión de alumnos con discapacidad, trastornos o enfermedades (Macías et al., 2017) y programas como el Campus Bizia Lab de la UPV/EHU, que impulsa proyectos para que sea la propia comunidad educativa la que realice propuestas (UPV/EHU, 2019a).

En el caso de la UPV/EHU, la universidad ha asumido un compromiso para convertirse en un agente activo para conseguir los objetivos propuestos en la Agenda 2030 a través de la articulación en tres campus: *campus planeta*, *campus inclusión* y *campus igualdad* (UPV/EHU, 2019b). A través del *campus inclusión*, se da cobertura al colectivo de personas con discapacidad, y personas presas, refugiadas o cualquier persona en situación de vulnerabilidad, entre las que se encontraría el colectivo AJA enfermo o superviviente de cáncer. El III Plan de inclusión 2019-2022, establece entre sus diferentes acciones fortalecer los programas y las convocatorias de apoyo a colectivos con necesidades específicas (UPV/EHU, 2019c). Pero en el momento actual, hemos de decir, que, si bien se ha avanzado bastante en los proto-

colos y guías de apoyo para algunos de los colectivos citados, no ocurre así con los AJA enfermos o supervivientes de cáncer.

Se requiere conocer cuáles son las necesidades de este colectivo, preguntando al propio colectivo, y analizar las que no están correctamente cubiertas en la universidad y elaborar materiales educativos o de orientación. En esta línea cabe mencionar el trabajo de Yécora y Barrenetxea (2019), que se ha centrado en analizar las necesidades del colectivo AJA enfermo y superviviente de cáncer y las experiencias llevadas a cabo en otros entornos para facilitar procesos de inclusión de este colectivo.

En Yécora y Barrenetxea (2019), tras la revisión de las guías existentes para otros ámbitos educativos, y tomando en cuenta experiencias llevadas a cabo en otros países, se plantean tres cuestiones a tener en cuenta para la confección de las guías: Quién ha de participar en su elaboración, a quién han de ir orientadas y qué tipo de información se ha de incluir en las mismas.

Sobre el tema de quién ha de participar, se defiende la participación de tres colectivos: el primero de ellos corresponde al alumnado enfermo o superviviente de cáncer, el segundo colectivo es el del profesorado y personal de administración de servicios que conozca la enfermedad, por haberla sufrido o bien haber ejercido de cuidador, y un tercer colectivo, el correspondiente al colectivo de expertos de distintas disciplinas sanitarias.

En la cuestión referida a qué tipo de información incluir, se propone un primer capítulo que recoja de forma detallada información sobre los efectos secundarios de la enfermedad o de los tratamientos asociados a la misma, incluidos los efectos a largo plazo. Un segundo capítulo se plantea dividirlo en dos grandes bloques, uno orientado al colectivo enfermo o superviviente, en el que se le facilite información sobre herramientas que le ayuden a superar las dificultades como la falta de concentración, la pérdida de memoria en el corto plazo o el deterioro cognitivo, así como, un catálogo de los servicios de apoyo con los que cuenta la universidad y a los que podría acudir para solicitar asesoramiento. Un segundo bloque estaría orientado al profesorado, en el que sería interesante que se incluyan pautas para elaborar adaptaciones curriculares temporales y se presenten experiencias exitosas de buenas prácticas orientadas al colectivo citado.

Junto a las guías también consideramos que es importante una implicación institucional clara, y se propone que desde los vicerrectorados de alumnado y profesorado se impulse una colaboración más estrecha con los servicios sanitarios que permita ofrecer en primer lugar, espacios de encuentro a los universitarios enfermos o supervivientes. En segundo lugar, ofrecer programas de concienciación y prevención a todo el alumnado, profesorado y personal de administración y servicios. En tercer lugar, incluir en la oferta de formación docente del profesorado, talleres en los que se muestren herramientas y ejemplos exitosos para facilitar la

inclusión del colectivo AJA enfermo o superviviente; de esta forma se conseguirá ir concienciando al profesorado de la existencia de un colectivo vulnerable que requiere comprensión, empatía y profesorado formado para dar respuesta a las necesidades del colectivo.

REFLEXIONES FINALES

En el corto y medio plazo, el cáncer ha llegado para quedarse, y los datos actuales y previsiones futuras indican, que la incidencia de la enfermedad en el colectivo AJA va a ir en aumento durante los próximos años. Esto va a suponer un nuevo reto para las universidades, al ir aumentando entre sus estudiantes un colectivo con necesidades especiales, temporales o definitivas en el tiempo, y al que las instituciones universitarias han de dar una respuesta.

Nuestra propuesta de elaboración de guías, junto a la creación de espacios de encuentro y talleres formativos orientados al profesorado, puede ser un primer paso para visibilizar las necesidades de este colectivo y conseguir una adecuada inclusión del mismo en la universidad.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que aquí se presenta está incluido en el programa Campus Bizia Lab de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), y se ha llevado a cabo dentro del proyecto titulado *La universidad como agente de transformación social. Acciones para implicar al alumnado, profesorado y personal de administración y servicios en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, que se desarrolla en la Facultad de Economía y Empresa-Elcano (UPV/EHU, 2019a).

Agradecemos al Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural de la UPV/EHU la ayuda otorgada para llevar a cabo la actividad.

REFERENCIAS

- AFANION (2013). *Vivir aprendiendo. Protocolo de actuación para alumnos con cáncer*. Recuperado de <http://www.afanion.org/bddocumentos/Gu%C3%ADa-de-Educaci%C3%B3n.pdf>
- ÁLVAREZ-PÉREZ, ALEGRE-DE-LA-ROSA, O. y LÓPEZ-AGUILAR, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde el enfoque de la orientación inclusiva. *Relieve*, 18 (2), art. 3, 1-17.
- ÁLVAREZ-PÉREZ, P. y LÓPEZ-AGUILAR, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y educadores*, 18 (2), 1-9.

- AMARO MC. (2009). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación superior, una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (1), 51-66.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA CONTRA EL CÁNCER (2015). *Guía de apoyo para profesores*. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/camcer.pdf>
- ASPANO A (2006). *La educación en los niños con cáncer. Guía para padres y profesores*. Recuperado de <http://www.aspanoa.org/files/File/aspanoa%20guia%20padres-prof2.pdf>
- BELLVER, A. y VERDET, H. (2015). Adolescencia y cáncer. *Psicooncología*, 12 (1), 141-156.
- BLANCH-HARTIGAN, D. y KINEL, J. (2018). Addressing Career-Related Needs in Adolescent and Young Adult Cancer Survivors: University Career Service Professionals' Experience and Resources. *Journal of Adolescent and Young Adult Oncology*, 7 (2), 245-248.
- BLASCO, M. (2017). La ciencia reta al envejecimiento: hacia un futuro sin enfermedad. *Anales de la Real Academia Nacional de Farmacia*, 83 (1)103-105.
- BLASCO, A., CABALLERO, C. y CAMPS, C. (2013). Deterioro cognitivo asociado al tratamiento oncológico. *CM de Psicobioquímica*, 2, 26-36.
- BRENNER, D., RUAN, Y., SHAW, E., O'SULLIVAN, D., POIRIER, A., HEER, E., VIELLENEUVE, P., WALTER, S., FRIEDENREICH, C., SMITH, L. y PRITHWISH, D. (2019). Age-standardized cancer-incidence trends in Canada, 1971-2015. *Canadian Medical Association Journal*, 191 (46), E1262-73.
- CANADIAN PARTNERSHIP AGAINST CANCER (2017a). *Person-Centred Perspective Indicators in Canada: A reference report. Adolescents and Young Adults with Cancer*. Recuperado de <http://www.systemperformance.ca/report/adolescents-young-adults-cancer/>
- CANADIAN PARTNERSHIP AGAINST CANCER (2017b). *Adolescents and Young Adults with Cancer*. Recuperado de <http://www.systemperformance.ca/report/adolescents-young-adults-cancer/>
- EUSKO JAURLARITZA (2005). *Educación a niños y niñas con cáncer. Guía para la familia y el profesorado*. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100004c_Pub_EJ_guia_cancer_c.pdf
- FUNDACIÓN UNIVERSIA (2019). *Universidad y discapacidad*. Recuperado de <https://www.fundacionuniversia.net/iv-estudio-universidad-y-discapacidad/>
- FUNDACIÓN UNIVERSIA (2018). *Guía de atención a la discapacidad en la universidad*. Recuperado de <https://www.fundacionuniversia.net/guia-de-atencion-a-la-discapacidad-2018/>
- INSTITUTO NACIONAL DEL CÁNCER (2019). *Efectos tardíos del tratamiento anticanceroso en la niñez*. Recuperado de <https://www.cancer.gov/espanol/tipos/infantil/efectos-tardios-pdq>
- KEHM, R.; YANG, W., TEHRANIFAR, P. y TERRY, M. (2019). 40 Years of Change in Age-and Stage-Specific Cancer Incidence Rates in US Women and Men. *JNCI Cancer Spectrum*, 3 (3), 1-7
- KOPPELMANS, V., BRETILER, M., BOOGERD, C., GUNDY, C. y SHAGEN, S. (2012). Neurophicological performance in survivors of breast cancer more than 20 years after adjuvant chemotherapy. *Journal of Clinical Oncology*, 30 (10), 1080-1086.
- MACÍAS, M.E., ABANADES, M. y MARINA, E. (2017). Prácticas Inclusivas en las Universidades Madrileñas: Un estudio Multidisciplinar e Interuniversitario entre la Universidad

- Complutense de Madrid y la Universidad Europea. *Actas del Primer Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, 398-401.
- MARTÍNEZ, A. (2019). Educación, formación y empleo en adolescentes con cáncer: Las asignaturas pendientes. *Revista Asion*, 10-11.
- MAS, O. y OLMOS, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 159-174.
- PENN, A., KUPERBERG, A. y ZEBRACK, B. (2017). Psychosocial Issues in Adolescent and Young Adult Patients, en A. Bleyer et al. (eds). *Cancer in Adolescents and Young Adults*. Springer International Publishing.
- RED ESPAÑOLA DE REGISTROS DEL CÁNCER (2019). Estimaciones de la incidencia del cáncer en España 2019. Recuperad.
- RODRÍGUEZ, G.; BORREL, R.; ASENCI, C. y JAEN, E. (2016). *Guía de adaptaciones en la universidad. Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad*. Recuperado de https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Sectoriales/Asuntos%20Estudiantiles/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ONCOLOGÍA MÉDICA (2019). *Las cifras del cáncer en España 2019*. Recuperado de <https://seom.org/dmccancer/wp-content/uploads/2019/Informe-SEOM-cifras-cancer-2019.pdf>
- STARK, D., BIELACK, S., BRUGIERES, L., DIRKSEN, U., DUARTE, X., DUNN, S., ERDELYI, D., GREW, T., HJORTH, L., JAZBEC, J., KABICKOVA, E., KONSOULOVA, A., KOWALCZYK, J., LASSALETTA, A., LAURENCE, V., LEWIS, I., MONRABAL, A., MORGAN, S., MOUNTZIOS, G., OLSEN, P., RENARD, M., SAETER, G., VAN DER GRAAF, W. y FERRARI, A. (2016). Teenagers and young adults with cancer in Europe: from national programmes to a European integrated coordinated project. *European Journal of Cancer Care*, 25, 419-427.
- SUARA (2019). *Guía para acompañar las personas enfermas con cáncer*. Recuperado de <https://www.suara.coop/es/guia-cancer/>
- SUNG, H., SIEGEL, R., ROSENBERG, P. y JEMAL, A. (2019). Emerging cancer trends among young adults in the USA: analysis of a population-based cancer registry. *Lancet Public Health*, 4, e137-47.
- UPV/EHU (2019a). *Campus Bizia Lab*. Recuperado de <https://www.ehu.es/es/web/iraunkortasuna/campus-bizia-lab>
- UPV/EHU (2019b). *EHU agenda 2030 por el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.ehu.es/documents/4736101/11938005/EHUAgenada-2030-ES.pdf/d5090a44-9ffc-14de-284a-2956614bd442>
- UPV/EHU (2019c). *III Plan de inclusión 2019-2022*. Recuperado de <https://www.ehu.es/es/web/discapacidad/iii.-inklusiio-plana#IIIPLANDEINCLUSI%C3%93NUP3>
- WARD, E., SHERMAN, R., HENLEY, S., JEMAL, A., SIEGEL, D., FEUER, E., FIRTH, A., KOHLER, B., SCOTT, S., MA, J., ANDERSON, R., BENARD, V. y CRONIN, K. (2019). Annual Report to the Nation on the Status of Cancer, Featuring Cancer in Men and Women Age 20-49. *Journal of the National Cancer Institute*, 111 (12), 1279-1297.
- YÉCORA, I. y BARRENETXEA, M. (2019). *Adolescentes y jóvenes adultos con cáncer: estado de la cuestión y orientaciones para la elaboración de guías universitarias de apoyo*. Trabajo Fin de Grado. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. Bilbao, España.

COMPETENCIAS Y CONTENIDOS SOBRE
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MASTER
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA
*Competences and contents on inclusive education in the master
of training of the teachers of the university of Castilla la Mancha*

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E.G.; MELLADO-MORENO, P.C.
Universidad Castilla La Mancha

RESUMEN

El concepto de educación inclusiva se basa en el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad, independientemente de sus condiciones personales y sociales. La regulación sobre inclusión es un paso necesario e importante para avanzar en la atención a todo alumnado, pero ¿Cómo se desarrolla la inclusión en las prácticas educativas? ¿Hay sincronía entre la teoría y la práctica inclusiva?

La formación del profesorado en paradigmas basados en atención a la diversidad se plantea como una de las líneas para asegurar la igualdad de oportunidades de todo alumnado. Analizaremos las referencias sobre inclusión en el Plan de Estudios Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Castilla La Mancha.

Palabras clave: *universidad, inclusión, práctica educativa, formación profesorado.*

ABSTRACT

The concept of inclusive education is based on the right of all students to receive a quality education, to receive their personal and social conditions. The regulation on inclusion is a necessary and important step to advance the attention to all students, but how does inclusion in educational practices develop? Is there synchrony between theory and inclusive practice?

Teacher training in paradigms established in attention to diversity is proposed as one of the lines to guarantee equal opportunities for all students. Let's analyze the references on inclusion in the University Master's Degree Program in Compulsory Secondary Education, Bachelor, Vocational Training and Language Teaching at the University of Castilla La Mancha.

Keywords: *higher education, inclusion, educational practice, teacher training.*

INTRODUCCIÓN

LA IGUALDAD DE DERECHOS en el ámbito educativo no se alcanza simplemente con la publicación de normativa, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares, y análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011). En esta misma línea se manifiestan Sánchez-Teruel y Robles (2012) que defienden que la inclusión debe ser entendida como una cuestión curricular, organizativa o metodológica, e ir más allá del ámbito educativo y expresarse en otros sectores, como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc.

Las políticas para la inclusión educativa deben ser políticas sistémicas, que atiendan a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye al alumnado, la evaluación y financiación del sistema (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández, Villa y Gómez, 2012).

Una educación inclusiva implica la puesta en práctica de actuaciones que van más allá del desarrollo de normativa o estudios científicos sobre el tema y no se alcanza con el mero acceso del alumnado a los centros educativos ordinarios.

Una de las vías que se plantea como necesaria para asegurar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado es la formación del profesorado en la atención a la diversidad (Sinisi, 2012). Es necesario introducir y mantener programas de formación, actualización y perfeccionamiento para todos los profesionales de la educación, mediante los cuales promover la introducción en los centros educa-

tivos de los últimos avances teóricos, prácticos, metodológicos, etc., en materia de educación inclusiva (Casanova, 2011). Diferentes investigaciones (Fernández y Vivar, 2010; Fernández, Yepes y Fernández, 2010; Moreno, 2013; Sánchez, 2011) muestran que las metodologías empleadas por el profesorado basadas en el excesivo uso de clases magistrales y un modelo educativo centrado en el aprendizaje y con escaso seguimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, inciden de manera negativa en la consecución de los logros que pretende la Convergencia Europea, mediante el desarrollo de propuestas concretas fundamentadas bajo el marco de la educación inclusiva (Lledó, Perandones, Sánchez Marín, 2011).

El papel del profesorado en el aula se perfila como fundamental en el desarrollo de prácticas inclusivas. Seguiremos esta línea y por ello vamos a analizar cómo se contempla la inclusión educativa en el Plan de Formación del Máster de la Universidad de Castilla La Mancha.

MÉTODO

Se analiza la presencia de competencias y contenidos sobre inclusión educativa en el Plan de Formación del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Castilla La Mancha. El Plan de Formación está formado por la Memoria del Plan de Estudios y las guías de las asignaturas del Máster.

El Máster de Secundaria de la UCLM se estructura en torno a tres módulos: Genérico (3 asignaturas), Específico (5 asignaturas) y PRÁCTICUM.

El análisis se realiza sobre las guías docentes de las asignaturas del módulo genérico en busca de competencias y contenidos que contengan referencias sobre inclusión educativa. Se realiza únicamente sobre el módulo genérico por ser este el cursado por todo el alumnado independientemente de la especialidad elegida. Debido a la importancia de la inclusión educativa, el tema debería tener una fuerte presencia en el módulo común para garantizar su tratamiento y la formación de todo el alumnado del Máster. Debido al carácter socio-psico-pedagógico de las asignaturas del módulo genérico, más relevante se plantea la presencia de la inclusión educativa en ellas, pues entendemos que no es posible una verdadera inclusión al margen de las prácticas educativas realizadas, provisión de materiales y tecnología, la modificación del curriculum o la metodología.

Análisis Guías Docentes Módulo Genérico Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Castilla La Mancha.

Tras un análisis de las guías docentes, encontramos las siguientes referencias respecto a educación inclusiva.

Tabla 1.

Competencias sobre inclusión en la asignatura Procesos y contextos educativos en Educación Secundaria del Módulo Genérico del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UCLM

| Asignatura | Competencias | Objetivos/Resultados esperados | Contenidos |
|---|--|--|------------|
| Procesos y contextos educativos en Educación Secundaria | Relacionar la educación con el medio, y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. | Identificar los elementos del proyecto educativo de un centro de educación secundaria y diseñar cada uno de ellos atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad y prevención de problemas de aprendizaje y convivencia. | |

Tabla 2.

Competencias sobre inclusión en la asignatura Psicología de la Educación y del Desarrollo en Educación Secundaria del Módulo Genérico del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UCLM

| Asignatura | Competencias | Objetivos/Resultados esperados | Contenidos |
|---|--|---|------------|
| Psicología de la Educación y del Desarrollo en Educación Secundaria | Relacionar la educación con el medio, y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos | Conocer los fundamentos psicológicos y sociales de las Necesidades Educativas Específicas. Saber detectar y analizar posibles dificultades de aprendizaje y comunicación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y promover la utilización de los recursos necesarios para favorecer el desarrollo integral del alumno. Ser capaz de acometer directamente, y en colaboración con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y en el ámbito familiar, | |

Tabla 2.

Competencias sobre inclusión en la asignatura Psicología de la Educación y del Desarrollo en Educación Secundaria del Módulo Genérico del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UCLM (cont.)

| Asignatura | Competencias | Objetivos/ Resultados esperados | Contenidos |
|------------|---|--|------------|
| | y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. | una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado, especialmente con N.E.E. Ser capaz, a través de las técnicas de intervención educativa en el aula, de fomentar la integración y el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales. | |

Tabla 3.

Competencias sobre inclusión en la asignatura Seminario de Sociología de la Educación Secundaria del Módulo Genérico del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UCLM.

| Asignatura | Competencias | Objetivos/Resultados esperados | Contenidos |
|--|--|--|------------|
| Seminario de Sociología de la Educación Secundaria | Relacionar la educación con el medio, y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. | Detectar situaciones de exclusión y de riesgo de exclusión en la educación, y proponer actuaciones para corregirlas y prevenirlas. | |

RESULTADOS

De las tres asignaturas del módulo genérico del Máster que han sido analizadas, encontramos que en todas ellas aparece una competencia relacionada con el tema de la inclusión. Aunque no menciona de manera explícita el concepto inclusión educativa, si aparece una referencia a la igualdad de trato y no discriminación de las

personas con discapacidad. Cabe destacar que esta competencia se relaciona con la importancia de la familia y el medio como agentes educadores que contribuyen al desarrollo del valor de la igualdad.

En ninguna de las competencias de las asignaturas aparece el concepto inclusión educativa.

Del mismo modo, en el apartado de objetivos de las tres asignaturas recogidos en las guías docentes, hay ausencia total de referencia alguna sobre inclusión. Aparecen alusiones a conceptos sobre necesidades educativas especiales, exclusión e integración. Este último término es el que nos supone una reflexión, y es que aunque la legislación educativa en materia de inclusión educativa en Castilla La Mancha, con el RD 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado ya define la inclusión educativa como el enfoque para la atención a la diversidad del alumnado y la orientación en la comunidad autónoma, vemos como entre los objetivos de la asignatura de Psicología de la Educación y del Desarrollo en Educación Secundaria aparece el término integración. Mientras que desde la integración se pretende adaptar al alumnado con discapacidad al resto de la comunidad educativa, desde la inclusión se concibe la diferencia como una oportunidad para enriquecimiento de todo el alumnado.

Otro elemento a destacar en este análisis de las guías de las asignaturas del módulo genérico del Máster de la UCLM, es la ausencia total de contenido sobre inclusión en el temario de las 3 asignaturas. El hecho de que no haya temario sobre inclusión nos hace plantearnos como se desarrollará la competencia sin contenido. Es importante que el alumnado del Máster y futuro profesorado de la etapa de Secundaria cuente con una formación amplia sobre inclusión y prácticas inclusivas en las aulas. La ausencia de contenido sobre el tema en las asignaturas analizadas, y el hecho de que esas asignaturas sean de carácter obligatorio, nos parece preocupante, pues no garantiza una competencia docente en el tratamiento de la diversidad en las aulas.

DISCUSIÓN

La Universidad es un agente con gran potencial para emprender procesos inclusivos con éxito al ser tradicionalmente instituciones fuente del saber y el elemento fundamental para el progreso social (Jiménez, Mendoza, Plaza y Soler, 2010). La Universidad debe incluir prácticas inclusivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella tienen lugar, pero además contribuir a una formación y concienciación en la importancia de la igualdad de oportunidades y la inclusión de todas las personas.

Esta reflexión se torna si cabe más importante en los estudios conducentes a capacitar al alumnado para el ejercicio de la actividad docente. Consideramos fundamental que el profesorado sea competente en atender y dar respuesta adecuada a todo el alumnado. El paradigma para conseguir una educación verdaderamente igualitaria es el de la inclusión, y por ello se plantea fundamental que los planes de formación de las Universidades contengan asignaturas sobre el tema en el que el alumnado desarrolle conocimientos, procedimientos y actitudes para dar respuesta a las diferentes realidades con las que vaya a encontrarse en las aulas.

En el caso que nos ocupa, una vez analizado el Módulo General del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Castilla La Mancha, vemos que hay una ausencia de contenidos respecto a la inclusión, lo que valoramos de forma negativa. Dentro de las competencias que contribuyen a desarrollar las asignaturas, aparecen alusiones sobre discapacidad o desigualdad, pero sin referencias a la inclusión.

En el caso de los objetivos aparece una referencia al diseño del proyecto educativo de centro atendiendo a la diversidad y prevención de problemas de aprendizaje y convivencia. Este planteamiento se centra en la carencia, y debería plantearse un enfoque inclusivo que considera la diferencia como una potencialidad.

Esto mismo es aplicable respecto al objetivo: detectar dificultades de aprendizaje de alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo y la promoción de recursos para favorecer su desarrollo. Debería apostarse por procesos educativos en los que no se diferencien los recursos en función de que el alumnado tenga o no necesidades.

Por todo ello, consideramos que es insuficiente la formación y capacitación sobre inclusión que se ofrece al alumnado del Máster de Formación en la UCLM desde el Módulo Genérico, lo que nos parece negativo, pues este Módulo es el que cursa todo el futuro profesorado de la etapa de Secundaria. Teniendo en cuenta la importancia de realizar diseños de procesos de aprendizaje y prácticas inclusivas que garanticen una enseñanza de calidad e igualitaria, la formación sobre inclusión se plantea como eje fundamental en los planes de formación del profesorado.

REFERENCIAS

- CASANOVA, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18 (11), 8-24.
- FERNÁNDEZ, L., YEPES, M., y FERNÁNDEZ, L. (2010). Docencia de Electrónica Física: un cambio desde las clases magistrales a metodologías activas y evaluación continua. *Do-*

- ciencia de Electrónica Física: un cambio desde las clases magistrales a metodologías activas y evaluación continua*, 179-190.
- FERNÁNDEZ, M. J. M., y VIVAR, D. M. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, 15, 91-111.
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- JIMÉNEZ, A., MENDOZA, L., PLAZA, S., y SOLER, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 67, 45-56.
- LLEDÓ, A., PERANDONES, T., SÁNCHEZ, F.J. (2011). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 489-497.
- MORENO, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 429-429.
- SÁNCHEZ-TERUEL, D. y ROBLES, M. A. (2013) Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, 24-36.
- SÁNCHEZ, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-103.
- SINISI, L. (2012). Políticas socieducativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? *Espacios de crítica y producción*, 49, 59-70.
- TOBOSO, M., FERREIRA, M., DÍAZ, E., FERNÁNDEZ, M., VILLA, N. y GÓMEZ, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-295.
- VERDUGO, M. A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, (11), 25-34.

CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES
EN EXPERIENCIAS INTERNACIONALES:
OFERTA Y SERVICIOS INSTITUCIONALES
*Knowledge, skills and attitudes in international experiences:
institutional support and services*

DE LA TORRE, E. M.; PÉREZ-ENCINAS, A.; RODRÍGUEZ-POMEDA, J.; CASANI, F.
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Los estudiantes que participan en experiencias de movilidad tienen una gran oportunidad de aprendizaje, pero en muchos casos apenas se dan cuenta de las competencias transversales que desarrollaron durante la movilidad. En este contexto, el papel de apoyo de las universidades es fundamental para que los estudiantes aprovechen al máximo su movilidad y puedan comunicar los resultados de su aprendizaje. En este estudio se analizan las competencias (en sus tres dimensiones: conocimiento, habilidades y actitudes) que se desarrollan a través de los servicios de apoyo que ofertan universidades e instituciones a estudiantes, ya sea de forma previa o durante su experiencia de movilidad.

Palabras clave: *Erasmus, servicios estudiantiles, competencias transversales, conocimiento, habilidades, actitudes.*

ABSTRACT

Students participating in mobility experiences have a great learning opportunity, but in many cases, they hardly realise about the soft-competences they developed during mobility. In this context, the supporting role of universities is key for students to make the most of

their mobility and be able to communicate their learning outcomes. This study analyses the competences (in their three dimensions: knowledge, skills and attitudes) that are developed through the support services that universities and institutions offer to students, either before or during their mobility experience.

Keywords: *Erasmus; student services; soft competences, knowledge, skills, attitudes.*

INTRODUCCIÓN

LOS ESTUDIANTES que participan en experiencias de movilidad necesitan adaptarse constantemente a nuevas circunstancias. Cambian su estilo de vida, se familiarizan con otras formas culturales y, en algunos casos, incluso cambian sus hábitos y actitudes para adaptarse a la nueva cultura de acogida. En muchos sentidos, la experiencia de movilidad es una gran oportunidad de aprendizaje, pero en muchos casos los estudiantes apenas se dan cuenta de su experiencia de aprendizaje y no son capaces de comunicar (por ejemplo, a la familia, los amigos y, lo que es más importante, a los posibles empleadores) las competencias que desarrollaron durante la movilidad. En este contexto, la función de apoyo de las universidades podría ir más allá de la dimensión administrativa de la movilidad de los estudiantes: podrían ayudar a los estudiantes a reconocer y maximizar el proceso de aprendizaje y las competencias (entendidas como una combinación de conocimientos, aptitudes y actitudes –véase Boyatzis, 1982– o Consejo de Europa, 2018) adquiridas durante su adaptación a un nuevo contexto internacional. De esta manera, las universidades podrían aumentar el impacto de esas experiencias de movilidad en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

En el presente estudio se analizan los diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la adquisición de competencias durante el periodo de movilidad de los estudiantes que ofrecen los servicios de diferentes instituciones de educación en Europa.

METODOLOGÍA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Boyatzis (1982) define la «competencia» como las características subyacentes del individuo relacionadas causalmente con un desempeño efectivo o superior en una actividad profesional; donde las características individuales se clasifican comúnmente en las tres dimensiones siguientes (Meng et al., 2017):

- Conocimiento: dimensión «cognitiva» de la competencia. Se refiere a todos los temas y cuestiones que los individuos saben o necesitan saber para realizar una tarea específica.

- **Habilidades:** dimensión «práctica» o aplicada de la competencia. Esta dimensión se refiere a lo que los individuos son capaces de hacer o lo que necesitan hacer para realizar una tarea específica.
- **Actitudes (y valores):** actitudes y valores que los individuos deben adoptar para realizar una tarea específica de manera eficaz.

En la Tabla 1 se muestran las sub-dimensiones de los conocimientos, aptitudes y actitudes relacionados con la movilidad que hemos identificado mediante la revisión bibliográfica.

Tabla 1.
Dimensiones y sub-dimensiones de las competencias relacionadas con la movilidad

| Dimensión | Sub-dimensión | Fuente |
|--------------|--|--|
| Conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> – Autoconciencia cultural: conocimiento de la propia cultura en el contexto mundial; – Conocimiento cultural profundo: conocimiento sobre la otra cultura en cuestión; – Conocimiento global: comprensión de los problemas, procesos, tendencias y sistemas globales; – Conciencia sociolingüística; – Conocimientos específicos de la enseñanza superior (sistema de enseñanza superior, métodos y conocimientos sobre el terreno). | Deardorff (2006), Reimers (2009), Gonzáles & Wagenaar (2003) |
| Habilidades | <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de adquirir, analizar, evaluar información, utilizar referencias culturales para pensar críticamente y resolver problemas prácticos de aprendizaje; – Habilidades para escuchar, observar y relacionarse, así como para comunicarse y conectarse con personas de otros orígenes culturales; – Capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para ampliar el acceso a aprender lo desconocido. | Piacentini (2017) |
| Actitudes | <ul style="list-style-type: none"> – Apertura, curiosidad y descubrimiento a las oportunidades interculturales; – Tolerancia y respeto a las diferencias culturales y a la ambigüedad. | Hunter (2004), Deardorff (2006) |

Deardorff (2006) propone un modelo para el desarrollo de competencias en contextos interculturales en el que los conocimientos y las habilidades son características individuales que surgen de la experiencia de la movilidad, pero que necesitan un trasfondo actitudinal para prosperar. Dado que los conocimientos y las aptitudes son los ingredientes clave de las competencias, nos centramos en los resultados de la movilidad del aprendizaje entendidos como conocimientos y aptitudes y en la forma en que se puede apoyar su desarrollo entre los estudiantes de movilidad. Para ello, realizamos una exploración preliminar de las iniciativas institucionales que ya se han puesto en práctica para el desarrollo y el reconocimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la movilidad entre estudiantes universitarios.

La recopilación de iniciativas se llevó a cabo mediante una encuesta en línea. Esta encuesta se diseñó para recopilar la siguiente información:

- Información institucional: nombre, tipo de institución y país.
- Información descriptiva de las iniciativas, actividades o servicios: nombre de la iniciativa, descripción, duración de los acuerdos de servicios básicos conexos, público destinatario, evaluación y ejecución de la iniciativa, difusión, etc.

La encuesta se realizó en dos fases con la intención de poder realizar una prueba piloto que sirviera para testar el cuestionario. Sobre la base de esta prueba, el formulario en línea se modificó con dos propósitos: i) mantener la misma metodología (preguntas) para garantizar la continuidad y la comparabilidad; y ii) reducir las ambigüedades y las posibles formulaciones engañosas de las preguntas. Una vez realizada la validación, la encuesta se distribuyó de nuevo en una segunda fase.

La encuesta se envió a 749 destinatarios (68 en la primera fase y 681 en la segunda) de instituciones de enseñanza superior, empresas, fundaciones y ONG europeas y no europeas. La encuesta recibió 32 respuestas válidas, de las cuales, 26 proceden de universidades.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE LAS INICIATIVAS

Las iniciativas analizadas proceden mayoritariamente de Universidades (81,25%) aunque también de ONGs (6,25%) y otro tipo de instituciones como Institutos, empresas, fundaciones, etc. (12,5%). La procedencia de las iniciativas recopiladas es variada, 14 países diferentes, fundamentalmente de origen europeo (Bélgica, 25%; Grecia, 12,5%; Italia, 12,5%; Portugal, 9,38%; Francia, 6,25%; Alemania, 6,25%; Suecia, 6,25%; España, Finlandia, Polonia, Rumania

y Holanda, 3,13% respectivamente), salvo Estados Unidos y Canadá (3,13% Polonia).

Las 32 iniciativas reunidas pueden clasificarse en iniciativas destinadas a apoyar a los estudiantes antes de la movilidad (53,12%) y durante la movilidad (46,88%). No se ha identificado ninguna iniciativa destinada a apoyar a los estudiantes después de la movilidad. En el caso de iniciativas orientadas al personal académico y/o administrativo, únicamente se han identificado reuniones informativas sobre los procesos de solicitud y trámites, pero no sobre procesos de desarrollo o integración de competencias de los estudiantes.

Las iniciativas de apoyo a los estudiantes antes de que participen en experiencias de movilidad (véase Tabla 2), tienen dos propósitos principales. Por un lado, alentar a los estudiantes a participar en programas de movilidad internacional, y por otro, ofrecer formación sobre competencias relacionadas con la movilidad a los estudiantes.

Tabla 2.

Resumen de las iniciativas, actividades o servicios institucionales recopilados dirigidos a los estudiantes antes de la experiencia de movilidad

| Objetivo de la iniciativa | Tipo de actividad | Nº de actividades identificadas |
|--|---|---------------------------------|
| Fomentar la participación de los estudiantes | Seminarios sobre el mercado laboral internacional | 1 |
| | Semana/día internacional para promover la movilidad | 3 |
| Formación sobre competencias relacionadas con la movilidad | Cursos de idiomas previos a la movilidad para estudiantes | 1 |
| | Reuniones informativas previas a la movilidad | 4 |
| | Talleres/cursos/herramientas sobre competencias relacionadas con la movilidad | 8 |

Con respecto a las iniciativas que apoyan a los estudiantes durante la movilidad, se han identificado también distintos propósitos (véase Tabla 3). En primer lugar, la integración de los estudiantes en la ciudad, universidad y/o cultura de acogida. En segundo lugar, y de forma similar al caso anterior, ofrecen formación sobre competencias relacionadas con la movilidad a los estudiantes.

Tabla 3.

Resumen de las iniciativas, actividades o servicios institucionales recopilados dirigidos a los estudiantes durante la experiencia de movilidad

| | Tipo de actividad | Nº de actividades identificadas |
|--|---|---------------------------------|
| Fomentar la integración de los estudiantes | Reuniones de bienvenida con información práctica para los estudiantes | 3 |
| | Iniciativas de acompañamiento | 5 |
| | Participación activa de los estudiantes (voluntariado, charlas en colegios e institutos, etc.) | 2 |
| Formación sobre competencias relacionadas con la movilidad | Cursos de diferentes idiomas | 2 |
| | Actividades destinadas al reconocimiento y desarrollo de competencias relacionadas con la movilidad | 3 |

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA MOVILIDAD Y FOMENTADAS EN LAS INICIATIVAS ANALIZADAS: CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES.

TIPO DE CONOCIMIENTOS

Si analizamos el tipo de conocimientos básicos apoyados por las 32 iniciativas identificadas, encontramos que, en términos generales, los tipos de conocimientos más abordados, tanto antes como durante la experiencia de movilidad, son la conciencia sociolingüística (26% y 30,7% respectivamente) y la conciencia de sí mismo (23% y 23,1%). Sin embargo, hay diferencias entre los demás tipos de conocimientos que se han de adquirir. Una de ellas es la importancia del conocimiento cultural previo a la experiencia de movilidad (31,43%) y la forma en que su interés disminuye durante el desarrollo de la experiencia (7,7%). Por el contrario, en lo que respecta a los conocimientos técnicos y los conocimientos sobre el contexto educativo, parecen ser tipos de conocimiento que se espera que se adquieran principalmente durante la experiencia de movilidad y no antes (5,71% y 8,57% antes de la movilidad y 15,4% en ambos casos durante la movilidad) (Figura 1).

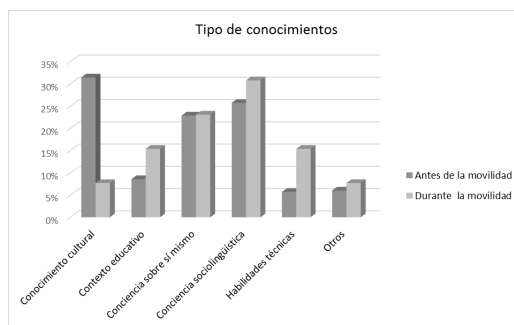


Figura 1.

Tipo de conocimientos fomentados por las iniciativas analizadas

TIPO DE HABILIDADES

En cuanto a las habilidades, hay algunas diferencias entre las iniciativas de apoyo a los estudiantes salientes o entrantes. La mayoría de las iniciativas se refieren a las habilidades de comunicación y adaptación, especialmente las destinadas a ayudar a los estudiantes salientes (23,4% y 21,8%). Otras habilidades que se abordan con mayor frecuencia son las del idioma o la solución de problemas. La principal preocupación parece ser la adaptación de los estudiantes a su país de acogida. Además, cabe destacar que muy pocas iniciativas apoyan el desarrollo del pensamiento creativo y las habilidades analíticas. Ello puede suponer que estas habilidades se aborden normalmente en los cursos universitarios, pero no mediante iniciativas institucionales adaptadas a los estudiantes que llegan (Figura 2).

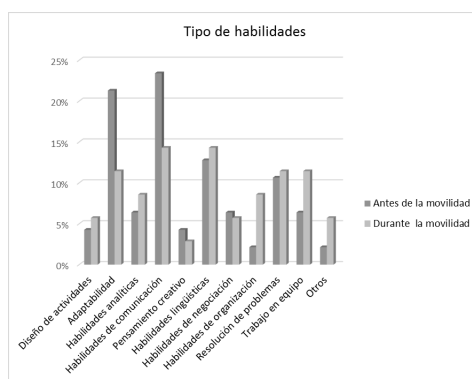


Figura 2.

Tipo de habilidades fomentadas por las iniciativas analizadas

TIPO DE ACTITUDES

La principal actitud que abordan las iniciativas de apoyo a los estudiantes salientes y entrantes es la comprensión transcultural (25,6% y 21,7%). Las iniciativas desarrolladas antes de la movilidad apuntan principalmente a mejorar las actitudes empáticas y las evaluaciones mentales que apoyan la tolerancia y la comprensión hacia las culturas extranjeras (apertura mental, 23,4% y confianza, 17,02%). Por el contrario, la principal actitud que abordan las iniciativas de apoyo a los estudiantes salientes es la proactividad y el compromiso (21,7%), junto con la mencionada comprensión transcultural (21,7%). Se da menos importancia a la confianza y a la apertura mental (13% en ambos casos) (Figura 3).

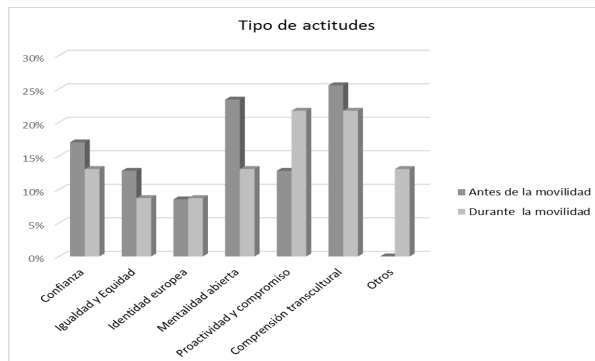


Figura 3.

Tipo de actitudes fomentadas por las iniciativas analizadas

CONCLUSIONES

Tras el análisis de un total de 32 iniciativas institucionales orientadas al apoyo de los estudiantes en el desarrollo y reconocimiento de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la movilidad, podemos concluir que, se han identificado dos tipos de iniciativas: i) iniciativas pasivas basadas en la entrega de información pertinente para el período de movilidad a los estudiantes; y ii) iniciativas activas basadas en actividades de capacitación y actividades para la integración de los estudiantes en la universidad. Es destacable que no existan entre estas iniciativas ninguna destinada al apoyo de los estudiantes tras su experiencia de movilidad. Las únicas iniciativas en las que participan los estudiantes que regresan son aquellas en las que pueden compartir sus vivencias con los futuros estudiantes de movilidad, o con aquellos que están experimentando dicha movilidad. No obstante, esas ini-

ciativas no tienen por objetivo atender a las necesidades específicas de aquellos que regresan.

Tampoco se han identificado iniciativas destinadas a ayudar a académicos o personal administrativo en su mejora del apoyo a los estudiantes en relación con la movilidad. De hecho, las únicas iniciativas comunicadas en las que participa el personal universitario consisten en proporcionar información administrativa sobre los programas de movilidad.

En lo que respecta a la evaluación de las iniciativas puestas en práctica, las instituciones no recogen ninguna información de los estudiantes ni basan la evaluación de las iniciativas en cuestionarios de satisfacción que sí tienen por objeto reunir información sobre el desarrollo de las competencias. La recopilación de información sobre las competencias puede ayudar a hacer más explícito este objetivo, a revisar las iniciativas para hacerlas más eficaces en este sentido y a reforzar la comprensión de los estudiantes sobre los objetivos de la experiencia Erasmus.

Además, hay algunas competencias que sólo unas pocas iniciativas apoyan. Por ejemplo, las habilidades técnicas, el pensamiento creativo o las habilidades analíticas se abordan en muy pocas iniciativas, probablemente porque suelen abordarse en los cursos universitarios, pero no mediante iniciativas institucionales adaptadas a los estudiantes de movilidad. Por otro lado, y en contra de lo que cabría esperar, muy pocas iniciativas apoyan el desarrollo de la identidad europea de los estudiantes o de valores europeos como la igualdad y la equidad.

En resumen, hemos identificado iniciativas interesantes que fomentan la participación en programas de movilidad, facilitan la integración de los estudiantes que llegan y apoyan el desarrollo de las competencias relacionadas con la movilidad. Algunas de estas iniciativas son muy interesantes y podrían extenderse fácilmente a la mayoría de las universidades. Sin embargo, las universidades deberían definir su estrategia en este campo, haciendo explícitas las características de la experiencia de movilidad que quieren ofrecer y los resultados de aprendizaje esperados (incluidas las competencias). De esta manera, podrían diseñar un conjunto de actividades (e instrumentos de evaluación y supervisión) que aprovechen sus complementariedades y funcionen de manera coordinada como un plan eficaz para alcanzar los objetivos de la universidad.

REFERENCIAS

- BOYATZIS, R. E. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Youth work competence*. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio/youth-work-competence> [03 de marzo de 2020]

- DEARDORFF, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. DOI: 10.1177%2F1028315306287002
- GONZÁLES, J. & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Retrieved from: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf [03 de marzo de 2020]
- HUNTER, W. (2004). *Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent*. UMI Dissertation Services, Lehigh University.
- MENG, Q., ZHU, C., & CAO, C. (2017). An exploratory study of Chinese university undergraduates' global competence: effects of internationalisation at home and motivation. *Higher Education Quarterly*, 71(2), 159-181. DOI: 10.1111/hequ.12119
- PIACENTINI, M. (2017). Developing an International Assessment of Global Competence. *Childhood Education*, 96(6), 507-510. DOI: 10.1080/00094056.2017.1398564
- REIMERS, F. (2009). Educating for Global Competency. In J. E. Cohen & M. B. Malin (eds.), *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education* (183-202). New York: Routledge.

CREENCIAS DEL PROFESORADO
DE REPÚBLICA DOMINICANA
SOBRE LOS VALORES DE ESCUELAS INCLUSIVAS¹
*Beliefs of teachers in the Dominican Republic
about the values of inclusive schools*

BURGOS ESCAÑO, F. A.

Instituto de Formación Docente Salome Ureña

FORTUNA TERRERO, F.

Universidad Autónoma de Santo Domingo

MÁRQUEZ, C.

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo, conocer las creencias del alumnado de Maestría en Educación en relación con los valores que deben fomentar las escuelas comprometidas con la inclusión. Para ello, se plantea un análisis descriptivo y correlacional de la información recogida a través de un cuestionario Likert sobre los valores inclusivos. Los resultados ponen de manifiesto que los maestros se muestran abiertos a una cultura inclusiva, considerándose ésta la mejor respuesta ante la diversidad y dando importancia al fomento del respeto, la acogida y muestra de cariño, así como la búsqueda de apoyo para todos. No obstante, algunos de estos resultados se han mostrado condicionados por el género, la edad

¹ Este trabajo pertenece a la investigación *Concepciones del profesorado de República Dominicana en relación con la práctica educativa y la inclusión escolar (2019-2020)*, financiado por el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de República Dominicana.

y la profesión de los participantes. Se concluye que existe necesidad de continuar la formación del profesorado de primaria de las escuelas de República Dominicana, en materia de inclusión y equidad.

Palabras clave: *inclusión educativa, cultura, valores, profesorado*

ABSTRACT

The objective of this report is to know the beliefs of the students of the master's degree in education in relation to the values that schools committed to inclusion should promote. For this, a descriptive and correlational analysis of the information collected through a Likert questionnaire on inclusive values is proposed. The results show that teachers are open to an inclusive culture, considering this the best response to diversity and giving importance to promoting respect, welcoming and showing affection and seeking support for all. However, some of these results have been shown to be conditioned by the gender, age and profession of the participants. It is concluded that there is need to continue training elementary school teachers in the Dominican Republic schools in terms of inclusion and equity.

Keywords: *educational inclusion, culture, values, teachers.*

INTRODUCCIÓN

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA es una de las principales fuerzas precursoras de la reforma educacional mundial y objetivo central de las políticas internacionales. No en vano, los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) compromete a todos los países a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas. Aunque se considera una tarea ineludible, se reconoce que repensar y transformar los sistemas educativos para acercarlos al cumplimiento efectivo del derecho de todos a una educación de calidad, no es tarea fácil (González-Rojas y Triana-Fiero 2018). Lejos de esta meta, gran parte de las actuales políticas educativas continúan desarrollando e implementando programas cuyo efecto más común es la segregación, la marginación o asimilación de los «diferentes». El modelo educativo se contrapone a la educación inclusiva, cuyo objetivo es no dejar fuera de la escuela ordinaria, ni educativa, ni física ni socialmente a nadie reduciendo así la exclusión social (Echeita, 2013; Moliner, 2013). La inclusión educativa es un proceso complejo que puede llegar a entenderse mejor, si se tiene en cuenta que las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes del profesorado (Abellán, Rodríguez y Escarbajal, 2010). Por esta razón, este reporte tiene como objetivo, conocer las creencias del alumnado de Maestría en Educación, sobre los valores que deben fomentar las escuelas de Educación Primaria, comprometidas con la inclusión.

BASES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión educativa está relacionada con la búsqueda interminable de respuestas efectivas a la diversidad estudiantil, basada en la eliminación de barreras a la presencia, participación y logro de todo el alumnado (UNESCO, 2017). Avanzar en la configuración de sistemas educativos inclusivos, implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas educativas para atender la diversidad de todo el alumnado, con especial consideración del grupo más vulnerable (Booth y Ainscow, 2006). Desde este punto, el término ‘educación inclusiva’ o ‘inclusión educativa’, hace referencia al derecho que toda persona tiene a una educación de calidad e implica el hecho de que ser diferente es algo legítimo (González-Rojas y Triana-Fiero, 2018).

A nivel político, son muchos los cambios que se experimentan y que han influido en los diferentes escenarios donde se desenvuelven los docentes, tanto en la educación a nivel general como en la educación especial (Granada, Pomés y Henríquez, 2013). La filosofía de la inclusión representa una nueva lógica cultural que implica a toda la sociedad y no puede quedar circunscrita exclusivamente al ámbito escolar sino, que debe alcanzar al sociolaboral y a todos aquellos en los que las personas se desenvuelven habitualmente.

La cultura es uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe incidir, ya que, si no existe un cambio en las actitudes, puede ser en vano cualquier otro cambio en las políticas o en las prácticas. En el ámbito escolar, se menciona que la cultura se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias (Ainscow, 2001). Además, el autor antes citado, propone que, para que se desarrolle una cultura inclusiva, es necesario la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que toda persona sea tomada en cuenta y se promuevan valores inclusivos. En este acontecer, es relevante el papel que juega el docente en el proceso de ofrecer confianza y seguridad al alumno, repercutiendo, de manera positiva, ante los diversos escenarios que se presentan al individuo en la vida cotidiana y, por tanto, reforzando las actitudes de manera que favorezcan el interactuar en la vida diaria cotidiana.

MÉTODO

Los resultados de este trabajo pertenece a una investigación más amplia sobre «*Concepciones del profesorado de República Dominicana en relación con la práctica educativa y la inclusión escolar*» (2019-2020), financiado por el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Esta investigación se desarrolla bajo el paradigma cuantitativo, con un diseño metodológico descriptivo a fin de com-

prender las creencias docentes sobre la inclusión, en su propio marco de referencia (Taylor y Bodgan, 1986). En este informe, se presentan resultados parciales de esta investigación, referidos a los valores que deben fomentar las escuelas inclusivas.

PARTICIPANTES

La muestra participante en este proyecto estuvo compuesta por 31 estudiantes de maestría. En cuanto a su perfil sociodemográfico, la edad media de los mismos se situó en 34,7 años. El 54,8% es de género femenino y el 45,2%, de género masculino. En cuanto a su actividad profesional, todos forman parte de los equipos docentes de centros de educación primaria de República Dominicana ubicados en la Regional 02 de la ciudad de San Juan de la Maguana. No obstante, las funciones que realizan se distinguen según el puesto que ocupan. En este sentido, el 80,6% desarrolla labores docentes, el 9,7% realiza funciones como orientador y el 9,7% restante trabaja en la dirección de centro escolar. Si se asocian las variables de género y puesto, se pudo observar que la proporción de género, entre el profesorado, es bastante equitativa: el 48% es masculino y el 52% es femenino. Entre los participantes orientadores, se observaba una mayor proporción de participantes masculinos (67%) contra el 33% de sexo femenino. Por último, se destaca un importante sesgo de género entre los directores del centro, siendo el 100% de género masculino.

En cuanto al nivel educativo más alto completado, el 100% respondió que tenía un nivel básico de formación. El nivel de formación en la atención al alumnado de Necesidades Especiales de Apoyo Educativo (NEAE), también fue objeto de interés por parte del equipo investigador, dada la naturaleza de la investigación. En este sentido, los participantes valoraron poseer diferentes niveles (Figura 1), aunque la mayor proporción afirmó poseer un nivel alto de formación en atención de necesidades de atención educativas.

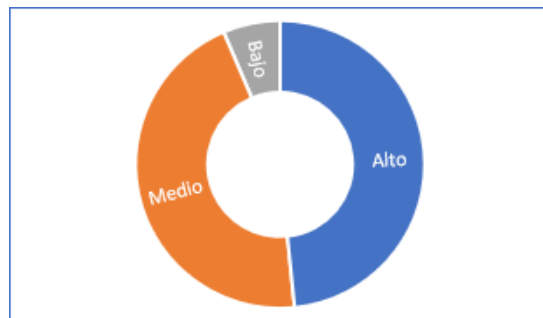


Figura 1.

Nivel formación de los participantes en NEAE

Con independencia de las funciones más específicas de sus puestos, la totalidad de los participantes afirmó desempeñar tareas docentes durante diferente proporción de horas a la semana. En concreto, son docentes de referencia en los cursos de la etapa de Educación Primaria, aunque en diferente proporción (Figura 2). Se destaca que, casi una cuarta parte de los participantes tienen la oportunidad de impartir docencia en todos los cursos de la educación primaria en sus respectivos centros.

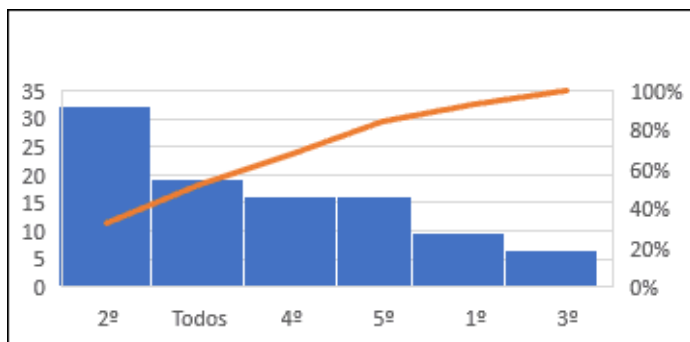


Figura 2.
 Curso en el que imparte docencia

INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para la recogida de información fue la encuesta, propuesta por Urbina, Simón y Echeita (2011) y López, Martín, Montero y Echeita (2013). Este instrumento estuvo conformado por 30 ítems agrupados en tres dimensiones claves acerca de las creencias del alumnado de maestría sobre: a) diferencias individuales del alumnado; b) respuestas educativas; y c) ideología y valores educativos. Cada ítem estuvo acompañado de un formato de respuesta tipo Likert que consta de cuatro puntos: a) nada de acuerdo, b) poco de acuerdo, c) algo de acuerdo y d) muy en desacuerdo.

PROCEDIMIENTO

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo por conveniencia, buscando que los participantes cumplieran los requisitos de ser estudiantes de Maestría en Educación y docentes activos de la Regional 02, San Juan de la Maguana. Los datos recogidos en el cuestionario fueron codificados y analizados mediante el uso del programa *Microsoft Excel* versión 4.0 y el programa Paquete Estadístico

para las Ciencias Sociales, (SPSS por sus siglas en inglés, versión 25.0). Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y medias de cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento. Igualmente, se realizó un análisis correlacional de las variables género, edad y profesión para determinar si existía diferencia significativa entre las creencias de los profesores y estas variables.

RESULTADOS

Los resultados hallados muestran algunos aspectos destacados en relación con los valores educativos que deben regir las escuelas comprometidas con la inclusión educativa. En primer lugar, como se observa en la Tabla 1, se subraya que los participantes consideraron la importancia de su formación en la atención a todo el alumnado, como el aspecto fundamental para avanzar hacia la inclusión. Asimismo, se puso de manifiesto que una escuela inclusiva debe tener en cuenta todos los aspectos educativos y sociales de desventaja que pueden afectar al alumnado y comprometerse con la búsqueda de posibles apoyos. Este resultado explica que, seguidamente, los participantes consideraran que la escuela inclusiva no solo atiende al alumnado con NEAE, sino que es una escuela en la que se atiende en igualdad de condiciones a todo el alumnado y donde se observan frecuentes muestras de reconocimiento, el cual, también, se hace extensivo a la familia.

Tabla 1.
Medidas descriptivas de los ítems

| Ítems | Media | D. T. |
|---|-------|-------|
| El centro busca garantizar la inclusión de todo el alumnado | 2.94 | .964 |
| El centro fomenta el reconocimiento y respeto entre todos | 2.97 | 1.01 |
| El centro está abierto a la diversidad de alumnado y familia | 2.68 | .945 |
| El centro está comprometido con la formación docente de todo el profesorado | 3.81 | .543 |
| El centro busca apoyos para atender al alumnado en desventaja educativa | 3.71 | .588 |

En la Tabla 2, se observa que, en relación al ítem sobre si el centro entiende la inclusión como la respuesta educativa a todo el alumnado y no solo a grupos específicos de alumnado con NEAE, se pudo observar que la mayor parte de los participantes se mostró muy de acuerdo con esta afirmación. Este dato es significativo, ya que un poco menos de la mitad de los participantes carece de formación y experiencia en considerarla, lo cual es un resultado alentador. Por otra parte, sobre si en el centro se ven frecuentes muestras de cariño y respeto entre el alumnado, los docentes y las familias, se encontró que más de la mitad

de los participantes mencionaron que están poco de acuerdo o algo de acuerdo, manteniendo una posición de duda ante esta situación; algo más de la tercera parte afirmó contundentemente este hecho.

En menor medida, algunos participantes indicaron no estar nada de acuerdo con que el centro esté abierto a dar la bienvenida a la diversidad del alumnado y sus familias. En cambio, una amplia mayoría afirmó que, en sus respectivos centros, están muy comprometidos en mejorar como docentes para que ningún alumno se quede atrás, al tiempo que reconocieron buscar apoyos y medios para compensar la desventaja social o académica de algunos estudiantes.

Tabla 2.
Porcentaje afirmaciones de valores

| Ítems | Nada de acuerdo | Poco de acuerdo | Algo de acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| El centro busca garantizar la inclusión de todo el alumnado | 9,7 | 22,6 | 29,0 | 38,7 |
| El centro fomenta el reconocimiento y respeto entre todos | 6,5 | 29,0 | 29,0 | 35,5 |
| El centro está abierto a la diversidad de alumnado y familia | 12,9 | 25,8 | 41,9 | 19,4 |
| El centro está comprometido con la formación docente de todo el profesorado | 0 | 6,5 | 6,5 | 87,1 |
| El centro busca apoyos para atender al alumnado en desventaja educativa | 0 | 6,5 | 16,1 | 77,4 |

En la Tabla 3, se verifican los resultados obtenidos del análisis bivariante realizado. Los datos muestran que la variable 'edad' se asocia estadísticamente con la idea acerca de la inclusión referida a todo el alumnado o a un colectivo específico. También, se observa asociación significativa entre la profesión que ocupa cada participante y la importancia que se otorga a la demostración de cariño y respeto entre el alumnado, los docentes y las familias en la profesión. Por el contrario, no se aprecian diferencias significativas en relación con el género, la edad y la formación.

Por último, se apreció una asociación estadística entre género de los participantes y la actitud de apertura a dar la bienvenida a la diversidad del alumnado y sus familias. Con relación al resto de variables, no se observaron diferencias significativas con relación al compromiso de mejorar como docentes para que ningún alumno se quede atrás, ni al conocimiento de la desventaja social o académica de algunos estudiantes, pues se buscan los medios para apoyarlos.

Tabla 3.
Resultados análisis bivariante

| Ítemes | Género | Edad | Profesión | Formación NEAE |
|---|--------|-------|-----------|----------------|
| El centro busca garantizar la inclusión de todo el alumnado | 424 | .043* | .267 | .459 |
| El centro fomenta el reconocimiento y respeto entre todos | .131 | .162 | .001*** | .097 |
| El centro está abierto a la diversidad de alumnado y familia | .036* | .147 | .118 | .392 |
| El centro está comprometido con la formación docente de todo el profesorado | .264 | .526 | .346 | .330 |
| El centro busca apoyo para atender al alumnado en desventaja educativa | .272 | .160 | .744 | .109 |

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo contribuye a profundizar sobre las creencias de los estudiantes de Maestría en Educación sobre la inclusión educativa. Supone una importante contribución, porque los participantes cumplen el doble rol de estudiantes de maestría y docentes activos en escuelas de Educación Primaria de la ciudad de San Juan de Managua. Los hallazgos encontrados ponen de manifiesto que los participantes aún mantienen una actitud conservadora hacia el avance de la educación inclusiva en las escuelas, al tiempo que se reconoce como notable, la labor que realiza el maestro en el proceso de inclusión dentro del aula. De ahí, la necesidad de reforzar los indicadores catalogados como positivos y de trabajar en la búsqueda de respuestas y alternativas factibles. Este dato es importante, teniendo en cuenta que el término 'educación inclusiva' fue incorporado recientemente y es coincidente con una reciente investigación que reporta que la mayoría de los docentes tiene actitudes neutras o negativas hacia la inclusión (De Boer, Pijil y Minnaert, 2011).

Otro hallazgo significativo es el compromiso que asumen, en cuanto a su formación como docentes, en materia de inclusión y rol activo en la búsqueda de apoyo frente a las desventajas educativas. Se concluyó, por tanto, que los docentes perciben la necesidad de convertirse en un profesorado bien formado, competente y reflexivo como condición fundamental para la inclusión (López et al., 2013).

Igualmente, los estudiantes de maestría en República Dominicana, han manifestado una puntuación baja en lo concerniente a estar abiertos a la diversidad. Esta mezcla de creencias positivas de los docentes unida a temores e insuficiencias percibidas es una situación bastante común cuando se está hablando de la práctica hacia entornos de aprendizajes inclusivos (Schevlin, Winter y Flynn., 2012). Algunas de las razones que apoya este dato, es que los mismos continuamente cuestionan cuál sería la mejor forma para entregar apoyo específico a los estudiantes, si puede hacerse desde los entornos regulares, la falta de tiempo o las condiciones de trabajo que mayormente no son las adecuadas.

En otro orden, los resultados demuestran una actitud de nivel baja en cuanto a un modelo de inclusión que solo atienda al alumnado con NEAE. Se observa que los mismos entienden que la educación inclusiva es la mejor respuesta para todos los estudiantes, particularmente para los más jóvenes. Aunque se mantienen en una posición media en cuanto a que en el centro se vean frecuentes muestras de cariño y respeto entre el alumnado, los docentes y las familias; además, no se está totalmente abierto a dar la bienvenida a la diversidad del alumnado y sus familias. Por lo antes dicho, se puede inferir que existe una coherencia con lo que plantea Urbina, Simón y Echeita (2011), y es esa posición predominante sobre el papel social de la educación y otros valores vinculados a la misma, que se aproxima a ideas que consideran la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la igualdad de oportunidades y concibiendo, como posible y necesaria, la transformación de las escuelas para mejorar su atención a la diversidad.

Todos estos hallazgos suponen una importante contribución para la implementación de políticas educativas en República Dominicana, aunque también se tiene que considerar que una de las limitaciones de este trabajo es el reducido tamaño de la muestra. Se considera ampliar la muestra participante en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- ABELLÁN, R., RODRÍGUEZ, R. y ESCARBAJAL, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BOOTH, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, España: Consor-

- cio Universitario para la Educación Inclusiva. Disponible: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO21426/guia_para_la_evaluacion_y_mejora.pdf
- DE BOER, A., PIJL, S-J. y MINNAERT, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: *A review of the literature. International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- ECHETA, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo «voz y quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- GRANADA, M., POMÉS, M. P. y SANHUEZA, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo* 25, 52-59.
- GONZÁLEZ-ROJAS, Y. y TRIANA-FIERO, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21 (2).
- LÓPEZ, M., MARTÍN, E., MONTERO, N. & ECHETA, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472
- MOLINER, O. (2013). *Educación inclusiva*. España: Universitat Jaume I. Disponible: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>
- SHEVLIN, M., WINTER, E. y FLYNN, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119 - 1133
- TAYLOR S. J. y BODGAN, R. (1986). *INTRODUCCIÓN a los métodos cualitativos de investigación-La búsqueda de significados*. Argentina. Paidós
- UNESCO (2015). *Agenda 2030. Declaración de Incheon y marco de acción*. UNESCO
- UNESCO (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2016: la educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- URBINA, C., SIMÓN, C. y ECHETA, G. (2011) Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS
EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN
MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO¹
*Development of competences in education degrees
through Service-Learning*

GAMITO, R.; GARAY, B.; MARTÍNEZ-ABAJO, J.; LÓPEZ-VÉLEZ, A. L.
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad y permite el desarrollo de habilidades como las definidas en los Trabajo Fin de Grado (TFG) en el ámbito de la Educación. El estudio analiza las competencias académicas y profesionales adquiridas por tres alumnas de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) al llevar a cabo un proyecto ApS junto a un centro educativo para realizar propuestas de mejora inclusivas como parte de su TFG. Las evidencias recogidas muestran el valor pedagógico del ApS.

Palabras clave: *enseñanza superior, educación, diseño de proyecto, educación inclusiva*

ABSTRACT

Service-Learning (SL) combines learning processes and community service and allows the development of skills defined in the Final Degree Essay (FDE) of the Bachelor in Education. The study analyses the academic and professional skills acquired by three students from the Faculty of Education and Sports of the University of the Basque Country (UPV /

¹ El Aprendizaje-Servicio (ApS) se considera una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto donde los participantes aprendan mientras trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig et al., 2007)

EHU) carrying out an SL project together with an educational centre to promote inclusive proposals for improvement as part of their FDE. The evidences collected show the pedagogical value of SL.

Keywords: *higher education, education, project design, inclusive education*

INTRODUCCIÓN

EL APRENDIZAJE-SERVICIO

El Aprendizaje-Servicio (ApS) combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad para que los participantes aprendan a la vez que trabajan por mejorar el entorno real (Mendía 2012). Ello requiere de un alto grado de compromiso tanto con el aprendizaje del currículum como con el servicio ofrecido a la comunidad para afrontar una necesidad percibida (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015; Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García, 2016).

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Como sostiene Mendía (2016), los proyectos ApS brindan una amplia gama de contextos para el desarrollo de competencias, siendo este uno de los aspectos clave de este enfoque de aprendizaje.

Ubicar el aprendizaje en un contexto particular implica tener que englobar todos los componentes, analizar, crear, planificar, desarrollar y evaluar para aplicar el conocimiento en situaciones reales (Hernández, Larrauri y Mendía, 2009). Al impulsar el conocimiento práctico (Aramburuzabala et al., 2015), se desarrolla y/o fortalece de manera simultánea la autonomía, el emprendimiento, la capacidad crítica y el desarrollo personal en valores relacionados con la ética y la inclusión (Laluzza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016). Asimismo, el ApS se basa en el constructivismo social (Lorenzo y Matellanes, 2013) puesto que requiere construir nuevas relaciones y desarrollar competencias psicosociales y comunicativas (Furco, 2011), así como competencias cívicas y emocionales (Lorenzo y Matellanes, 2013). Los procesos reflexivos en los proyectos ApS tienen un efecto transformador en todas las personas implicadas y posibilita la transformación social (Álvarez, Martínez, González y Buestado, 2017; García y López-Vélez, 2019; López de Arana, Sáenz de la Fuente, Prol y Fernández, 2019).

TRABAJO FIN DE GRADO BASADOS EN APRENDIZAJE-SERVICIO

Por todo lo mencionado en los apartados anteriores, el ApS cuenta con sólidas bases pedagógicas relacionadas con el aprendizaje académico interdisciplinar (currículo) y

resulta un medio viable para desarrollar las competencias de los Grados de Educación y, en particular, las competencias del Trabajo de Fin de Grado (Granados, 2010).

Es por ello que en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) se desarrollan experiencias ApS como medio para guiar los Trabajos Fin de Grado (TFG). Al fin al cabo, los discursos del ApS y los TFG se fusionan en términos como la reflexión, el desarrollo de la visión crítica y la importancia de la ética (justicia e inclusión).

MÉTODO

El presente estudio tiene como finalidad analizar y poner en valor las competencias académicas y profesionales que desarrolla el alumnado de los Grados de Educación de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU mediante el ApS.

Se analiza una experiencia llevada a cabo por tres alumnas universitarias junto con el equipo de inclusión (10 docentes de Primaria y Secundaria y profesionales de pedagogía terapéutica (PT) y apoyo educativo) de un centro concertado de Vitoria-Gasteiz para diseñar propuestas de aula teniendo en cuenta las necesidades y características del grupo, las competencias de área y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor, 2016).

Las sesiones se grabaron en video (Stigler y Hiebert, 1999) y se evaluaron mediante diversas herramientas de evaluación (Casanova, 2011; López-Vélez, 2018): autoevaluación del aprendizaje y la participación (alumnado centro), co-evaluación como grupo y de la sesión (alumnado centro), valoración de la sesión (equipo de inclusión y alumnas universitarias) y desarrollo de competencias (equipo de inclusión y alumnas universitarias).

Para determinar las competencias académicas y profesionales adquiridas por las alumnas universitarias durante el proyecto ApS se han analizado, de manera cualitativa y con ayuda del software NVivo 11, un total de 27 documentos que recogen evidencias del proceso: cartas de compromiso de las alumnas; actas de las reuniones del equipo de inclusión con las alumnas; capítulos de conclusiones y reflexiones personales de los TFG; respuestas de las alumnas sobre las competencias del TFG; valoraciones personales de las alumnas; y entrevista a la tutora de los TFG. Para el análisis, se le asignó un código significativo y fácil de recuperar a cada material:

- Tipo de documento: compromiso (C); acta reunión (A); conclusiones (CO); reflexión (R); evaluación (EV); valoración (V).
- Implicación: personal (P); grupal (G); Propuesta (PR); tutora universidad (TU); alumnas universidad (IM, JM y MS).

El sistema categorial ha sido creado de manera emergente por cuatro miembros de equipo investigador y se ha realizado un contraste cruzado del análisis, obteniendo un índice Kappa de .83.

Tabla 1.
Sistema categorial

| Dimensión | Categoría |
|---------------|----------------------------------|
| 1. Proceso | 1.1. Compromiso |
| | 1.2. Motivación y expectativas |
| | 1.3. Desafíos en el proceso |
| | 1.4. Relaciones |
| 2. Resultados | 2.1. Aprendizajes y competencias |
| | 2.2. Logros personales |
| | 2.3 Aspectos de mejora |

RESULTADOS

Siguiendo el sistema categorial, los resultados se dividen en las categorías referentes a los aprendizajes adquiridos durante el proceso y a los aprendizajes finales.

COMPROMISO

La participación en el proyecto ApS requería de compromiso serio y las alumnas implicadas así lo recogieron en sus documentos de compromiso.

Siendo mi objetivo establecer una relación con un centro educativo, me comprometo a acudir a las reuniones pactadas con el centro y a prestar el mejor servicio que pueda. Así mismo, me comprometo a colaborar con mi compañero/a y con mi tutora del TFG. (C_IM)

MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS

Las reuniones iniciales con la tutora impulsaron la motivación de las alumnas ya que ayudaron a la comprensión de los principios del ApS y contribuyeron al interés por llevar la teoría a la práctica.

Estoy convencida de que la experiencia práctica va a ser muy enriquecedora y espero adquirir herramientas para aplicarlas en mi futuro como docente. (C_JM)

El único aspecto que defraudó un poco sus expectativas fue la homogeneidad de los grupos, puesto que su idea previa era encontrarse clases con mucha y variada diversidad funcional. Sin embargo, la tutora las animó a valorar otro tipo de diversidad no tan manifiesta e identificar alumnado con necesidades educativas no cubiertas.

(...) entre el alumnado de la universidad se creó malestar porque ellas esperaban ver una clase súper diversa, (...) pero en el centro decidieron utilizar una clase que pudiera ser más homogénea y más fácil de manejar. (E_T)

La aplicación en grupos más homogéneos permitió ver la efectividad de trabajar actividades diferentes y utilizar herramientas para la evaluación que fueran relativamente sencillas. (E_T)

DESAFÍOS EN EL PROCESO

La planificación del servicio fue un reto constante para las alumnas universitarias: cumplir el rol de expertas, no conocer previamente las necesidades, la adaptación constante y sentirse evaluadas profesionalmente por docentes en activo.

El intercambio de roles (de estudiante universitaria a experta en DUA) fue una fuente de inseguridades para mí durante las primeras sesiones, porque nunca había tomado el papel de especialista. (R_P_MS)

Se dieron cuenta de la presión que es estar con profesores y profesoras en activo (...). Les obligó a dar un poco más de ellas mismas. (E_T)

RELACIONES

En todo momento se intentaron cuidar las relaciones de confianza, a pesar de que, en ocasiones, valorar las prácticas pedagógicas de las tutoras del colegio fue difícil por el hecho de que todo el mundo se sentía evaluado.

Creo que si esto se hubiera hecho más a lo largo del tiempo se hubiera entablado una relación de mayor confianza. (E_T)

Por otra parte, las relaciones se vieron mediatizadas por la idea preconcebida que tienen muchos centros escolares cuando la universidad se acerca a ellos: piensan que vamos a darles más trabajo. Sin embargo, la finalidad era ofrecerles una ayuda para llevar a la práctica la aplicación del DUA. Se intentó llevar propuestas bien elaboradas y, que, de esa manera, el centro viese la utilidad del proyecto.

Para todo ello, fue esencial el apoyo, el contraste y el vínculo colaborativo en dos direcciones: por parte de la tutora de la universidad y entre las alumnas.

Las alumnas también hemos colaborado entre nosotras para facilitar en la medida de lo posible el trabajo de todas. Además, antes de cada sesión en el centro, nos hemos reunido la tutora y las alumnas para resolver posibles dudas de última hora y tranquilizar los nervios, lo que nos ha dado más seguridad. (R_P_IM)

APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS

Por medio de esta experiencia las alumnas han adquirido una serie de competencias y aprendizajes:

- Ser capaz de detectar, sintetizar y relacionar las ideas principales de la teoría para contrastarla con la práctica y darse cuenta de que cada contexto de trabajo es diferente y la implementación requiere adaptación.

He comprendido la importancia de conocer las bases teóricas para poder llevar a cabo una buena práctica y, al mismo tiempo, la relevancia de la práctica para comprender la profundidad y aplicabilidad de los temas investigados teóricamente. (V_P_JM)

- Demostrar autonomía en la reflexión, argumentación, emisión de opiniones académicas y profesionales, retos, toma de decisiones educativas y resolución de problemas, tanto de forma individual como dentro del grupo de trabajo.

He aprendido a argumentar mis puntos de vista progresivamente y (...) tengo varios autores como referentes para argumentar mis respuestas. (V_P_IM)

- Ampliar el concepto de diversidad. Entender que la diversidad no solo se refiere a un colectivo concreto y comprender que no basta con ofrecer alternativas educativas.

Me he dado cuenta de que todavía hay muchas cosas que cambiar, que las clases no son inclusivas, pero, sin embargo, se están dando grandes avances. La diversidad empieza a ser entendida como una oportunidad y no como un obstáculo. Aunque se hacen diferencias entre los alumnos, cada vez son menores. Es muy importante que los alumnos se evalúen individualmente y no en general. Cada alumno/a es diferente, tiene sus limitaciones y capacidades y de ellas debemos partir a la hora de evaluarlo. No se puede pedir lo mismo a todos los alumnos. (V_P_MS)

- Aprender a trabajar y reflexionar en grupo.

Si esta intervención ha salido bien, ha sido porque hemos trabajado en equipo, porque hemos implicado a todas las partes. (R_P_JM)

LOGROS PERSONALES

Además de todos los aprendizajes enumerados en el apartado anterior, uno de los principales logros que se ha conseguido a través de la experiencia de ApS es que las alumnas participantes reflexionen sobre sus competencias docentes. Las estudiantes reconocen que han podido ser conscientes de su evolución personal, autorregularse y ganar confianza en sí mismas.

Ha sido muy importante para mí ser consciente de mi evolución. He tenido un proceso de autorregulación para afrontar las críticas constructivas (...). Las puestas en común me han permitido realizar una autoevaluación continua y controlar mi proceso de aprendizaje. (R_P_IM)

A su vez, reconocen que su aportación, aunque limitada, puede ser de utilidad para el centro.

Termino el proyecto con el sentimiento de haber sido de utilidad para el centro. En lo que se refiere a cambios, no estoy muy segura de que hayamos dejado una huella perenne en todo el equipo docente, pero creo que a nivel individual todas las personas que hemos participado hemos vivido un proceso lleno de cambios. (V_G_JM)

ASPECTOS DE MEJORA

Se ha observado un aspecto de mejora que sobresale sobre los demás: la necesidad de implicar realmente a todos los órganos del centro.

A pesar de que en la reflexión se implican muchos docentes, son otros tantos los que no apuestan por participar en este tipo de experiencias. (R_P_MS)

Hay que dar énfasis a la familia, ya que tienen una gran influencia sobre sus hijos. (E_T)

Asimismo, se propone pensar en nuevas formas de presentar el proyecto a los centros, para que estos no interpreten la colaboración como una carga de trabajo extra. Sería interesante ir generando redes entre los centros educativos y la universidad.

Ir generando una red en la que trabajar de otra manera. Esto puede hacer que entablemos cauces de colaboración desde la universidad a los centros o que entre ellos también decidan entablar esos cauces y que ellos sean los que pidan. (E_T)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En resumen, las alumnas de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU que han realizado su TFM basándose en la metodología ApS declaran que han aprendido mucho del y a través del proceso de ApS recogido y analizado en este estudio.

Las alumnas destacan principalmente el aprendizaje práctico y la oportunidad de tener contacto directo con contextos reales (Arambuzabala et al., 2015). Ambos aspectos han influido positivamente en la motivación, compromiso e implicación.

El aprendizaje práctico les ha permitido aplicar el conocimiento teórico adquirido previamente y, así, interiorizar. Además, tal y como se recoge en las competencias del TFG, las alumnas universitarias participantes han utilizado los contenidos académicos para generar nuevo conocimiento relacionado con el ámbito educativo e intentar mejorar los procesos de escolaridad. Han analizado las necesidades de un contexto particular para, posteriormente, diseñar, planificar, poner en marcha y evaluar un servicio basado en propuestas y estrategias prácticas para trabajar la inclusión en el aula de manera funcional (Hernández et al., 2009).

Durante todo el proceso, las alumnas han tenido que hacer frente de manera crítica a diversos desafíos y retos, tanto individualmente como en equipo. Todo ello ha contribuido a fortalecer la autorregulación, la autonomía en la resolución de problemas y la confianza en sí mismas (Lalueza et al., 2016; Mendía, 2012).

Asimismo, las evidencias recogen la importancia del trabajo grupal y colaborativo a lo largo del proyecto ApS. Las alumnas universitarias participantes han tenido que establecer relaciones académicas con el resto de compañeras implicadas y relaciones profesionales con el equipo de inclusión, así como con el alumnado. Por lo tanto, han desarrollado habilidades sociales y comunicativas a diferentes niveles (Furco, 2011).

La reflexión grupal ha contribuido al constructivismo social (Lorenzo y Matellanes, 2013; López de Arana et al., 2019) y al desarrollo de una visión más crítica y responsable sobre el concepto de diversidad (McIlrath, Aramburuzabala, Opazo, Jopia y Gröndund, 2016).

Además, las alumnas creen que, aunque de manera limitada, su trabajo puede ser de utilidad para el centro. De esta manera, la propuesta de dirigir los TFM como proyectos ApS cumple también con el objetivo de ofrecer un servicio comunitario que enriquezca la transformación social (Rubio, 2007).

Así, las evidencias analizadas subrayan el valor pedagógico del ApS para desarrollar y adquirir las competencias académicas y profesionales en los Grados de Educación (Puig et al., 2007).

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J.L., MARTÍNEZ, M.J., GONZÁLEZ, H. y BUENESTADO, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217.
- ARAMBURUZABALA, P., CERRILLO, R. y TELLO, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la INTRODUCCIÓN de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 29-91.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- FURCO, A. (2011). El Aprendizaje -Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- GARCÍA, A., y LÓPEZ-VÉLEZ, A.L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30.
- GIL-GÓMEZ, J., MOLINER-GARCÍA, O., CHIVA-BARTOLL, O. y GARCÍA, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- GRANADOS, J. (2010) *L'Educació per la Sostenibilitat a l'Ensenyament de la Geografia. Un estudi de cas* [tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, C., LARRAURI, J. y MENDÍA, R. (2009). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- LALUEZA, J.L., SÁNCHEZ-BUSQUÉS, S. y PADRÓS, M. (2016). Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una propuesta de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69.
- LÓPEZ DE ARANA, E., SÁENZ DE LA FUENTE, I.; PROL, M. y FERNÁNDEZ, I. (2019). Ikas-kuntza Zerbitzuan oinarritutako Gradu Amaierako Lanen azterketa, identitatea hezitzailea eraikitze eskaintzen dituzten aukerak identifikatuz. *Tantak*, 31(1), 149-175.
- LÓPEZ-VÉLEZ, A.L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Servicio Editorial.
- LORENZO, V. y MATELLANES, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 155-176.
- McILRATH, L., ARAMBURUZABALA, P., OPAZO, H., HOPIA, A. y GRÖNDUND, H. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. Europe Engage Erasmus+Project (European Union).
- MENDÍA, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 71-82.
- MENDÍA, R. (2016). El Aprendizaje-Servicio: una metodología para la innovación educativa. *CONVIVES*, 16, 20-26.
- PASTOR, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.

- PUIG, J.M., BATTLE, R., CARME, B., PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- RUBIO, L. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario. Fundación Zerbikas, 0*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- STIGLER, J.W. y HIEBERT, J. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: The Free Press.

DESARROLLO DE HABILIDADES
DE RESPONSABILIDAD SOCIAL TERRITORIAL
EN ESTUDIANTES DE INICIAL DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
*Development of territorial social responsibility skills
in initial education students of San Marcos National University*

CRUZ-SHUAN, R.; FUSTER-GUILLÉN, D.;
OCAÑA-FERNÁNDEZ, Y.; VÁSQUEZ-TASAYCO, A.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

El estudio determina la habilidad de Responsabilidad Social Territorial (RST) predominante en los estudiantes universitarios de Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-2019. La RST es un compromiso con el entorno a partir de la transformación personal territorial y comunitaria con impacto social. La investigación de orden cuantitativo del tipo básico sustantivo, diseño no experimental, de corte transversal, descriptivo explicativo. Se utilizó el cuestionario que recogen y analizan las habilidades: trabajo en equipo, compromiso con el entorno y adaptación al cambio. La validez de contenido por expertos y la fiabilidad con Alpha de Cronbach, la muestra constituida con 57 estudiantes. El componente que asume mayor importancia es el trabajo en equipo, se utilizó regresión logística que indican que presenta mayor coeficiente y por ende ejerce mayor peso en la habilidad de RST de los estudiantes de Inicial de la UNMSM-2019.

Palabras clave: *responsabilidad social territorial, habilidad, trabajo en equipo, adaptación, compromiso.*

ABSTRACT

This research determines the ability of Territorial Social Responsibility (TSR) predominant in the university students of Initial of the Faculty of Education of San Marcos Major National University-2019. TSR is a commitment to be and be part of a community, transforming the relationships of the individual with its own territory and community, with social impact. This is a quantitative research of the basic substantive type, non-experimental design, cross-sectional, descriptive explanatory. There was used a questionnaire that collects and analyzes the skills: teamwork, commitment to the environment and adaptation to change. Content was validated by experts and reliability with Cronbach's Alpha, the sample included 57 students. The component that assumes the greatest importance is teamwork, logistic regression was used that indicates that it presents a higher coefficient and therefore exerts greater weight on the TSR ability of the students of Initial of San Marcos University-2019.

Keywords: *territorial social responsibility, skills, teamwork, adaptation, commitment*

INTRODUCCIÓN

LA FINALIDAD DEL PRESENTE ESTUDIO es determinar la habilidad de Responsabilidad Social Territorial predominante en estudiantes universitarios de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la UNMSM-2019. Actualmente, una de las funciones fundamentales de la Academia es la Función Social, los investigadores Stojnic y Jungbluth (2017) señalan que la segunda función formal más relevante es el vínculo con el entorno social (80%).

En 2016, Vallaey sostiene que «la RSU es una política de mejora continua de las rutinas universitarias hacia el cumplimiento efectivo de su misión social» (p.85). Según el modelo de responsabilidad social universitaria sostienen que la UNMSM: «identifica, prioriza, investiga y propone soluciones a los problemas que afectan al colectivo nacional e internacional» (Dirección General de Responsabilidad Social [DGRS] UNMSM, 2018, p.4). Además, a la Universidad se le está demandando tareas más explícitas, como la de asumir su compromiso social y brindarles a los alumnos una educación en responsabilidad social (Aldeanueva et al., 2015), de esta manera se da «el fortalecimiento de la relación de la universidad con la sociedad» (Ojeda y Álvarez, 2015, p.5).

En este contexto, surge la Responsabilidad Social Territorial desde una visión humanista, aún en plena construcción conceptual. Al respecto, Riego (2019) sostiene: «hemos ido gestando el concepto de Responsabilidad Social Territorial, aún en construcción y no concluido, que nace como respuesta estratégica y empática, consensuada y plural (entre universidad, estado, comunidad, empresa y personas), ante el llamado-llámeselo vocación humana» (p.11).

De igual manera, Riego (2018) afirmó: «las comunidades son territorios. Los espacios geográficos los entendemos como territorios, pero el ser humano es terri-

torio en sí mismo» (p.3). En relación con el territorio Lombardo y Villar (2019) sostienen que «un estar en un territorio determinado, donde asumimos conscientemente nuestro modo de estar. Es un estar responsable, comprometiéndonos con el ámbito de lo social» (p.2). A partir de la RST hay un compromiso que la institución debe asumir: «la auto-transformación, lo cual representa poner en marcha su compromiso social; del contribuir a la co-transformación de la sociedad y de la casa común» (Martin, 2019, p.15).

De otro lado, Grimaldo (2018) argumenta que el territorio «comienza por ser el propio cuerpo y va creciendo en espiral para abarcar desde lo social hasta la dimensión ecológica» (p.2). Por otro lado, la Academia está en un proceso de transformación del individuo, para el cambio que demanda la sociedad, convergen en este aspecto las experiencias, sabiduría, habilidades, talento de innovación social y progresos de la tecnología (Grimaldo, 2017).

En este sentido, el estudio considera conocer el desarrollo de las habilidades RST de estudiantes de Inicial en las dimensiones de trabajo de equipo, compromiso con el entorno y adaptación al cambio. Se trata de que el estudiante sea competente en colaborar y ayudar como miembro activo del grupo, asumiendo deberes y el compromiso propio hacia las labores y funciones que realiza (González et al., 2018). Asimismo, para todos los demás integrantes del grupo (Sánchez-Marín et al., 2019).

Las diversas funciones vinculadas con la relación con el contexto social, exigen poner en práctica los valores y la moral. Desde el punto de vista ética, se destacan el avance de la calidad académica impulsando la responsabilidad, los valores y el compromiso social (Beltrán-Llavador et al., 2014).

Dado que, el cambio empieza en el individuo, Gutiérrez (2015) considera que el aprendizaje es permanente, ya que, continuamente interactuamos y confrontamos nuestros saberes, en un determinado espacio.

MÉTODO

Se sustenta la investigación en el paradigma positivista, investigación básica sustantiva, diseño no experimental de corte transversal, descriptivo explicativo. El método utilizado es hipotético deductivo, el muestreo es intencional, un total de 57 estudiantes de una población de 104 estudiantes de Inicial de la UNMSM-2019.

Las actividades eran parte de las asignaturas: Didáctica para el desarrollo de la expresión gráfico-plástica (2019-I), Organización de los sectores y material educativo y Dramatización y títeres (2019-II). Se trabajó con la Facultad de Odontología, para la mejora de la salud bucal de los niños en la IEI N° 75- Callao. También, con la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Ciencias Físicas y Programa de Educación para la Paz.

Se ha utilizado la técnica de la encuesta, la validez del instrumento se realizó a través del juicio de expertos y presenta alta fiabilidad, además, coherencia interna. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico spss versión 25 y la técnica de la baremación. Asimismo, se trabaja con Holmogrow Smirnov, ya que, nuestra muestra es mayor a 30 sujetos. Los resultados fueron no normales, por ello, se utilizó estadístico no paramétrico, en este caso la Regresión Logística.

La variable de estudio se sustenta en tres dimensiones, la primera dimensión Trabajo en equipo cuyos indicadores son 2, trabajo en equipo fortalece la conducta y trabajo en equipo fortalece a los miembros del grupo, cada una con 3 ítems, la segunda dimensión compromiso social conformada por dos indicadores estas son: compromiso con el entorno 4 ítems y compromiso personal con 7 ítems, por último la dimensión adaptación al cambio con sus indicadores; versatilidad de conocimiento 3 ítems y habilidad para modificar la conducta 4 ítems serán valoradas por la escala: 1=nunca, 2=casi nunca, 3= a veces, 4=casi siempre y 5=siempre y el nivel asignado para la interpretación de resultados se consideró: habilidades muy desarrolladas, poco desarrolladas y no desarrolladas.

RESULTADOS

El análisis de las pruebas estadísticas, la contrastación de las hipótesis se probó mediante la regresión logística, debido a que según la prueba de normalidad de datos la variable y todas las dimensiones presentan no normalidad en los datos, ya que su valor «p» es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$.

Tabla 1.
Prueba de normalidad de los datos

| Variable / Dimensión | Kolmogorov-Smirnov | | | Resultado |
|---|--------------------|----|------|-----------|
| | Estadístico | gl | Sig. | |
| Habilidades de responsabilidad social territorial | .486 | 57 | .000 | No normal |
| Trabajo en equipo | .341 | 57 | .000 | No normal |
| Compromiso con el entorno | .429 | 57 | .000 | No normal |
| Adaptación al cambio | .456 | 57 | .000 | No normal |

Nota. Base de datos

Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, ya que el tamaño de la muestra es considerado como grande (57 encuestas). En relación al trabajo de

estudio sobre la habilidad de RST en Inicial de la UNMSM-2019, es el compromiso con el entorno.

El valor de la significación observada (Sig.) en el indicador de equipo de trabajo es significativo (sig. < 0.05), con lo cual se puede concluir que hay suficiente evidencia estadística para poder rechazar la hipótesis nula, existiendo diferencias en las dimensiones de la habilidad de RST de los estudiantes.

El trabajo en equipo presenta el mayor coeficiente (B = -5.414), el cual ejerce mayor peso en la habilidad de RST, presentando un odds ratio (Exp (B)) = 0.013, significando que es una dimensión de protección y además significa que un estudiante tiene 0.013 de veces de posibilidad de no presentar desarrollo en la habilidad de RST en estudiantes de inicial de la UNMSM-2019. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis general de investigación, ya que la dimensión que predomina es el trabajo en equipo.

Tabla 2.
*Coefficientes de regresión logística de las dimensiones
 de la habilidad de RST en estudiantes de Inicial de la UNMSM-2019*

| Indicador | B | Error estándar | Sig. | Exp(B) | 95% C.I. para EXP(B) | |
|---------------------------|--------|----------------|-------|--------|----------------------|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| Trabajo en equipo | -5,414 | 2,189 | 0,013 | 0,004 | 0,000 | 0,325 |
| Compromiso con el entorno | 4,175 | 2,441 | 0,087 | 65,010 | 0,544 | 7773,490 |
| Adaptación al cambio | -0,026 | 1,318 | 0,984 | 0,975 | 0,074 | 12,896 |

Nota. Base de datos

El indicador predominante dentro de la habilidad trabajo en equipo en estudiantes de Inicial de la UNMSM-2019, es la que fortalece a los miembros del grupo. El valor de la significación observada (Sig.) en el indicador de Trabajo en equipo fortalece la conducta y Trabajo en equipo fortalece a los miembros del grupo no es significativo (sig.>0.05), con lo cual se puede concluir que no hay suficiente evidencia estadística para poder rechazar la hipótesis nula, por lo que, no existen diferencias en los indicadores de la dimensión trabajo en equipo.

Por lo tanto, se rechaza la primera hipótesis específica de investigación, ya que el indicador predominante de la dimensión trabajo en equipo es el trabajo en equipo fortalece a los miembros del grupo, sin embargo, no es significativa estadísticamente.

Tabla 3.
*Coefficientes de regresión logística de los indicadores
 de la dimensión trabajo en equipo de la habilidad de RST
 en estudiantes de Inicial de la UNMSM- 2019*

| Indicador | B | Error estándar | Sig. | Exp(B) | 95% C.I. para EXP(B) | |
|--|--------|----------------|-------|--------|----------------------|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| Trabajo en equipo fortalece la conducta | -0,149 | 0,724 | 0,837 | 0,862 | 0,209 | 3,559 |
| Trabajo en equipo fortalece a los miembros del grupo | -0,185 | 0,757 | 0,807 | 0,831 | 0,188 | 3,663 |

El indicador predominante dentro de la habilidad compromiso con el entorno en estudiantes de Inicial de la UNMSM-2019, es el compromiso social. El valor de la significación observada (Sig.) en el indicador compromiso personal y el indicador compromiso social es significativo (sig. < 0.05), se puede concluir que hay suficiente evidencia estadística para poder rechazar la hipótesis nula, existiendo diferencias en los indicadores de la dimensión compromiso con el entorno de los estudiantes.

El compromiso social presenta el mayor coeficiente (B = -2.657) presenta mayor coeficiente y por ende ejerce mayor peso en la dimensión compromiso con el entorno de la habilidad de RST, odds ratio (Exp(B)) = 0.070, significando que es un indicador de protección y además significa que un estudiante tiene 0.070 de veces de posibilidad de no presentar desarrollo en la dimensión compromiso con el entorno en la habilidad de RST en estudiantes Inicial de la UNMSM-2019. Por lo tanto, se acepta la segunda hipótesis específica, ya que, el indicador predominante de la dimensión compromiso con el entorno es el compromiso social.

Tabla 4.
*Coefficientes de regresión logística de los indicadores
 de la dimensión compromiso con el entorno de la habilidad de RST
 en estudiantes de Inicial de la UNMSM- 2019*

| Indicador | B | Error estándar | Sig. | Exp(B) | 95% C.I. para EXP(B) | |
|---------------------|--------|----------------|-------|--------|----------------------|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| Compromiso personal | 2,051 | 0,796 | 0,010 | 7,775 | 1,634 | 36,984 |
| Compromiso social | -2,657 | 0,888 | 0,003 | 0,070 | 0,012 | 0,400 |

El indicador predominante dentro de la habilidad adaptación al cambio en estudiantes de Inicial de la UNMSM-2019, es la versatilidad de conocimiento. El valor de la significación observada (Sig.) en el indicador de versatilidad de conocimiento y habilidad para modificar la conducta no es significativo ($\text{sig.} > 0.05$), con lo cual se puede concluir, no hay suficiente evidencia estadística para poder rechazar la hipótesis nula, por lo que, no existen diferencias en los indicadores de la dimensión trabajo en equipo. Por lo tanto, se rechaza la tercera hipótesis específica, ya que, el indicador predominante de la dimensión adaptación al cambio es la versatilidad de conocimiento. Además, no es significativa estadísticamente.

Tabla 5.
*Coefficientes de regresión logística de los indicadores
 de la dimensión adaptación al cambio de la habilidad de RST
 en estudiantes de Inicial de la UNMSM- 2019*

| Indicador | B | Error estándar | Sig. | Exp(B) | 95% C.I. para EXP(B) | |
|--------------------------------------|--------|----------------|-------|--------|----------------------|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| Versatilidad de conocimiento | -1,699 | 0,878 | 0,053 | 0,183 | 0,033 | 1,023 |
| Habilidad para modificar la conducta | 1,159 | 0,796 | 0,146 | 3,186 | 0,669 | 15,171 |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación a la hipótesis de investigación general planteada el equipo de trabajo es significativo ($\text{sig.} < 0.05$), mientras que los demás dimensiones no son significativas ($\text{sig.} > 0.05$), mostrándose en esta dimensión más predominante el trabajo en equipo, por lo tanto, se rechaza la hipótesis general de investigación. Al respecto, en el trabajo en equipo se difunde con el grupo el saber y la información, responsabilizándose de los objetivos del grupo. Garrote et al. (2019) son de opinión que esta situación impulsa una conversación reflexiva interactiva donde se admiten el sentir de los demás.

Acerca de la hipótesis de investigación específica planteada de la primera dimensión sobre el trabajo en equipo fortalece la conducta y trabajo en equipo fortalece a los miembros del grupo no es significativo ($\text{sig.} > 0.05$), mostrándose en esta dimensión más predominante el trabajo en equipo fortalece a los miembros del grupo, por lo tanto, se rechaza la hipótesis específica de investigación. La conversación entre miembros del equipo favorece a la interpretación de los saberes científicos, otorgándoles más confianza sobre los posibles logros (Ramírez et al., 2016)

En relación a la hipótesis de investigación específica planteada de la segunda dimensión el compromiso personal y compromiso social es significativo (sig. < 0.05), mostrándose en esta dimensión más predominante el compromiso social, por lo tanto, se acepta la hipótesis específica de investigación. Según Zamudio y Figueroa (2020) con el propósito de impulsar el compromiso social de los alumnos se promueve las relaciones directas con miembros de la sociedad comprometidos con dichos problemas.

En relación a la hipótesis de investigación específica planteada de la tercera dimensión versatilidad de conocimiento y habilidad para modificar la conducta no es significativo (sig.>0.05), mostrándose en esta dimensión más predominante la versatilidad de conocimiento, por lo tanto, se rechaza la hipótesis específica de investigación.

REFERENCIAS

- ALDEANUEVA, F., ARANGO, O. E., PUERTA, I. C., AMARO, I., COSTA, M., CARDONA, C. E., CALDERÓN, A. I., FORNALSKY, R., VARGAS, M. C., REINALDO DA SILVA, S., GAETE, R., FERNÁNDEZ, A., HIRSCH, A., LEITE, A. V., HAAS, C. M., LEDO, J. M., FADLO, W., DE LA CALLE, C., DE DIOS, T.,... CATAO, R. (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- BELTRÁN-LLAVADOR, J., IÑIGO-BAJO, E. y MATA-SEGREDA, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5 (14), 3-18. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-iberoamericana-educacion-superior-88-articulo-la-responsabilidad-social-universitaria-el-S2007287214702975>
- DIRECCIÓN GENERAL DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNMSM (2018). *Modelo de Responsabilidad Social Universitaria*. UNMSM.
- GARROTE, D., JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ S. y MARTÍNEZ-HEREDIA , N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 17 (3), 41- 58. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2019.17.3.003/11060>
- GONZÁLEZ, M., CANO, M., JIMÉNEZ, E. y POUSADA, T. (2018). *La actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes universitarios*. Universitat Politècnica de València. <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2018/paper/viewFile/8631/4208>
- GRIMALDO H. (2017). La Responsabilidad Social Territorial: aprendizaje, armonización y transformación. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*. Los deberes sociales y territoriales de la educación superior en América Latina y el Caribe, 26 (26), 175-192. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/73/72>
- GRIMALDO, H. (2018). Replantear la responsabilidad social territorial, hoy: Comparar, cooperar y rehumanizar desde la persona. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(1), 4-5. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/754/740>

- GUTIÉRREZ, J. (29 julio, 2015). *En Lobato, Luis. Los Sonidos de la Paz invitado Rector UCI 1º* [Podcast]. https://www.ivoox.com/sonidos-paz-invitado-rector-uci-audios-mp3_rf_5524353_1.html
- LOMBARDO, P. y VILLAR, J. (2019). *VII Foro Regional ORSALC-UNESCO Responsabilidad Social Territorial: Caminos innovadores para una Responsabilidad Social en el Habitar en nuestra casa común*. ORSALC.
- MARTIN, V. (2019). VII Foro Regional ORSALC-UNESCO Responsabilidad Social Territorial: Caminos innovadores para una Responsabilidad Social en el Habitar en nuestra casa común. ORSALC.
- OJEDA, J. y ÁLVAREZ, D. (2015). Responsabilidad social en las universidades: antecedentes, trayectorias y perspectivas. *COEPES*, 4 (12), 1-6. https://www.researchgate.net/publication/315799276_Responsabilidad_social_en_las_universidades_antecedentes_trayectorias_y_perspectivas
- RAMÍREZ, S., RODRÍGUEZ, J. y BLOTTO, B. (2016). El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje. *InterCambios*, 3(1), 70- 79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5591603>
- RIEGO, I. (2018). *Formar para el «bien común» es la misión de la universidad*. Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.
- RIEGO, I. (2019). VII Foro Regional ORSALC-UNESCO Responsabilidad Social Territorial: Caminos Innovadores para una responsabilidad social en el Habitar en nuestra casa común. ORSALC.
- SÁNCHEZ-MARÍN, F. J., PARRA-MEROÑO, M. C., y PEÑA-ACUÑA, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 1(47), 87-108. <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1123/1635>
- STOJNIC, L. y JUNGBLUTH, W. (2017). *La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en el Perú: Aproximación Inicial 2016-2017*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- VALLAEYS, F. (2016). *INTRODUCCIÓN a la Responsabilidad Social Universitaria RSU*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-intrpduccion-a-la-rsu-francois-vallaey.pdf>
- ZAMUDIO, R. y FIGUEROA, R. (2020). Génesis de la responsabilidad social y su impacto en las instituciones de educación superior de México. *Revista ESPACIOS*, 41 (4), 22. <http://revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p22.pdf>

DESDE SECUNDARIA HASTA LA UNIVERSIDAD:
LUCES Y SOMBRAS EN LA TRAYECTORIA
ACADÉMICA DE UN ESTUDIANTE CON TRASTORNO
DEL ESPECTRO DEL AUTISMO¹

*From High School to College: Lights and Shadows
in the academic path of a student on the Autism Spectrum*

SIMÓN, C.; BARRIOS, Á.; GUTIÉRREZ, H.; ECHEITA, G.
Universidad Autónoma de Madrid

MUÑOZ, Y.
Universidad de Alcalá

RESUMEN

Esta comunicación pretende promover la reflexión en torno a los apoyos y las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran los estudiantes con TEA en su trayectoria académica en centros ordinarios, desde la etapa de educación secundaria hasta la Universidad. Se ha adoptado una metodología cualitativa y, desde un enfoque biográfico-narrativo, se ha construido el relato del recorrido de un estudiante por estas etapas. Se pretende dar voz a todas las personas identificadas como relevantes en este proceso. Los resultados y las conclusiones se centran en los facilitadores y las barreras en las culturas, políticas y prácticas de los centros, tanto de la etapa previa a la Universidad como en esta.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto financiado por el *Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia EDU 2017-86739-R*

Se prestará atención a los factores clave de la transición por parte del contexto educativo y a la participación social como dimensión central.

Palabras clave: *Trastornos del Espectro del Autismo, educación superior, educación inclusiva, barreras, apoyos*

ABSTRACT

This communication aims to promote reflection both the supports and the barriers to learning and participation that students with ASD have encountered in their academic career in ordinary schools, from secondary education to university. A qualitative methodology has been adopted, and from a biographical-narrative approach, an account of one student's academic path has been constructed. The aim is to give a voice to all the people identified as relevant in this process. The results and conclusions focus on the facilitators and barriers in the cultures, policies and practices of the centres, both at the pre-university stage and at university. We pay close attention to the key factors in the transition between educational stages and to the social participation as a central dimension.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder, higher education, inclusive education, barriers, supports*

INTRODUCCIÓN

COMO ES BIEN SABIDO, hablar de educación inclusiva supone hacer referencia a un derecho humano, constituyéndose, en este momento, en un reto internacional como se refleja claramente en el Objetivo nº 4 de la Agenda 2030 para el desarrollo Sostenible de Naciones Unidas («Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos») (ver UNESCO, 2015a). Se trata de una aspiración que no se refiere exclusivamente a determinados alumnos o alumnas. Más bien, como también señala la UNESCO (2017), es una meta que persigue promover la transformación de los sistemas y contextos educativos para que todo el alumnado (sin ningún tipo de restricción, pues «todos son todos») reciban una educación de calidad. Pero al mismo tiempo, es evidente que hay alumnado que está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar y, por ello, es necesario prestar una atención específica a los mismos, para que sus derechos no queden olvidados. Dentro de este amplio y diverso grupo de alumnos y alumnas, aquel en situación de *(dis)Capacidad* sigue siendo el más vulnerable (UNESCO, 2015b; UNICEF, 2013). El derecho a una educación inclusiva sigue siendo un reto pendiente para este alumnado, a pesar de lo establecido al respecto en la «Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad» (UN, 2006).

Además, el alumnado que se considera dentro del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) se encuentra entre los que más desafían y ponen en cuestión las formas de enseñar y evaluar diseñadas para una mayoría (Humphrey y Symes, 2013) y, por ello, no pensadas en términos de diseño universal para el aprendizaje (CAST, 2018). Este alumnado se encuentra con múltiples barreras en lo relacionado con su presencia, aprendizaje y participación en los centros ordinarios (Humphrey y Symes, 2013; SotoChodiman, Pooley, Cohen, y Taylor, 2012), dimensiones que configuran lo que entendemos por educación inclusiva (IBE-UNESCO, 2016). Si bien todas estas dimensiones son imprescindibles, en el trabajo que aquí se presenta se atenderá en mayor profundidad a la *participación social*, por ser un aspecto crucial en este alumnado (Cook, Ogden y Winstone, 2018).

En efecto, *la participación*, tal y como nosotros la entendemos y hemos operativizado en este proyecto, se debe entender como un constructo multidimensional particularmente vinculado al «sistema del yo» (Miras, 2001) que, globalmente, nos habla, sobre todo, de la *cualidad/calidez* de las experiencias y procesos educativos vividos por el alumnado, pero que tiene también aspectos diferenciados (aunque íntimamente interrelacionados) que conviene tener muy presente (Barrios, Gutiérrez, González, y De Dios, 2019).

Por aquello de jugar con un poco con las palabras y los conceptos a los que estas se refieren, hemos diferenciado entre *sentirse parte*, *formar parte* y *tomar parte* (en el marco de los procesos educativos en los que todo alumnado se ve, más o menos cotidianamente, inmerso). Sus dimensiones, todas ellas, que tienen un polo positivo y otro claramente negativo.

El primero de ellos, *sentirse parte* lo vinculamos, fundamentalmente a la percepción de bienestar emocional, bienestar que descansa sobremanera en una percepción de una autoestima social y académica asentada. Su contrapunto negativo sería una percepción de baja autoestima y el consiguiente malestar emocional. Pero bien sabemos que la autoestima es sumamente dependiente de la visión y valoración que otros tienen de nosotros y, por lo tanto, de las interacciones y relaciones que mantenemos con iguales y otras personas significativas de nuestro entorno.

De ahí que el segundo elemento, en intersección con el primero, es el de *formar parte* de un grupo de iguales, valorado, estimado y reconocido por lo que uno es y cómo es. Seguramente este elemento es de los más difíciles de asentar en el caso de muchos alumnos o alumnas considerados con n.e.e., pero muy en particular para el alumnado dentro del espectro autista, por sus intrínsecas características. Pero para ellos y para todo el alumnado sin distinción, conviene tener muy presente que «sin reconocimiento no hay conocimiento» (Puig Rovira, 2012). Ese ser *reconocido* es, además, la base indeleble de una educación justa y para la justicia social (Murillo y Hernández, 2011) y el fundamento de toda una ética.

Lo contrario de *formar parte*, a cuenta de las barreras para establecer y mantener relaciones sociales positivas –llegando hasta la amistad–, es sentirse marginado, esto es, carecer de oportunidades y experiencias de encuentro, apoyo, juego o amistad, entre otras posibles, así como sentirse menospreciado o maltratado por abuso de poder (del Barrio, Gutierrez, Barrios, van der Meulen y Granizo, 2005), por aquellos con los que debería convivir en un clima de respeto y afecto. Aparece aquí otra de las facetas de este *formar parte*, entendida a la vez como condición necesaria para un *convivencia* y resolución pacífica de los conflictos, y también como efecto deseado de cualquier institución educativa (Barrios, Gutiérrez, Simón, y Echeita, 2018).

Finalmente, la triada de elementos que articulan esta compleja e importantísima dimensión de participación, es la relativa a *tomar parte*. Esta la vinculamos a la tarea de ser escuchado y considerado (tomar parte) en las decisiones educativas que me conciernen, individual o colectivamente por formar parte de un grupo. Ello conecta con las oportunidades (o la falta de ellas) de participar en las estancias formales que los centros escolares tienen para promover la participación educativa, sea en la propia clase o en los órganos colegiados de participación formal o informalmente establecidos. Conecta, a su vez, con la existencia, o no, de oportunidades para ser escuchado y que la propia voz, sea tomada en serio (Messiou, 2019), algo que, por otra parte, es *también un derecho* con todas las de la ley, habida cuenta de lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989).

Analizar los apoyos y recursos facilitadores, así como las barreras existentes en las culturas, las políticas y los «sistemas de prácticas» (Puig Rovira, 2012) de los centros en torno a todas estas dimensiones referidas y sus aspectos constitutivos, se conforma en un factor fundamental para la inclusión educativa de todos los alumnos y alumnas (Booth y Ainscow, 2015).

Por otro lado, entre los diferentes momentos críticos a los que se enfrenta el alumnado considerado «con necesidades educativas especiales» a lo largo de todas las etapas educativas, incluida la Universidad, se encuentra el de la transición entre etapas (Bell, Devecchi, Mc Guckin y Shevlin, 2017). En este proceso intervienen múltiples factores personales y contextuales que deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar de forma colaborativa el paso de una etapa de otra (Talapatra, WilcoxRoof y Hutchinson, 2019).

Precisamente en este contexto es en el que se desarrolla el proyecto en el que se enmarca la comunicación que se presenta. Este proyecto, financiado por el Ministerio de Industria, Economía y Competitividad tiene por título «Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la Universidad: la participación social como eje de análisis». Se trata de un estudio evolutivo longitudinal transversal a

partir de *relatos de vida* en cinco momentos de transición a lo largo de todo el sistema educativo, desde educación infantil hasta la Universidad.

El objetivo del trabajo vinculado a la comunicación que se presenta ha sido: a) reflexionar en torno a las barreras y los apoyos que son importantes para los estudiantes con TEA en su trayectoria desde educación secundaria hasta la Universidad, b) delimitar los aspectos que deberían considerarse en una adecuada planificación de la transición entre las estas etapas, y c) conocer cómo el estudiante y su entorno perciben su participación social y el papel que tiene en su inclusión educativa.

MÉTODO

Se ha adoptado una metodología cualitativa, y desde un enfoque biográfico-narrativo (Moriña, 2016), se ha construido un relato de la trayectoria académica desde educación secundaria hasta llegar a la Universidad de un caso.

Para ello, se ha tratado de dar voz a todas las personas identificadas como relevantes en esta trayectoria. Consideramos que este acercamiento polifónico permite conocer el proceso en mayor profundidad.

PARTICIPANTES

Se ha contado con un estudiante con Trastornos del Espectro del Autismo que, en el momento de comenzar la investigación, se encontraba en la etapa de Bachillerato, finalizando la recogida de información después de acceder a la Universidad.

Para la construcción del caso se ha contado además del estudiante, con la participación de la familia y de tres docentes.

INSTRUMENTOS

Para la recogida de información se han llevado a cabo:

- Entrevistas en profundidad realizadas tanto al propio estudiante como a su familia y demás personas que resultan informantes claves siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bodgan (2009) y Moriña (2017). Se ha elaborado una guía de preguntas en base a los ejes temáticos relacionados con los objetivos del estudio.
- Líneas de vida, diario y notas de campo para el investigador o investigadora (Moriña, 2017; Taylor y Bodgan, 2009).

PROCEDIMIENTO

En el caso concreto que nos ocupa, se solicitó la participación voluntaria de la familia y del alumno a través de su centro educativo, una vez constatada la escolarización de estudiantes con TEA en el mismo. Asimismo, a través del centro se gestionó la participación, también voluntaria de los docentes. Obtenidos los permisos precisos y firmados los compromisos de confidencialidad, se iniciaron las entrevistas durante el segundo y tercer trimestre de 2º de Bachillerato.

El proceso de recogida de información concluyó en el primer trimestre de primer curso en el grado universitario en el que se encuentra matriculado el estudiante. Se llevaron a cabo 2 entrevistas con el estudiante, 3 con la familia y una con cada docente. La duración media de estas entrevistas fue de 90 minutos.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Aunque también se ha realizado un análisis narrativo para la construcción de cada relato de la vida académica del caso objeto de este trabajo, los resultados que aquí se presentan responden a un análisis estructural y comparativo de toda la información recogida a partir de las entrevistas realizadas a todos los informantes. Para ello se ha utilizado un sistema de categorías y códigos obtenidos a partir de lo propuesto por Braun y Clarke (2006).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos nos permiten delimitar los principales apoyos y barreras encontradas en las etapas de ESO, Bachillerato y en la Universidad.

En el centro de secundaria, las principales barreras identificadas por parte de la familia y el estudiante se refieren a las relaciones alumno-profesorado. Se señala la importancia de que existan referentes en el profesorado y disponer de información o apoyos para el desarrollo de prácticas docentes realmente inclusivas. Los facilitadores mencionados se refieren, precisamente, a la capacidad del centro para sortear estas barreras, en especial, a la actitud y la predisposición de determinados docentes para convertirse en figuras clave para el alumno. En este sentido, el profesorado entrevistado señala como aspectos relevantes los relacionados con la organización del aula y conformación de los grupos, así como el apoyo entre los compañeros, cuestión que tiene que ver también con el ámbito de la participación social, foco de análisis en este estudio. En este marco, el sistema de «alumnos ayudantes» existente en el centro ha resultado ser una estrategia eficaz.

En estos apoyos es importante subrayar la coordinación entre los docentes y el Departamento de Orientación del centro. Se destaca la importancia de la información y orientación respecto a sus prácticas docentes para facilitar el aprendizaje y la participación del estudiante. Asimismo, se hace hincapié en el papel del equipo de orientación para favorecer la necesaria coordinación del centro con la familia.

Por otro lado, los resultados nos muestran la importancia de la dimensión de participación social en la inclusión del estudiante, la percepción del estudiante y de su familia a este respecto. La forma de entenderla y cómo facilitarla se constituyen en aspectos clave en el proceso de inclusión.

Atendiendo a la transición a la Universidad, se muestran las preocupaciones y demandas tanto de la familia como del estudiante, así como las necesidades de información por parte del centro escolar. Como cabría esperar, la preparación para la EvAU supone un foco de estrés importante. Destaca principalmente el soporte emocional proporcionado por la familia y también la relevancia de tener apoyos por parte de la Universidad, tanto en el proceso relacionado con la EvAU como en la posterior acogida del alumno.

En este sentido, se reclama un protocolo de transición que implique una coordinación más eficaz y eficiente entre el centro y los servicios de apoyo existentes en las universidades. Cabe destacar el desconocimiento de estos recursos por parte de la familia y del centro. De la misma forma, se muestra la importancia de las actividades previas realizadas en la Universidad antes de la transición a la misma, en los momentos de la acogida y en el seguimiento posterior.

Por otro lado, en lo que respecta a la Universidad se muestra la importancia de la coordinación entre profesionales, el apoyo al docente, la accesibilidad de la información y de los materiales necesarios para el aprendizaje, el ajuste a ciertas necesidades del estudiante, así como el papel de los compañeros y compañeras.

CONCLUSIONES

El caso analizado permite mostrar la relevancia de los apoyos, entendidos estos desde una perspectiva amplia y sistémica en todas las etapas analizadas (Booth y Ainscow, 2015). En este sentido resultan estratégicos los proporcionados por: a) los compañeros y compañeras (apoyo informativo y sobre todo emocional); b) la familia (apoyo emocional fundamental); y c) profesionales de los centros, destacando el papel central que tiene en este proceso la información, comunicación y coordinación entre estos. De la misma forma, se pone en evidencia la importancia de las actitudes de los docentes, la necesidad de proporcionarles formación y apoyos en todas las etapas educativas para que sus prácticas sean realmente inclusivas.

En relación con la participación social, el análisis del caso muestra el papel tan importante de la familia en la generación de oportunidades para la interacción social con iguales. De la misma forma los profesionales del centro escolar han tenido un papel clave a la hora de proporcionar oportunidades para que el estudiante cuente con iguales como agentes de apoyo en el aula, contribuyendo de esta forma a construir relaciones positivas con algunos compañeros, aspectos todos ellos que inciden en el bienestar del alumno.

REFERENCIAS

- BARRIOS, A., GUTIÉRREZ, H., GONZÁLEZ, P.M., & DE DIOS, M^a.J. (2019). La participación social del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo: significado y variables implicadas en su análisis. En XIX *Congreso Internacional de Investigación Educativa*, 19-21 junio, Madrid.
- BARRIOS, A., GUTIÉRREZ, H., SIMÓN, C., & ECHEITA, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias. *Revista Convives*, 24, 6-13.
- BELL, S., DEVECCHI, C., MC GUCKIN, C. & SHEVLIN, M. (2017). Making the transition to post-secondary education: opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 54-70. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254972
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3^a ed.rev.). Bristol: CSIE].
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- COOK, A., OGDEN, J., & WINSTONE, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 302-315.
- DEL BARRIO, C., GUTIERREZ, H., BARRIOS, A., MEULEN, K., y GRANIZO, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 25 (7), 75-100
- HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores
- HUMPHREY, N., & SYMES, W. (2013) Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge, *International Journal of Inclusive Education*, 17 (1), 32-46, DOI: 10.1080/13603116.2011.580462
- IBE-UNESCO (2016). *Reaching our all learners. A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Recuperado de, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf

- MESSIOU, K. (2019) Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71 (3), 306-317, DOI: 10.1080/00131911.2017.1410103
- MIRAS, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación. vol. II. Psicología de la educación escolar* (pp.309-329). Madrid: Alianza.
- MORIÑA, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- MURILLO, J. & HERNÁNDEZ, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4),7-22.
- PUIG, J. M., DOMÉNECH, I., GIJÓN, M., MARTÍN, X., RUBIO, L., & TRILLA, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- SOTO-CHODIMAN, R., POOLEY, J.A., COHEN, L., & TAYLOR, M.F. (2012). Students With ASD in Mainstream Primary Education Settings: Teachers' Experiences in Western Australian Classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 36, 97111 DOI:10.1017/jse.2012.10
- TALAPATRA, D, WILCOX, G, ROOF, H., & HUTCHINSON, C. (2019). Transition planning for students with disabilities: Perspectives of Canadian and American school psychologists. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-16. DOI: 10.1080/21683603.2018.1558136
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (2009). *INTRODUCCIÓN a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UN (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- UN (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- UNESCO (2015a). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO (2015b). *The Right for Education for People with Disabilities*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232592e.pdf>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia 2013. Niños y niñas con discapacidad*. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL
PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD
SALUDABLE EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA
DE LIMA METROPOLITANA, 2019

*Situational diagnosis for the implementation of a healthy university
in a public university of Lima metropolitan, 2019*

ANTEZANA-ALZAMORA, S.; YAMPUFÉ-CORNETERO, J.;
LUYO-VIVAS, J.; SARMIENTO-PERALTA G.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ORIONDO-GATES, R.; QUINTANA-SALINAS, M.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

De acuerdo a los lineamientos hacia el logro de una Universidad Saludable, la Dirección General de Responsabilidad Social (DGRS) identificó los estilos de vidas de los estudiantes universitarios con la finalidad de implementar un programa según el diagnóstico situacional. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. La muestra estuvo conformada por 2294 estudiantes ingresantes y regulares de pregrado. Se aplicó un instrumento sobre estilos de vida. Se obtuvo como resultado que el 72 y 74% de los estudiantes ingresantes y regulares presentan estilos de vida de la categoría «Excelente» y «Bueno». Se concluye que existe una relación significativa entre los estilos de vida y el año que cursaban los estudiantes.

Palabras clave: *estilos de vida, universidad saludable, estudiantes, diagnóstico, implementación.*

ABSTRACT

According to the guidelines towards the achievement of a Healthy University, the General Directorate of Social Responsibility (DGRS) identified the lifestyles of university students in order to implement a program according to the situational diagnosis. A quantitative, descriptive and cross-sectional study was carried out. The sample consisted of 2,294 incoming and regular undergraduate students. An instrument on lifestyles was applied. It was obtained as a result that 72 and 74% of incoming and regular students present lifestyles in the «Excellent» and «Good» categories. It is concluded that there is a significant relationship between the lifestyles and the year that the students attended.

Keywords: *lifestyles, healthy university, students, diagnosis, implementation.*

INTRODUCCIÓN

SEGÚN EL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMACIÓN (INEI), el porcentaje de jóvenes de 17 a 24 años que cursan una educación superior se ha incrementado del 21 % al 30,7 % en los últimos 10 años (INEI, 2018).

Sin embargo, esta población es susceptible a tener cambios en los estilos de vida como en la alimentación, actividad física, calidad del sueño, autocuidado, consumo de alcohol y tabaco, que pueden perjudicar su salud (Loayza y Muñoz, 2017). Según González-Zapata *et al.* (2017) estos cambios inapropiados pueden ser factores de riesgo para desarrollar sobrepeso, obesidad y enfermedades crónicas no transmisibles causando una morbilidad y mortalidad prematura. En este sentido, el estilo de vida de una persona es condicionado por ciertos factores de riesgo y protectores (Bennassar, 2012; Lalonde, 1974).

En el Perú, existen 143 universidades, de las cuales 51 universidades son públicas. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) es la universidad pública más grande en el cual alberga una población vulnerable a cambios en sus estilos de vida y estado nutricional (Superintendencia Nacional de Educación Superior [SUNEDU], 2018).

En cuanto a datos estadísticos sobre el estado nutricional de los estudiantes de la UNMSM, en el 2012, Ferro y Maguiña (2012) registraron que el 35% presentaba exceso de peso. Sin embargo, no hay evidencia de los estilos de vida de toda la comunidad universitaria de la UNMSM.

Ante ello, existe la necesidad de establecer una línea de base actualizado sobre los estilos de vida que identifiquen los principales problemas con respecto a las conductas de salud que presenta la comunidad universitaria con la finalidad de implementar el Programa de Universidad Saludable en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

METODOLOGÍA

Estudio de enfoque cuantitativo, no experimental y transversal. La población de estudio está constituida por los estudiantes de pregrado, del sexo femenino y masculino de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El tamaño de la muestra estuvo conformado por 2294 estudiantes y el muestreo fue por conveniencia.

Cabe resaltar que, por cuestiones de practicidad, en la variable del año académico en el cual cursaba el estudiante, se simplificó en dos categorías: ingresante, si recién empezaba el año académico y estudiante regular, en caso cursaba a partir del segundo año académico.

Se utilizó una encuesta adaptada por la OPS y la Universidad de Javeriana utilizada en estudiantes universitarios en Colombia (Mora y Múnera, 2015). Este cuestionario estuvo compuesto 45 preguntas. Cada dimensión representó un panorama general de los estilos de vida que pueden tener los estudiantes universitarios: relación con otros (7 preguntas), actividad física (3 preguntas), descanso (4 preguntas), nutrición (4 preguntas), salud oral (4 preguntas), sexualidad (5 preguntas), movilidad (4 preguntas), consumo de sustancias (5 preguntas), sentido de vida (5 preguntas) y medio ambiente (4 preguntas).

Además, cada pregunta tenía tres opciones de respuesta con valor numérico de 0 a 2 para cada categoría. Se utilizó una escala tipo Likert, con una calificación total de 0 a 90 puntos. El puntaje total se obtuvo multiplicando el resultado por dos y así tomando como punto de corte la media de las calificaciones propuestas por los autores del instrumento, en el cual se estratificaron en cinco niveles de calificación: (<40 puntos= en riesgo, 41 a 58 puntos = regular, 59 a 69 puntos = bueno, 70 a 90 puntos = excelente estilo de vida). En base a ello, mientras menor sea la puntuación, mayor es la necesidad de cambio.

Así mismo, para establecer la confiabilidad del instrumento se realizó una prueba piloto con 50 estudiantes y mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvo 0,89, que fue significativo. Luego de la aplicación de la encuesta, se utilizó otra vez el coeficiente Alfa de Cronbach, en el cual, se obtuvo un coeficiente de 0,90; lo que permite concluir que existe confiabilidad en el instrumento.

Para la evaluación de los estilos de vida se aplicó una encuesta virtual enviado al correo electrónico institucional a los estudiantes con previa invitación para aceptar el consentimiento informado. Así mismo, se enfatizó en la privacidad y anonimato de sus respuestas, en el cual, solo se procesaría para el estudio correspondiente. El periodo de recolección se realizó por 2 meses después de la aprobación de la difusión de forma virtual.

Las encuestas fueron revisadas para depurar aquellas que no estaban completas. Luego se procedió a la doble digitación y almacenamiento de toda la infor-

mación recogida en hojas de cálculo preparadas para dicho fin, en el programa Microsoft office EXCEL 2018. Se exportó los resultados a un programa de SPSS 20, para realizar el análisis descriptivo de las variables. Para relacionar las dimensiones de los estilos de vida con el año académico que cursaba el estudiante (ingresante o regular) se aplicó la prueba de asociación Chi Cuadrado con un nivel de confianza del 95%.

RESULTADOS

Participaron 2463 estudiantes, de los cuales 2294 estudiantes ingresantes y regulares de pregrado respondieron de forma adecuada el cuestionario. El 58,6% del sexo masculino, con edades comprendidas entre 14 a 30 años, con una edad promedio de 21 años (± 2.68).

Tabla 1.
Características de los estudiantes ingresantes y regulares que participaron en la investigación de la UNMSM, 2019.

| | N | Sexo | | Edad | |
|-------------|------|-----------|----------|------|------|
| | | Masculino | Femenino | M | DT |
| Ingresantes | 517 | 271 | 246 | 18,4 | 1,05 |
| Regulares | 1777 | 1074 | 703 | 21,6 | 2,56 |

El 37,1% de estudiantes de pregrado presenta estilos de vida de categoría «Excelente»; estilos de vida que ayudan a mantenerse saludable. Así mismo, el 24,7% presenta estilos de vida de categoría «Regular»; presenta estilos de vida con factores que los protegen y otros no y el 1,5% representa estudiantes que tienen estilos de vida de categoría «En riesgo», que presentan la mayor cantidad de factores de riesgo que perjudican su salud. Además, el 74,4% de los estudiantes regulares presentan estilos de vida excelentes y buenos a comparación del 71,6% de los estudiantes ingresantes.

Aunque se encontró un mayor porcentaje de estudiantes ingresantes y regulares con estilos de vida «Excelente», 4 de cada 1000 estudiantes ingresantes y 2 de cada 100 estudiantes regulares presentan factores de riesgo alarmantes que pueden per-

judicar su salud. Así mismo, se halló relación significativa ($p < 0,05$) entre los estilos de vida y el año académico que cursaban los estudiantes ($p = 0,001$).

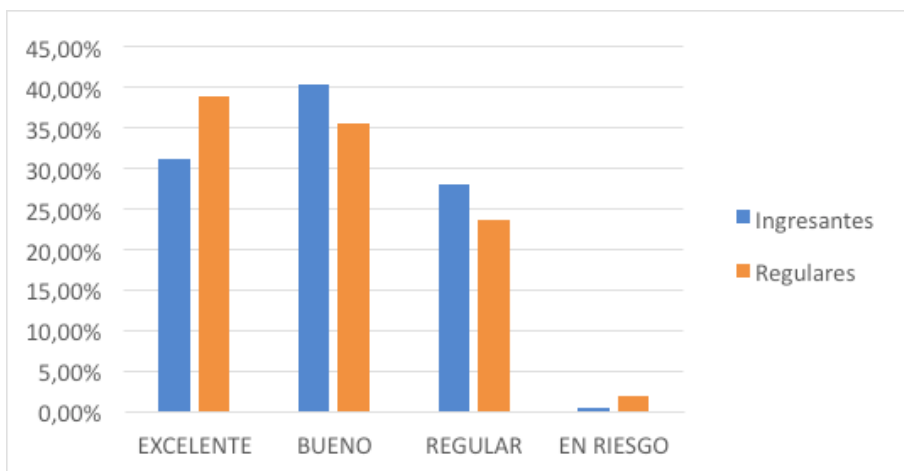


Figura 1.

Distribución porcentual de las categorías de los estilos de vida según año académico de los estudiantes de pregrado en la UNMSM, 2019 ($n = 2294$).

Entre las dimensiones, se apreció una relación estadísticamente significativa de los resultados con respecto al año que cursan, al aplicar la prueba Chi cuadrado para las dimensiones de «Relación con otros» ($p = 0,02$), «Descanso» ($p = 0,002$) y «Sentido de vida» ($p = 0,001$). Además, en la Tabla 2, se puede observar 3 dimensiones con mayor cantidad de prácticas inadecuadas en los estudiantes de pregrado. El 42,2%; 12,3% y 11,2% tienen estilos de vida inadecuados en la dimensión «Actividad Física», «Descanso» y «Nutrición».

En la dimensión «Relación con otros», se evaluó si el estudiante tiene con quién conversar sobre cuestiones importantes, si era capaz de realizar actividades que aportan a otros y si sienten que disfrutan de su compañía. Se obtuvo que solo el 48,4%; 39,5% y 48,1% de la población presentaba comportamientos adecuados. Sin embargo, en los ítems como sentirse valorado, valorar las opiniones de los demás, disfrutar de la compañía y la capacidad de expresar sus diferencias con otros con respeto; el 50,4%; 71,2%; 56,1% y 62,8% tienen adecuadas prácticas.

Tabla 2.
*Relación de las dimensiones de los estilos de vida
 y el año de estudio que cursaban estudiantes de pregrado de la UNMSM, 2019.*

| Dimensión | Ingresantes | | | Regular | | |
|-------------------------------|-------------|---------|------------|----------|---------|------------|
| | Adecuado | Regular | Inadecuado | Adecuado | Regular | Inadecuado |
| Relación con otros (*) | 60.3% | 38.5% | 1.2% | 66.5% | 32.0% | 1.6% |
| Actividad física | 18.0% | 37.7% | 44.3% | 19.2% | 40.7% | 40.1% |
| Descanso (*) | 27.1% | 58.2% | 14.7% | 32.3% | 57.9% | 9.8% |
| Nutrición | 32.5% | 56.1% | 11.4% | 37.1% | 51.8% | 11.0% |
| Salud oral | 43.5% | 49.9% | 6.6% | 43.8% | 48.0% | 8.2% |
| Sexualidad | 92.3% | 7.5% | 0.2% | 91.3% | 8.2% | 0.5% |
| Movilidad | 85.9% | 13.9% | 0.2% | 88.5% | 11.1% | 0.4% |
| Consumo de sustancias nocivas | 78.7% | 18.4% | 2.9% | 76.8% | 20.1% | 3.1% |
| Sentido de vida (*) | 60.3% | 36.6% | 3.1% | 66.9% | 29.3% | 3.8% |
| Medio ambiente | 68.1% | 31.3% | 0.6% | 69.2% | 29.3% | 1.5% |

(*) $p < 0,05$ en la prueba de asociación Chi Cuadrado

En la dimensión «Actividad Física», se evaluó 3 indicadores: realizar actividades con una intensidad moderada de forma diaria, frecuencia semanal de las actividades físicas y la percepción de tener un buen rendimiento físico. Solo el 22,3%; 19,3% y 22,9% realiza prácticas saludables y adecuadas para cada ítem.

En la dimensión «Descanso» se evaluó 4 ítems relacionados con la calidad de dormir y descansar, el manejo de estrés, las actividades de recreación y manejo de tiempo libre. Los resultados muestran que el 15%; 24,9%; 48,6% y 28,5% de los estudiantes tienen practicas adecuadas con respecto a cada ítem de la dimensión del descanso.

En la dimensión «Nutrición» se evaluó la satisfacción del peso del participante, consumo de alimentos saludables, evitar consumir alimentos no saludables y respetar los horarios de comida. Solo el 34,4% de los estudiantes se siente a gusto con su peso actual; mientras que el 30%; 32,5% y 44,9% de los estudiantes de pregrado presentan adecuados hábitos alimentarios respectivamente.

En la dimensión de «Salud oral», el 74,2% de los estudiantes considera que es importante tener un buen cuidado de la salud oral. Además, el 66,6% se cepilla dos veces al día como mínimo. Sin embargo, otros cuidados adicionales como el enjuague bucal y el hilo dental, el 15,4% lo realiza de forma adecuada. Por otra parte, el 27,3% visita al odontólogo 1 vez al año.

En la dimensión de «Sexualidad», el 89,8% manifestaron que prevendrían un embarazo no deseado. Además, el 83,7% de los estudiantes afirman que siempre utilizan preservativo para prevenir alguna ITS (Infección de transmisión sexual). Por otro lado, el 72,9% menciona que evitaría tener relaciones sexuales bajo el efecto de sustancias nocivas como alcohol o drogas. Mientras que el 67,1% considera que su sexualidad es placentera y 82,7% considera importante que exista afecto y cariño en las relaciones sexuales.

En la dimensión «Movilidad», el 76,5% conoce y respeta las normas de seguridad como peatón, pasajero o conductor; así mismo, solo el 73,3% usa siempre el cinturón de seguridad. Además, el 70,3% usa siempre los puentes peatonales o la vía peatonal. Por otro parte, el 91,4% de los estudiantes de pregrado menciona que nunca manejaría bajo los efectos del alcohol u otras drogas.

En la dimensión «Consumo de sustancias nocivas», se evaluó el consumo de bebidas energizantes, alcohol, tabaco, automedicarse de forma recurrente y drogas ilegales. El 58,8% y el 77,6% de los estudiantes evitan consumir bebidas energizantes y tabaco. Sin embargo, solo el 41,9% y 47,3% evitarían automedicarse y consumir bebidas alcohólicas. Otro resultado es que el 85,2% afirma nunca haber consumido alguna droga ilegal.

En la dimensión «Sentido de vida», el 52,2% de los encuestados siempre se consideran optimistas. El 61% mencionan que siempre proyectan sus decisiones a futuro. Además, el 51,7% menciona que siempre sus decisiones se acercan a la meta trazada; así mismo, el 58% menciona que siempre dicen «no» cuando es necesario. Sin embargo, el 46,7% no se siente satisfecho consigo mismo y con sus actividades.

En la dimensión «Medio ambiente», el 73,1% y 72,3% menciona que cuida de su entorno y se reconoce como parte de la naturaleza. Sin embargo, solo el 34,6% y 50,2% menciona que siempre recicla y reduce el consumo de energía y agua.

DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue identificar y relacionar los estilos de vida de los estudiantes ingresantes y regulares de pregrado. A pesar de que el 72,3% de los estudiantes regulares presentaban estilos de vida en la categoría «Excelente» y «Bueno», se encontró 3 dimensiones (actividad física, descanso y nutrición) que se categorizaron como estilos de vida inadecuados, que se reflejan también en el estudio de Mora y Múnera (2015).

Se puede observar que los estilos de vida inadecuado, en la dimensión «Descanso», es mayor en la población ingresante a comparación de los estudiantes regulares. Estos resultados coinciden con el estudio de Pulido *et al.* (2011), en el cual se

infiere que los estudiantes de los primeros semestres presentan mayor estrés debido a la transición de la educación media superior a la superior.

En cuanto a la actividad física, Navarrete, Parodi, Vega, Pareja y Benites (2019), determinó que el 65,8% de estudiantes de un instituto público de educación superior eran sedentarios. Estos resultados también se reflejan en la encuesta. Yapó (2014) reporta que el 55,2% de los estudiantes presentaron un bajo nivel de actividad física.

En relación a la nutrición, en el ítem que evalúa la satisfacción del peso, se presentó un alto inconformismo en la población encuestada (34,4%) que podría estar relacionada con la malnutrición por exceso o defecto. Ferro (2012) encontró que el 35% de los estudiantes regulares de la UNMSM tuvo exceso de peso y el 3% tenía delgadez. Sin embargo, Uesu (2007), encontró que el 46,2% de las estudiantes ingresantes de 15 a 19 años de la UNMSM presentaban distorsión de su imagen corporal; a pesar de que el 75% de las jóvenes presentaba un peso normal.

En cuanto a relación estadísticamente significativa en la categoría de estilos de vida, la dimensiones de «Relaciones con otros», «Descanso» y «Sentido de vida» se puso observar una relación estadísticamente significativa con respecto al año que cursaban. Es decir, se puede inferir que, el porcentaje de estudiantes con estilos de vida adecuados eran mayor cuando cursaban años superiores de estudios.

CONCLUSIONES

El 73,8 % de los estudiantes presentan estilos de vida de categoría excelente y bueno, con una mayor proporción en estudiantes regulares de pregrado. Además, existe una relación significativa entre los estilos de vida y el año que cursaban los estudiantes.

REFERENCIAS

- BENNASSAR, M. (2012). *Estilos de vida y salud en estudiantes universitarios: La universidad como entorno promotor de la salud* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España.
- FERRO, R. y MAGUIÑA, V. (2012). *Relación entre hábitos alimentarios e índice de masa corporal en estudiantes de una universidad pública según área de estudio* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- GONZÁLEZ-ZAPATA, L., CARREÑO-AGUIRRE, C., ESTRADA, A., MONSALVE-ALVAREZ, J. y ALVAREZ, L. (2017). Exceso de peso corporal en estudiantes universitarios según variables sociodemográficas y estilos de vida. *Revista Chilena de Nutrición*, 44(3), 251-261.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA. (2018). *Perú: Indicadores de educación por departamento, 2007-2017*. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf
- LALONDE, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians: a working document*. Ottawa: Government of Canada.
- LOAYZA, D. y MUÑOZ, J. (2017). *Estilos De Vida Y Estado Nutricional En Los Estudiantes De La Institucion Educativa America Huancavelica-2017* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1376/TP - UNH. ENF. 0099.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MORA, S. y MÚNERA, F. (2015). Evaluación de estilos de vida saludable en la Facultad de Medicina de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. *Repert. med.cir*, 24(4), 267-274.
- NAVARRETE, P., PARODI, J., VEGA, E., PAREJA, A. y BENITES, J. (2019). Factores asociados al sedentarismo en jóvenes estudiantes de educación superior. Perú, 2017. *Horizonte Médico*, 19(1), 46-52. doi:10.24265/horizmed. 2019.v19n1.08
- PULIDO, M., SERRANO, M., VALDEZ, E., CHÁVEZ, M., HIDALGO, P. y VERA F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1): 31-37. Recuperado de: <http://uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf>
- SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. (2018). *Lista de Universidades Peruanas*. Recuperado de: <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades>
- UESU, S. (2007). *Prevalencia de riesgo de trastornos [i.e. trastornos] de la alimentación, y hábitos alimentarios en adolescentes mujeres de 15 a 19 años ingresantes a la U.N.M.S.M. en el año 2004* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/775/Uesu_ta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- YAPO, R. (2014). *Actividad física en estudiantes de la escuela de tecnología de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el mes de diciembre del 2013* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3803/Yapo_er.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DOCENCIA INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES
DE PREGRADO: EXPERIENCIA Y DESAFÍOS
DE UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN
EN DESARROLLO

*Inclusive teaching for undergraduate students: experience
and challenges of a continuous transformation process*

GALLARDO CHAPARRO, G.
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

La presente comunicación ofrecerá la síntesis de una experiencia innovadora desarrollada en los últimos 10 años desde la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile, orientada a la construcción de comunidades académicas inclusivas en la universidad. El énfasis de esta experiencia, cuyos hitos principales son la producción de material para la acción docente inclusiva y el desarrollo de jornadas de trabajo y discusión con académicos y otros actores, tiene relación con la transformación de las prácticas de aula universitarias para el aprendizaje de todos. Esta experiencia se ha ligado con cambios en políticas, creencias y procesos institucionales. Actualmente, el desafío principal de este esfuerzo es sostener el sentido de urgencia de velar por la inclusión, en un período de alto conflicto social.

Palabras clave: *universidad, personal académico docente, igualdad de oportunidades, justicia social, relación profesor-alumno.*

ABSTRACT

This communication offers the synthesis of an innovative experience developed in the last 10 years from the Student Affairs Office of the Pontifical Catholic University of Chile,

aimed to building inclusive academic communities in the university. Our main milestones are the production of material for inclusive teaching action and the development of workshops to discuss with professors and other actors about inclusive education. This innovative experience has been linked to changes in policies, beliefs and political processes. Currently, the main challenge of this effort is to activate the sense of urgency of ensuring inclusion, in a period of high social conflict.

Keywords: Universities, Academic teaching personnel, Equal opportunity, Social Justice, Student teacher relationship.

INTRODUCCIÓN

EN CHILE, como en otros contextos Latinoamericanos, la apertura social de la educación superior ha operado de forma desigual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO/IESALC], 2018). Aun cuando ha aumentado el acceso, otras condiciones limitan las trayectorias educativas juveniles, como los ingresos familiares, el origen territorial o la escuela de egreso (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2017). La expansión educativa ha sido segmentada, tanto con relación al acceso como a las instituciones y programas elegibles. Aun es «normal» que sean jóvenes de hogares cultural y económicamente aventajados los que accedan a los mejores cupos, mientras «los jóvenes provenientes de hogares desaventajados acceden también, pero en una secuencia estratificada, ubicándose habitualmente en instituciones de menor selectividad» (Brunner, 2015, p.53-54).

Aspirando a abrir vías novedosas de acceso a la educación superior selectiva, se han implementado distintas iniciativas de admisión, favoreciendo el ingreso de representantes de grupos sociales tradicionalmente excluidos (Castillo y Cabezas, 2010). Algunos ejemplos en Chile son los Propedéuticos, el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa [SIPEE], el programa Talento + Inclusión, la incorporación del Ranking de notas en procesos de admisión o el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior [PACE], liderado por el Ministerio de Educación.

EL DESAFÍO DE CONSTRUIR COMUNIDADES ACADÉMICAS INCLUSIVAS

Desde la evidencia disponible, se ha constatado que –en general– las universidades selectivas en Chile operan de facto como espacios diseñados para el estudiantado «tradicional promedio», jóvenes que primordialmente estudian, que no trabajan, crían o cuidan a un familiar en paralelo, quienes cuentan con mayor

capital cultural, social y económico, conocen desde antes las «reglas del juego» y cuentan con respaldo familiar para sostenerse y comprender los desafíos del contexto (Flanagan Bórquez, 2017).

Por su parte, los «nuevos estudiantes», en ocasiones la «primera generación familiar en la universidad», perciben que las instituciones y sus prácticas no fueron pensadas para ellos (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014), experimentando discriminación y exclusión por parte de pares y docentes, afrontando el predominio de códigos culturales distantes, que dificultan su identificación y ajuste (Gallardo, Goñi, Sanhueza y Cruz, 2019).

Una de las principales barreras a la inclusión identificadas en instituciones selectivas se encuentra en las prácticas de aula. Transformar acciones, creencias y procesos educativos que operan cara a cara con relación al estudiantado resulta un desafío clave para las instituciones.

Es responsabilidad de las universidades atender la diversidad del estudiantado y transformar los contextos académicos en ámbitos disponibles y pensados para el aprendizaje de todos (UNESCO/IESALC, 2018). Avanzar hacia la inclusión supone identificar y reducir toda barrera que limite la presencia, la participación o el aprendizaje de algunos grupos de estudiantes en condiciones de igualdad con sus pares (Echeita y Ainscow, 2011).

TRANSFORMACIÓN DE LAS AULAS UNIVERSITARIAS COMO PROCESO DE LARGO ALIENTO

Para el caso concreto de la Pontificia Universidad Católica de Chile [UC], institución selectiva y tradicional desde donde surge este comunicado, favorecer la inclusión desde las prácticas de aula ha demandado años de colaboración entre distintas áreas de la universidad. Se requiere coordinación para desarrollar confianzas y elaborar procesos de toma de conciencia, sensibilizar a la comunidad, producir evidencias, difundir buenas prácticas y construir enfoques de comprensión comunes.

Desde la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC, y en específico desde su Observatorio de las Juventudes Universitarias, se consideró relevante aportar a la institución con evidencias surgidas desde la perspectiva de los estudiantes para la mejora en prácticas docentes orientadas hacia la inclusión. Siguiendo a Bain (2004), se asumió que no había mejor camino para perfeccionar la docencia que preguntar a los propios estudiantes. Este esfuerzo comenzó en 2008, con un estudio sobre la relación profesor-alumno universitaria (Gallardo y Reyes, 2010), y persiste hasta el presente, sumando indagaciones, difusión de hallazgos a distintos actores y la aspiración permanente de incidir en políticas y prácticas institucionales.

En el trayecto desarrollado, una de las formas concretas en que esta experiencia ha ido tomando forma ha sido la construcción de material pensado para docentes universitarios, creado en colaboración con otras áreas de la institución – como el Centro de Desarrollo Docente [CDDOC] o la Dirección de Inclusión–.

En lo que sigue se hará una breve referencia a las acciones involucradas en la primera edición de dicho material (Gallardo y Morales, 2011), las tensiones identificadas en el uso y divulgación del mismo y la producción de la segunda edición (a publicarse en 2020), dando espacio en esta comunicación a algunas de las orientaciones que ahí se ofrecen.

IDEAS CENTRALES Y OBJETIVOS DE UN MATERIAL DE APOYO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El material de 2011, denominado «*Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para el desarrollo de una docencia inclusiva en primeros años*», surgió desde el convencimiento de que el aprendizaje nunca depende en exclusiva del estudiantado y su agencia. No es posible explicar el éxito o fracaso académico por atributos o voluntades individuales. Desde una perspectiva relacional, tales efectos han de ser comprendidos como el remate de procesos de relaciones entre trayectorias sociales de aprendizaje –encarnadas en personas específicas– con situaciones concretas de aprendizaje, ofrecidas en las aulas de las instituciones educativas (Baquero, 2008), sea en modalidad presencial o remota.

Considerando lo anterior, y dada la presencia efectiva en sala de clases de diversas trayectorias de aprendizaje y vida, ¿no tendría sentido mirar con detención qué tipo de situaciones se ofrecen de manera habitual al aprendizaje estudiantil?, ¿no sería un esfuerzo justo valorar si algunas prácticas hacen sentir a algunos estudiantes como «peces en el agua» en el contexto universitario, en oposición a otros que percibirían «el peso del agua» en su llegada a la institución? (siguiendo fórmula de Bourdieu & Wacquant, 2005)

La creación de este material también valoró el hecho de que se aprende más y mejor cuando al aula se asiste con agrado, cuando se percibe buen trato y cuando cada quien se siente valorado y reconocido (Sebastián, 2007; Gallardo y Reyes, 2010). ¿Por qué no aspirar a generar tales condiciones en todas las aulas universitarias?

Tanto el primer material de apoyo a la docencia como la segunda versión en elaboración, denominada «*Docencia inclusiva en pregrado: orientaciones para la reflexión y acción académica*», tienen por objetivo aportar ideas y marcos de comprensión al complejo proceso que supone crear y recrear, clase a clase, una docencia inclusiva.

MÉTODO

Para elaborar el material, desde 2008 se iniciaron estudios buscando levantar información y prácticas universitarias valoradas por el estudiantado, así como también evidencia relevante sobre las nuevas generaciones universitarias. Se realizaron grupos focales y encuestas masivas con estudiantes UC, con el objetivo de caracterizar al estudiantado y conocer sus principales tensiones al ingreso, tanto a nivel académico como social. Además, se entrevistaron profesores y profesoras valorados por su docencia, con tal de conocer su perspectiva sobre la relación profesor-estudiante. Esta información, junto a la sistematización de evidencia disponible, conformó la primera edición del material.

El libro de 2011 fue impreso y distribuido de manera gratuita entre 700 docentes de primer año universitario en la UC. Se dio énfasis en ese grupo de docentes por ser los «porteros» iniciales de cada comunidad académica frente al estudiantado (Berríos, 2007). Además, el material fue dispuesto en formato digital para libre descarga interna y externa, y se incluyó en la formación de nuevos docentes de la universidad, a través del CDDOC, dependiente de la Vicerrectoría Académica.

Entre 2011 y 2019 se realizaron 125 exposiciones del material y otros hallazgos del Observatorio de las Juventudes Universitarias, orientados a la promoción de comunidades académicas inclusivas. Estas instancias permitieron diálogos con académicos, profesionales, directivos, estudiantes, dirigentes estudiantiles y familiares de nuevos alumnos.

Para la segunda edición del material, se han sintetizado hallazgos de nuevos estudios (v.g. Gallardo et al., 2014; Sanhueza, Goñi y Gallardo, 2017; Gallardo et al., 2019; Condeza, Gallardo & Reyes, 2018; Vergara Wilson y Gallardo, 2019). El material fue perfeccionado en función de encuentros sostenidos en talleres, seminarios y grupos de investigación con académicos y profesionales de la UC y otras universidades en Chile y Colombia.

RESULTADOS

En términos de incidencia alcanzada del trabajo global que rodea al material, vale la pena mencionar como resultados que (a) se aportó a la UC en la construcción de criterios de docencia de calidad, incorporando como indicador el concepto «relación profesor-alumno», (b) se logró impulsar –en colaboración con otros actores– la incorporación del concepto «inclusión» en los planes de desarrollo UC 2010-2015 y 2015-2020, (c) se aportó y aporta con evidencias a la Dirección de Inclusión de la institución (creada en 2014), (d) se instalaron sistemáticamente charlas con alumnos de primer año en distintas carreras, con el objetivo de

transmitirles los principales desafíos identificados en el proceso de transición colegio-universidad, (e) se han generado recurrentes charlas informativas con familias de estudiantes de primer año, (f) se ha capacitado a estudiantes pares para desarrollar rol de tutores de sus compañeros, (g) se ha aportado a la profesionalización de Asuntos Estudiantiles, añadiendo una preocupación por la inclusión en todas sus actividades, (h) se han instaurado charlas con académicos de primer año, tanto abiertas como específicas en el marco del Diplomado en Docencia Universitaria UC. En el marco del «estallido social» que Chile enfrentó el año 2019 (i) se ofrecieron orientaciones para favorecer diálogo democrático y respetuoso en clases, considerando que el actual contexto alienta la polarización de posiciones, el conflicto y la limitación de la argumentación.

AVANCES, RETROCESOS Y NUEVOS IMPULSOS

Los primeros años en que se trabajó difundiendo este enfoque de docencia, las reacciones recibidas desde la academia no siempre fueron acogedoras. En ocasiones se recibieron comentarios que destacaban un supuesto *deber ser de la universidad* en términos de instancia de élite, en oposición a una lógica de trabajo pensada para la equidad, o que *la excelencia no combinaría con inclusión*, o que la apertura social de la universidad no cambia el que *el aprendizaje finalmente depende de la responsabilidad de cada quien*.

En talleres y documentos elaborados, cada uno de esos reparos ha sido discutido y dialogado, buscando ofrecer argumentos normativos y evidencia concreta sobre aprendizaje y diversidad que no descarta el rol de la agencia, no obstante, realiza la responsabilidad institucional en la generación de condiciones y situaciones equitativas para el aprendizaje, valorando la diversidad interindividual como oportunidad para el aprendizaje (Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016).

Al año 2020, cuando la oleada «inclusiva» en Educación Superior ha alcanzado cierta madurez en Chile, donde se han creado vías de acceso inclusivo a nivel de Gobierno (PACE, por ejemplo) y se ha avanzado en la creación de política universitaria e institucionalidad orientada a la inclusión, las discusiones en los diálogos con docentes ya no cuestionan a viva voz la necesidad de avanzar en inclusión.

Esto, que pudiera parecer una buena noticia, varía cuando se pasa de instancias plenarios a discusión en grupos en modo taller. En esferas de mayor confianza surgen reparos a la inclusión, enfocados especialmente en la percepción de acotada preparación docente al respecto, los escasos tiempos destinados para docencia desde la academia y, en ocasiones, la persistente argumentación de que la universidad es para una élite, siendo la exclusión parte de la construcción de excelencia.

Resulta necesario atender los cuestionamientos a la inclusión, sostener la discusión sobre el porqué de la necesidad social de avanzar en ello y abogar por una comprensión compleja, relacional procesual y situada del desarrollo y aprendizaje humano.

Dada la instalación conceptual, política, material y simbólica de una *agenda inclusiva* en educación superior, vale la pena poner atención a los avances y retrocesos que este camino conlleva, sin descuidar la necesidad constante de articular cambios en creencias, procesos y prácticas que exige. La segunda edición del material espera ser un aporte en dicho sentido.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las aulas universitarias son un contexto privilegiado donde ofrecer condiciones justas de participación, reducir activamente inequidades y promover contacto positivo entre diversos. Pensar y transformar la docencia universitaria sigue siendo una acción necesaria, tanto para atender las demandas sociales en movimiento como para cumplir con la labor de la educación superior del siglo XXI: formar profesionales integrales, éticos y de excelencia, en un marco de enseñanza que promueva igualdad, desarrollo humano y aprendizajes en todos y todas, propiciando la construcción de sociedades futuras justas y solidarias (UNESCO/IESALC, 2018).

Los principales desafíos hacia el futuro son persistir en la transformación continua de la docencia para la inclusión, reconocer y delimitar toda forma novedosa de exclusión que surja en el plano educativo y sostener la urgencia de pensar las prácticas en términos de inclusión, aun cuando el concepto se haya vuelto una palabra común en políticas públicas e institucionales, atendiendo que ciertos conceptos –al volverse cotidianos– arriesgan que se olvide por qué resultó necesario comenzar a exigirlos (Cornwall & Brock, 2005).

REFERENCIAS

- BAIN, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- BAQUERO, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp.15-31). Rosario: Homo Sapiens.
- BERRÍOS, P. (2007) Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 26, 39-53.
- BRUNNER, J.J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi Ramírez (Ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 21-107). Santiago: Ediciones UC.

- CASTILLO, J., & CABEZAS, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32, 44-76.
- CONDEZA, R., GALLARDO, G. & REYES, P. (2018). Experiences of Cyberbullying at a Chilean University: The Voice of Students. En W. Cassidy, C. Faucher & M. Jackson (Eds.). *Cyberbullying at University in International Contexts* (pp.36-51). London: Routledge.
- CORNWALL, A., & BROCK, K. (2005). What Do Buzzwords Do for Development Policy? A Critical Look at 'Participation', 'Empowerment' and 'Poverty Reduction'. *Third World Quarterly*, 26(7), 1043-1060 doi:10.1080/01436590500235603.
- ECHETA, G., & AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- FLANAGAN BÓRQUEZ, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: Realidades y desafíos. *Revista De La Educación Superior*, 46(183), 87-104. <https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- GALLARDO, G. & MORALES, Y. (2011). *Una universidad para el Aprendizaje de Todos. Orientaciones para el desarrollo de una Docencia Inclusiva en primeros años*. Santiago: DAE UC.
- GALLARDO, G. & REYES, P. (2010). Relación Profesor - Alumno en la universidad: Arista Fundamental para el Aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 78-108.
- GALLARDO, G., GOÑI, F., SANHUEZA, M. & CRUZ, M.S. (2019). Transición Secundaria-Educación Superior: Desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. En M. Letelier (Ed.). *Educación Superior Inclusiva*. Santiago: CINDA.
- GALLARDO, G., LORCA, A., MORRÁS, D., & VERGARA, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 135-151. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.10>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA / INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2018). *Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: PNUD - Uqbar.
- SANHUEZA, M., GOÑI, F. & GALLARDO, G. (2017). Actividades institucionales de bienvenida: favorecer la Transición colegio-universidad promoviendo el Sentido de Pertenencia. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, 1, 31-45.
- SEBASTIÁN, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 26, 81-101.
- SEBASTIÁN, C., GALLARDO, G. y CALDERÓN, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12.
- VERGARA WILSON, M. & GALLARDO, G. (2019). ¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición desde la universidad al mundo del trabajo de estudiantes de pregrado. *Psicoperspectivas*, 18(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1676>

DUAL SENSORY LOSS EN ADULTO MAYOR: UN
PROYECTO APS CON PROYECCIÓN CLÍNICA (FASE 1)
*Dual Sensory Loss in Older Adult: a Service-Learning Project
with Clinical Projection (Fase 1)*

VÁZQUEZ-SÁNCHEZ, C.; GIGIREY, L. M.
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior promueve el desarrollo de metodologías docentes innovadoras, entre ellas el aprendizaje-servicio (ApS). La experiencia ApS Dual Sensory Loss en Adulto Mayor se desarrolla en los estudios de Grado en Óptica y Optometría de la Universidad de Santiago de Compostela (curso 2019/20) y supone la realización de práctica clínica con mayores residentes (con escasos recursos) y mayores usuarios de AGADEA (Asociación Galega de Axuda ós Enfermos con Demencias tipo Alzheimer). Esta experiencia da cobertura a una necesidad social real: elevado número de sujetos con problemas de visión y audición sin tratar. 10 alumnos toman contacto con su futura profesión, adquiriendo y desarrollando competencias curriculares. Asimismo, la actividad ApS contribuye a su formación ciudadana.

Palabras clave: *aprendizaje-servicio, educación superior, deficiencia visual, pérdida auditiva, calidad de vida.*

ABSTRACT

The context of the European Higher Education Area (EHEA) promotes the development of innovative teaching methodologies like service-learning. The service-learning experience Dual Sensory Loss in Older Adults is carried out in the Degree in Optics and Optometry of the University of Santiago de Compostela (course 2019/20). It consists of the development

of clinical practice with older residents (with limited resources) and older people attending AGADEA (Galician Association of Assistance to Patients with Alzheimer's Dementias). The service-learning activity responds to a real social need: high number of subjects with untreated vision and hearing problems. 10 students come into contact with their future profession, acquiring and developing curricular skills. Likewise, the activity contributes to their training as citizens.

Keywords: *service-learning, higher education, visual impairments, hearing impairments, quality of life.*

INTRODUCCIÓN

EL ESCENARIO ACADÉMICO que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) impulsa el desarrollo de metodologías docentes innovadoras en las que el estudiante es un elemento activo en el proceso de aprendizaje (Buenestado, Álvarez, y González, 2016).

El concepto de aprendizaje-servicio (ApS) está unido inequívocamente al de innovación educativa (Arrafojo, García, y Jato, 2017). Esta metodología docente promueve la adquisición de contenidos curriculares mediante la realización de un servicio social que da cobertura a necesidades reales detectadas (Lorenzo, Mella, García, y Varela, 2017; Sotelino, Santos, y García, 2019). El desarrollo de proyectos ApS es una vía para el ejercicio de la responsabilidad social de la Universidad; pues contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes, potenciando la creación de una masa crítica promotora de una sociedad más justa y sostenible (Arrafojo, García, y Jato, 2017; Santos, Sotelino, Lorenzo, 2016).

El proyecto *Optometría Senior* (Vázquez y Gigirey, 2016) fue la primera experiencia de ApS en los estudios de Grado en Óptica y Optometría (GOO) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Se diseñó para dar respuesta a una necesidad detectada en varias residencias públicas de Santiago de Compostela: la presencia de un importante número de gerontes con pérdida de visión evitable. Durante su desarrollo, las entidades colaboradoras comunican a las docentes responsables la necesidad de revisar también la audición de los mayores ante su pérdida auditiva (PA).

El término «pérdida sensorial dual» o «*dual sensory loss*» (DSL) hace referencia a la presencia en una misma persona de déficit auditivo y visual (Smith, Bennett, y Wilson, 2008). La prevalencia de DSL aumenta notablemente con la edad (Swe-nor, Ramulu, Willis, Friedman, y Lin, 2013) y repercute negativamente en la calidad de vida del adulto mayor, con efectos a nivel funcional, psicológico y social (Schneider et al., 2011). Asimismo, varios estudios respaldan que la pérdida de visión y audición se relacionan con mayor riesgo de deterioro cognitivo, siendo este

superior cuando ambas deficiencias coexisten (pérdida sensorial dual) (Yamada et al. 2015; Maharani, Dawes, Nazroo, Tampubolon, y Pendleton, 2018)

En este contexto, se inicia en el curso académico 2019-2020 una nueva experiencia ApS denominada *Dual Sensory Loss en Adulto Mayor*, que representa una ampliación del proyecto ApS *Optometría Senior*, pues el servicio sociosanitario que oferta engloba una intervención a nivel visual y auditivo. Esta actividad está ligada a las materias Optometría IV (3er curso GOO-USC), Audífonos y Rehabilitación Auditiva (4º curso GOO-USC) y Envejecimiento y Visión (Máster en Optometría-USC). Los alumnos matriculados realizan práctica clínica con usuarios de la organización no gubernamental Asociación Galega de Axuda ós Enfermos con Demencias tipo Alzheimer (AGADEA) (fase 1) y con mayores residentes con escasos recursos (fase 2). Los objetivos de aprendizaje que se persiguen son: 1) promover la adquisición y desarrollo de conocimientos y competencias curriculares que contribuyan a la inserción laboral de los estudiantes; 2) impulsar el aprendizaje para toda la vida; 3) contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes. Además, se pretende evidenciar la necesidad social de mejorar la visión y audición de nuestros mayores y, consecuentemente, su calidad de vida.

MÉTODO

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA APS (FASE I)

La fase inicial del proyecto ApS comprendió el desarrollo de la actividad con los usuarios de la asociación AGADEA. Participaron alumnos de la materia Audífonos y Rehabilitación auditiva (9 alumnos) y Envejecimiento y Visión (1 alumno). El servicio sociosanitario ofertado fue:

- Valoración del nivel de visión habitual de los participantes.
- Evaluación del estado auditivo.
- Elaboración de un informe dual (visual y auditivo) personal para el paciente y el centro.

Previo al inicio de la experiencia se contactó con la entidad (a través del Servicio de Participación e Integración Universitaria-USC) para solicitar autorización para realizar práctica clínica en uno de sus centros. El personal de la entidad fue el encargado de obtener el consentimiento informado del familiar-tutor para realizar la valoración sensorial dual de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales; así como de determinar la organización de los grupos de mayores que serían examinados en cada sesión práctica con el fin de no interferir en sus horarios. Por cuestiones de espacio

(se disponía de una única sala de trabajo) inicialmente participaron en la actividad los alumnos de la materia Audífonos y Rehabilitación Auditiva (encargados de la valoración auditiva) y, posteriormente, el estudiante de máster (efectuó el examen visual).

El número de horas de práctica clínica en la materia Audífonos y Rehabilitación Auditiva es 20 h. Los 9 alumnos matriculados se distribuyeron en grupos de 3 personas (3 grupos). Se fijó un sistema de rotación de grupos y cada día 3 alumnos (1 grupo) valoraban 3-4 mayores en horario de 16.00h -19.00h (Figura 1). Cada grupo realizó 6 horas de práctica clínica real (2 rotaciones). Las horas de práctica clínica restantes se destinaron a trabajo personal (reflexión sobre la experiencia y recogida de información en el portafolio).

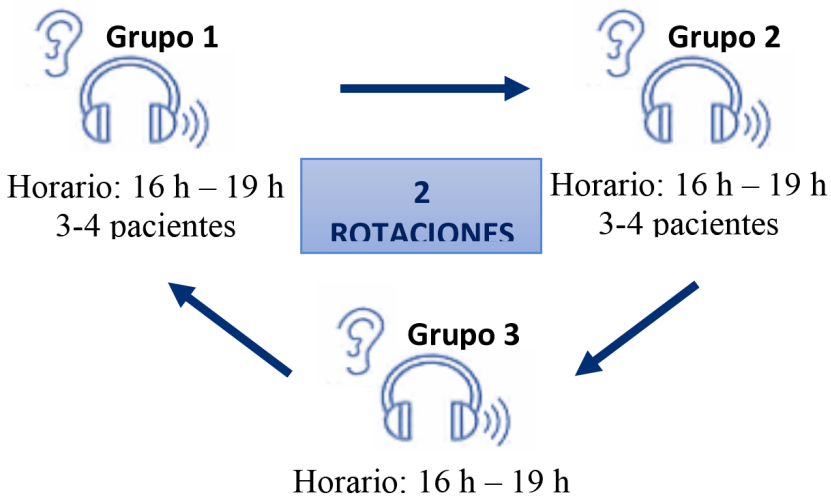


Figura 1.

Sistema de rotación de grupos establecido para la valoración auditiva

En el caso de la evaluación visual, al haber un único alumno matriculado en la materia Envejecimiento y Visión, este realizó el examen visual a todos los participantes. Fueron necesarias un total 5 sesiones de 3 horas de duración (horario 16 h - 19 h) para poder dar cobertura a todos los participantes que habían efectuado la valoración auditiva. Ello supuso un total de 15 horas de práctica clínica real.

Al inicio de la actividad se entregó un portafolio de actividades a los alumnos encargados de la evaluación auditiva y otro al estudiante responsable de la valoración visual. En cada sesión práctica los estudiantes debían recoger en dichos porta-

folios las competencias curriculares adquiridas, sus experiencias y vivencias durante el desarrollo de la actividad ApS, los puntos fuertes y débiles de la experiencia, además de señalar posibles mejoras en el desarrollo de la misma.

EVALUACIÓN SENSORIAL DUAL DE LOS ADULTOS MAYORES

Se habilitó una zona de trabajo de fácil acceso para la valoración visual y auditiva de los mayores. Esta cumplía con los requisitos básicos en cuanto a dimensiones, iluminación (500 lux) y ausencia de ruido ambiente según norma europea EN:26-189 equivalente a Norma UNE 74-151-92 e ISO 8253-1:2010.

Para valorar el estado del conducto auditivo externo se realizó una otoscopia con otoscopio HEINE mini 2000. Los umbrales auditivos vía aérea se midieron con un audiometro *Beltone Electronics* modelo 110 con auriculares 510-CO-17. La existencia de PA se estableció atendiendo al criterio internacional de Ventry y Weinstein (1983).

En la determinación de la AV en visión lejana (VL) se emplearon optotipos de la pantalla VISIONIX L40 19, ajustada para una distancia de 2,5 m. En el caso de la toma de AV en visión próxima se utilizó el test de lectura PV Numbers MassVAT vision chart, diseñado para una distancia trabajo de 40 cm. Se midió la agudeza visual (AV) monocular y binocular con la corrección habitual de los mayores. La presencia de deficiencia visual binocular (visión lejana y próxima) se definió como una AV binocular con corrección habitual inferior a 20/40 (Dandona, y Dandona, 2016).

La metodología empleada en esta actividad cumple con el protocolo clínico y los principios éticos que exige el Comité de Bioética de la USC.

ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN Y CELEBRACIÓN

Finalizada la experiencia ApS se promoverán:

- Talleres formativos de detección de problemas visuales y auditivos a: personal cuidador de adultos mayores; centros y asociaciones de ayuda a personas con Alzheimer.
- Participación en congresos, foros y workshop relacionados con el tema.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Inicialmente se realizó un análisis descriptivo de las características básicas y estado sensorial dual de los mayores que participaron en la actividad ApS mediante el programa estadístico SPSS 24.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois) de la Universidad de Santiago de Compostela.

Para valorar los resultados de aprendizaje se efectuó un análisis descriptivo y cualitativo de la información recogida por los estudiantes en el portafolio de actividades, tanto en lo referente a las competencias curriculares alcanzadas, como a las vivencias y experiencias personales de los alumnos durante el desarrollo de la práctica clínica. Además, se analizaron los puntos fuertes y débiles de este proyecto de aprendizaje-servicio, así como las necesidades de mejora descritos por los estudiantes.

RESULTADOS

SERVICIO SOCIO SANITARIO OFERTADO

Los alumnos que participaron evaluaron un total de 20 usuarios de AGADEA entre 73-97 años (edad media 83,3 años), 6 de los sujetos examinados presentaban deficiencia visual binocular (AV < 20/40) en VP. Ninguno tenía una AV por debajo de ese valor en VL. Se detectó pérdida de audición en 14 de los 20 mayores valorados. La mayor parte de los participantes tenía deterioro cognitivo (puntuaciones test MEC < 24 puntos). En la Tabla 1 se resumen las características demográficas básicas de los mayores examinados.

Tabla 1.
Características demográficas de los participantes

| | Sujetos | |
|-----------------|---------|-----|
| | N | % |
| Total | 20 | 100 |
| ♂ | 2 | 10 |
| ♀ | 18 | 90 |
| Edad (años) | | |
| < 80 | 8 | 40 |
| 80-89 | 8 | 40 |
| ≥ 90 | 4 | 20 |
| Puntuación MEC | | |
| ≥ 24 | 4 | 20 |
| 23-14 | 8 | 40 |
| < 14 | 8 | 40 |
| AV Binocular VL | | |

Tabla 1.
Características demográficas de los participantes. (cont.)

| | | Sujetos | |
|-----------------|--|----------|-----|
| | | <i>N</i> | % |
| ≥ 20/40 | | 20 | 100 |
| <20/40 | | 0 | 0 |
| AV Binocular VP | | | |
| ≥ 20/40 | | 14 | 70 |
| <20/40 | | 6 | 30 |
| PA | | 14 | 70 |

Nota. MEC: Mini Examen Cognoscitivo; AV: Agudeza Visual; VL: Visión Lejana; VP: Visión Próxima; PA: Pérdida Auditiva

PORTAFOLIO DE ACTIVIDADES

Todos los estudiantes que participaron en la valoración auditiva de los sujetos reseñan en el portafolio de actividades que tras la actividad ApS son capaces de efectuar una evaluación audiológica rutinaria, y el 67% indica que ha aprendido a realizar tareas de asesoramiento y educación en salud auditiva (Tabla 2).

Respecto a la adquisición de competencias transversales, las referidas por un porcentaje más elevado de alumnos matriculados en esta materia son: mejor capacidad de comunicación (100%), aprender a trabajar en equipo (89%), mayor organización, compromiso ético e iniciativa personal (78%). La habilidad para resolver problemas es la competencia menos reseñada (44%). El 89% de los estudiantes considera que su habilidad para las relaciones interpersonales y empatizar con las personas mayores ha mejorado tras la experiencia de ApS. Un 78% indica que la actividad incrementó su motivación por la profesión y su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. El 67% de los alumnos refieren haber desarrollado capacidad de crítica y/o autocrítica (Tabla 2).

El alumno de la materia de máster considera que el trabajo experiencial realizado ha mejorado su habilidad para realizar un examen optométrico a un paciente mayor complejo. Señala que esta experiencia ha incrementado su capacidad para tomar decisiones, sus habilidades comunicativas y de planificación, organización, análisis y síntesis; así como su autonomía para «hacer» y «aprender». Refiere tener mayor motivación profesional y que ha aprendido a adaptarse a situaciones imprevistas y a empatizar más con los mayores, siendo ahora más crítico con el trabajo realizado.

Tabla 2.
*Competencias adquiridas señaladas en el portafolio
 por los alumnos de la materia Audifonos y Rehabilitación Auditiva*

| | Estudiantes | |
|--|-------------|-----|
| | N | % |
| Competencias de la titulación | | |
| Realización valoración audiológica rutinaria | 9 | 100 |
| Asesoramiento y educación salud auditiva | 6 | 67 |
| Competencias transversales | | |
| Comunicación | 9 | 100 |
| Organización | 7 | 78 |
| Planificación | 6 | 67 |
| Capacidad de análisis y síntesis | 5 | 56 |
| Resolución de problemas | 4 | 44 |
| Toma de decisiones | 5 | 56 |
| Trabajo en equipo | 8 | 89 |
| Compromiso ético | 7 | 78 |
| Aprendizaje autónomo | 5 | 56 |
| Gestión de la información | 5 | 56 |
| Iniciativa personal | 7 | 78 |
| Competencias para la vida | | |
| Relaciones interpersonales | 8 | 89 |
| Adaptación a nuevas situaciones | 7 | 78 |
| Motivación | 7 | 78 |
| Empatía | 8 | 89 |
| Superación de frustraciones | 2 | 22 |
| Capacidad de crítica/autocrítica | 6 | 67 |

Los datos del portafolio revelan como principal punto fuerte de esta experiencia ApS el realizar práctica clínica con pacientes mayores complejos en un contexto real. También se hace referencia al elevado compromiso del personal de la entidad. Como debilidades del proyecto reflejan el haber evaluado pacientes con demencias tipo Alzheimer sin examinar antes «adultos mayores normales», y la necesidad de

ampliar el número de pacientes valorados. Las propuestas de mejora se centran en: aumentar el número de pacientes y horas de experiencia.

Entre las reflexiones reflejadas en el portafolio destaca considerar este proyecto como «experiencia enriquecedora» y «útil», llegando a plantearse una especialización en el campo de la audiología.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la primera fase de nuestro proyecto ApS constatan de nuevo que el aprendizaje-servicio impulsa la formación ciudadana de los estudiantes, como refleja el elevado porcentaje de alumnos que considera adquiridas las competencias: motivación, empatía, relaciones interpersonales y capacidad de crítica y autocrítica. A su vez, el hecho de que la principal fortaleza señalada por los estudiantes sea el haber podido trabajar con personas mayores en un contexto real revela, como en el proyecto *Optometría Senior* (Vázquez, y Gigirey, 2016), la importancia de diseñar práctica clínica que suponga trabajo experiencial que acerque los alumnos a la realidad de su futura profesión, permitiéndoles adquirir no solo conocimientos sino también aprender a «saber hacer», contribuyendo así a una formación de calidad que instruirá profesionales reflexivos, críticos y vehiculizadores de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La primera fase del proyecto ha permitido detectar un elevado número de participantes con pérdida auditiva y algunos con deficiencia visual en visión próxima. Teniendo en cuenta que PA y déficit visual son dos de las comorbilidades más frecuentes e incapacitantes en la demencia (Leroi et al. 2019), conocer el estado dual de estos sujetos contribuirá a mejorar su atención en cuidados y su calidad de vida. Ello potenciará el envejecimiento saludable del colectivo y su bienestar (base fundamental del ODS 3).

Si bien los resultados de esta primera fase del proyecto pueden verse limitados por el número de alumnos participantes, especialmente en la materia Envejecimiento y Visión, consideramos que este modelo de práctica clínica promueve el aprendizaje para toda la vida y la formación de los estudiantes como profesionales y ciudadanos.

REFERENCIAS

- AGRAFOJO, J., GARCÍA, B., y JATO, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34.

- BUENESTADO, M., ÁLVAREZ, J. L., y GONZÁLEZ, H. (2016). Análisis de las actividades de formación docente de las universidades españolas relacionadas con la metodología aprendizaje-servicio. *Educación y diversidad*, 10(2), 25-40.
- DANDONA L, y DANDONA R. (2006). Revision of visual impairment definitions in the International Statistical Classification of Diseases. *BMC Medicine*, 4(1), 7.
- LEROI, I., HIMMELSBACH, I., WOLSKI, L., LITTLEJOHN, J., JURY, F., PARKER, A., ... y THODI, C. (2019). Assessing and managing concurrent hearing, vision and cognitive impairments in older people: an international perspective from healthcare professionals. *Age and ageing*, 48(4), 580-587.
- LORENZO, M., MELLA, I., GARCÍA, J., y VARELA, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 3, 118-130.
- MAHARANI A, DAWES P, NAZROO J, TAMPUBOLON G, y PENDLETON N, Visual and hearing impairments are associated with cognitive decline in older people (2018). *Age Ageing* 2018; 66: 1130-6.
- SANTOS REGO, M. A., SOTELINO, A., y LORENZO, M. (2016) El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y compromiso social. *Educación y Diversidad*, 10(2), 17-24.
- SMITH, S. L., BENNETT, L. W., y WILSON, R. H. (2008). Prevalence and characteristics of dual sensory impairment (hearing and vision) in a veteran population. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 45(4), 597-609.
- SOTELINO, A., SANTOS REGO, M. A., y GARCÍA, J. (2019) El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90.
- SWENOR, B. K., RAMULU, P.Y., WILLIS, J. R., FRIEDMAN, D., y LIN F.R. (2013). The prevalence of concurrent hearing and vision impairment in the United States. *JAMA Internal Medicine*, 173(4), 312-313.
- VÁZQUEZ, M. C., y GIGIREY, L. M. (2016). Optometría senior: implementación de un proyecto de aps en Residencias de Mayores. *Educación y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(2), 205-218.
- VENTRY, I. M., y WEINSTEIN, B. E. (1983). Identification of elderly people with hearing problems. *Asha*, 25(7), 37-42.
- YAMADA, Y., DENKINGER, M. D., ONDER, G., HENRARD, J.C., VAN DER ROEST, H.G., FINNE-SOVERI, H., ... y TOPINKOVA, E. (2015). Dual sensory impairment and cognitive decline: the results from the shelter study. *Journals of Gerontology Series A: Biomedical Sciences and Medical Sciences*, 71(1), 117-123.

E-SPORT, OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN
Y LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA UNIVERSIDAD
*E-Sport, Opportunities for Inclusion and Interculturality
from The University*

MARCANO, B.

Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN

En esta investigación se consideran los e-sport como un entorno en los que se están consolidando aprendizaje de habilidades blandas (soft skills) y habilidades STEM muy deseables para el desempeño personal y profesional. El objetivo fue indagar si desde el ámbito universitario se fomenta la diversidad e inclusión en los e-sports. Se realizó un análisis documental en bases de datos académicas de estudios que dieran respuesta a dicho planteamiento. Los resultados indican que es un campo de investigación muy incipiente y que hay interesantes oportunidades para el fomento de la diversidad e inclusión en los entornos e-sport si se implican las instancias educativas, la industria del videojuego, los organizadores, los jugadores y los patrocinadores.

Palabras clave: *educación, inclusión, diversidad.*

ABSTRACT

This research considers e-sports as an environment in which learning soft skills and STEM skills, which are highly desirable for personal and professional performance, are being consolidated. The objective was to investigate whether the university promotes diversi-

ty and inclusion in e-sports. A documentary analysis was carried out in academic databases of studies that respond to this approach. The results indicate that this is a very incipient field of research and that there are interesting opportunities for the promotion of diversity and inclusion in e-sports environments if educational bodies, the video game industry, organizers, players and sponsors are involved.

Keywords: *higher education, inclusion, educational practice, student diversity*

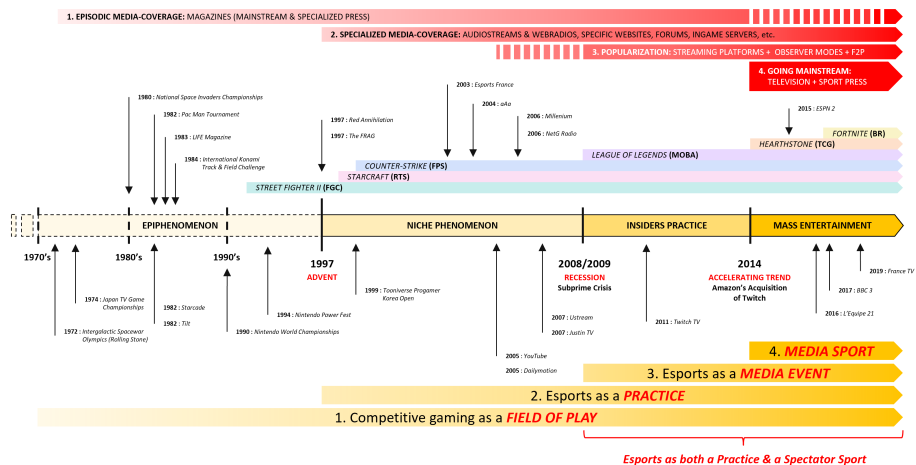
INTRODUCCIÓN

Los e-sports han llegado a las instituciones educativas en modalidad de actividad de entretenimiento y parte de la cultura sociotecnológica en la que están viviendo los estudiantes actuales. El crecimiento acelerado que están teniendo, está dejando sorprendidos a todos los implicados en este fenómeno social, tanto a los estudiantes, a los organizadores, a los partner y a la industria del videojuego. Son muchos los intereses implicados en el desarrollo de esta actividad que ha evolucionado de ser una actividad de intercambio entre los equipos, en partidas con conexión en red local, luego en competiciones online con un mayor rango de alcance geográfico, hasta la actualidad que constituyen grandes eventos del espectáculo en los que se combinan las características de los eventos deportivos tradicionales, de las masas de aficionados y la potenciación de lo digital que catapultan los alcances (Carrillo, 2015). Para visualizar esta evolución resulta muy ilustrativa la infografía elaborada por Besombes (2019) y compartida en su perfil de Twitter (ver Fig.1).

Se entiende por e-sport o deportes electrónicos a las prácticas de videojuegos con fines competitivos, a través de los que se obtiene dinero como premio para los que alcanzan los primeros lugares en las competiciones. Incluye partidas entre equipos o participaciones individuales, competiciones uno a uno. Estos tienen diferentes niveles que van desde los amateurs hasta los jugadores o equipos «profesionales» (Asociación Española de Videojuegos, 2018; Carrillo, 2015) que tienen un salario mensual. Por lo general, son pagados por las grandes corporaciones productoras de videojuegos y de la tecnología complementaria que hacen posible sus avances, como los fabricantes de procesadores, del hardware y software, proveedores de servidores dedicados, así como todas las tecnologías de comunicación que posibilitan las comunicaciones online.

CHRONOLOGY OF ESPORTS' MEDIATIZATION IN THE WESTERN WORLD

© Nicolas Besombes – December 2019



Fuente: Besombes, 2019

Figura 1.

Cronología de la mediatización de los e-sport.

CONFLUENCIA DE FACTORES GRATIFICANTES

La gratificación en cualquiera de sus formas constituye un elemento condicionante de los comportamientos, independientemente de que sea inmediata o postergada. Los videojuegos son muy gratificantes por su propia naturaleza (Marcano, 2014), muchos de sus elementos aportan para esa gratificación: proponen un reto: los retos son un estímulo para la acción, para la autosuperación y la autoafirmación; proporcionan un feedback inmediato: ofrecen premios, pistas, puntos, lo que está comprobado que mantiene la conducta; ofrecen multiestimulación sensorial: se presentan como un entorno virtual enriquecido con infinidad de estímulos sensoriales auditivos y visuales que en muchos casos generan sensación de inmersión o de identificación con los avatares del juego, y que estimula las acciones que conducen a la superación del reto que se plantea. Todo ello estimula la zona límbica del cerebro implicada en la generación y gestión de las emociones (Marcano, 2006).

Todos estos elementos inciden en las emociones de los jugadores en un amplio abanico que puede incluir, la tensión inicial que le produzca el reto, hasta la alegría, satisfacción y sentimiento de realización por la superación lograda. También hay que destacar otros elementos gratificantes, como son: el juego por el juego mismo, en el sentido de proporcionar un espacio para la evasión o la fantasía (Hui-zinga, 1996) y el aspecto social (Contreras, Eguía y Lozano, 2014). Este último es

uno de los elementos más poderosos de los videojuegos cuando se desarrollan en la modalidad de deporte electrónico. Las posibilidades de juego online con otros han dado lugar al desarrollo del e-sport y una diversidad de oportunidades de desarrollo y de aprendizaje para diferentes actores sociales. Este estudio se va a centrar por un lado en las oportunidades de aprendizaje para los jugadores, y por el otro, en el fomento de la diversidad e inclusión en estos entornos.

SOFT SKILLS, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN E-SPORT

En anterior investigación (Marcano, Marcano & Sánchez, 2013) se indagó sobre las habilidades presentes o demandadas en los equipos de videojugadores que participaban en competencias e-sport, se concluyó que los jugadores desarrollaban habilidades para el trabajo en equipos de alto rendimiento en los que el liderazgo, la comunicación, los objetivos compartidos, la capacidad para resolver problemas, la toma de decisiones y la coordinación del trabajo coordinado marcaba una diferencia importante entre los videojugadores que competían en e-sport y los que no competían. Investigaciones más recientes coinciden con nuestros hallazgos en cuanto a las habilidades y destrezas que se desarrollan en los e-sports, además destacan el desarrollo del pensamiento estratégico, pensamiento lateral (Asociación Española de Videojuegos, 2018; Rodríguez & Del Moral, 2018) la creatividad, el liderazgo y capacidades para el emprendimiento, destreza de gran importancia en la sociedad digital (Asociación Española de Videojuegos, 2018), además de habilidades STEM (Rothwell & Shaffer, 2019). Todas estas son consideradas habilidades blandas o soft skills, a diferencia de las técnicas o profesionales (Cobo y Moravec, 2011). Estas son habilidades altamente demandadas dentro del propio ámbito del e-sport y también figuran como las habilidades más demandadas en las empresas del siglo XXI, según informe de ManpowerGroup (2018), en el que se reportan los resultados de encuesta realizada a veinte mil empresarios de cuarenta y dos países de las empresas que mayor facturación tienen a nivel global. Son destrezas y competencias personales que facilitan la rápida adaptación a los cambios, las positivas relaciones interpersonales y la gestión emocional, factores que han cobrado visibilidad en la demanda de los mutivariados oficios que están emergiendo en la sociedad digital. Al respecto se puede destacar que en los reportes de la consultora TIC Cognizant menciona un total de cuarenta y dos empleos inexistentes en la actualidad y pronostican que aparecerán en un plazo de diez años y para los que no hay una formación específica (Center For The Future of work, 2018).

Se considera que el entorno de los videojuegos competitivos, los e-sport, en cierta medida está constituyendo un ámbito de formación informal en la que se están fraguando habilidades y destrezas propias para dar respuesta a las demandas

del mismo entorno, y que son propias de la sociedad global. Esta se ha catalogado como VUCA, es decir caracterizada por volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (Lawrence, 2013), donde la velocidad de cambio impone la necesidad de adaptación rápida y eficiente. En términos de empleabilidad, se le está exigiendo a la universidad dar respuesta a este panorama mundial (Llanes, Figuera & Torrado, 2017), no obstante, no estamos seguros de que se esté avanzando al ritmo que están demandando las circunstancias.

Por otra parte, este mundo globalizado y cada vez más diverso, demanda de mayores niveles de inclusión para todos los colectivos, lo que se plantea como necesidad en los entornos educativos (Gutiérrez, 2019) en cuanto al fomento de valores orientados a la tolerancia y aceptación de las minorías y la integración en las actividades económicas, sociales, deportivas y de toda índole.

Desde esta perspectiva, en este estudio se plantea como objetivo indagar si desde la universidad se desarrollan iniciativas para la formación en inclusión e interculturalidad en los e-sport, y qué modalidades de intervención existían.

METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo planteado se realizó un análisis documental en bases de datos académicas: Web of Science, Eric, Dialnet. Se focalizó la búsqueda con los términos e-sport, educación/education, en inglés o español. Se descartaron los artículos y reportes que se focalizan en los aspectos publicitarios, el negocio del gaming y que trataban sobre videojuegos específicos. Se filtraron y se analizaron los que hacían referencia directa a formación y aprendizaje en los entornos de e-sport. Para la presentación de resultados se consideraron los objetivos del estudio o la propuesta de intervención, el alcance de estos y los resultados logrados o previstos.

RESULTADOS

Con la aplicación de los criterios de selección de la muestra de estudio se filtraron un total de 15 artículos. De los cuales solo 2 cumplieron con el interés de análisis de este estudio, es decir, se referían a la intervención formativa. Todos los demás estaban más relacionados con la exploración de intereses de juegos, con características psicológicas de los jugadores o los espectadores o con la exploración de las comunidades de juego, así como efectos del streaming en la eficiencia del juego. A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido considerando objetivos/propuesta, alcance y resultados obtenidos/previstos del estudio o propuesta de intervención formativa. (Tabla 1)

Tabla 1.
Análisis de las propuestas de intervención formativa en los e-sport

| Autor/estudio | Objetivo/propuesta | Alcance | Resultados obtenidos/ previstos |
|--|---|---|--|
| Amazan-Hall, et all. (2018). Diversity and Inclusion in Esports Programs in Higher Education: Leading by Example at UCI. | Analizan fórmulas y proponen plan de acción para la inclusión de las minorías y de las mujeres en los eventos de e-sport universitarios | Todos los estudiantes universitarios | Aumentar la inclusión y la tolerancia a la diversidad en los estudiantes universitarios |
| Rodríguez, C y Del Moral, E. (2018) Habilidades potenciadas con el e-Sport League of Legends: Diseño de caso único. | Analizan en qué medida el apoyo de un entrenador experto permite a los jugadores desarrollar sus habilidades lógico-matemáticas y entrenarlos para la toma de decisiones adecuadas a través del juego cooperativo | jugadores (N=10) de un <i>e-Sport</i> . El caso de <i>League of Legends</i> | Se encontraron diferencias significativas en las habilidades lógico-matemáticas y en el trabajo colaborativo en equipo entre los jugadores que tuvieron el apoyo de un entrenador experto/coach y los que no lo tuvieron |

Entre todos los resultados solo en un artículo académico (Amazan-Hall, et all, 2018), se trata el tema de la diversidad e inclusión de forma explícita en los e-sport, en el que además se presentan propuestas concretas para superar la exclusión de colectivos minoritarios, como los afroamericanos, hispanos, colectivo LTGB y el género femenino. La Universidad de California, Irvine (UCI) presenta su plan de diversidad e inclusión en el entorno de los e-sport en el campus, propuesto y promovido por el grupo de trabajo experto formado por profesores, administrativos, estudiantes, exalumnos todos comprometidos con la temática y con financiación gubernamental. En la siguiente Tabla se rescatan las siguientes:

Tabla 2.
Síntesis de las propuestas de inclusión de la diversidad de la UCI

| Actividad | Descripción |
|--|--|
| Código de conducta | Desarrollo de un código de conducta que debe ser cumplido por todos los participantes en las competiciones, jugadores, organizadores, asistentes. Los que no los cumplan serán expulsados. En el sitio web se dispondrá de sitio para denunciar acoso, tanto si se es víctima o presenciario. No está permitido ningún tipo de acoso, abuso, lenguaje violento o afines. |
| Reclutamiento y entrenamiento de personal | Promueven la incorporación al personal de la arena (sitio de juegos) de personal diverso, de diversos orígenes, razas, cultos, orientación sexual. Luego se ofrece formación en aspectos estratégicos: lenguaje; diversidad y conciencia étnica y conocimiento sobre medios y comunicación estratégica. |
| Programa de becas para jugadores | Promueven la diversidad en la selección de los jugadores que representan al campus, que sean de todas las líneas raciales/étnicas y de género y cuidan que todos los jugadores del equipo sean embajadores de la equidad y la inclusión. |
| Eventos promocionales en el e-sports Arena | Se programan eventos como visitas guiadas, oportunidades de juego libre, exposiciones y foros sobre la inclusión de la mujer en la Arena, todo para favorecer la inclusión de los colectivos menos presentes en los eventos e-sport. |
| Compartir en viviendas temáticas | Se promueve la opción de compartir en casas ambientadas con los juegos para aproximarse a los colectivos diversos, además se les ofrece formación para el trabajo en equipo, las buenas relaciones interpersonales y aspectos de diversidad, género e inclusión. |
| Entrenamiento para los espectadores | Proporcionar entrenamiento para todo el personal que trabajo en la Arena (estadio) para que todos se hagan responsables de denunciar cualquier manifestación de acoso, especialmente el acoso en línea en los eventos y que esta actitud se fomente también entre los espectadores. |
| Serie de torneos femeninos (transgénero y géneroqueer inclusive) | Propuesta de torneos intercampus o entre campus con colectivos cuyas identidades de género están subrepresentadas en los e-sport. Incluye a las mujeres tanto cisgénero y transgénero, así como los transgéneros y los jugadores «genderqueer» en general. |
| Becas de streaming | Promover que en los streaming se fomenten los temas de diversidad e inclusión de forma atractiva, emocionante y divertida. Para ello se propone ofrecer formación con expertos en comunicación y medios |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El entorno e-sport ha vivido una transformación desde sus inicios hasta la actualidad. Son tan rápidos relativamente, los cambios y el crecimiento acelerado que es difícil encontrar quien se atreva a hacer pronósticos de la evolución que siga teniendo en los próximos años. Es un campo en el que intervienen diversos grupos de interés, los publishers o casas editoras; las plataformas de juego, los organizadores, los jugadores, los equipos, los broadcasters, patrocinadores no solo de tecnología sino diversas marcas grupos comerciales, otros stakeholders, estudios de desarrollo, medios de comunicación, servicios online, consultoras, entre otros (Asociación Española de Videojuegos, 2018). Todos potenciando al máximo el gran espectáculo de los e-sport que a la vez aprovecha al máximo el gran potencial de «enganche» emocional alrededor de los videojuegos competitivos.

Los e-sport, como actividad deportiva y competitiva demanda habilidades para el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades blandas o soft skills (comunicación, capacidad de adaptación, liderazgo, trabajo en equipo y cooperativo y hay evidencias de desarrollo de estas (Marcano, Marcano & Sánchez, 2013; Rodríguez & Del Moral, 2018; Rothwell & Shaffer, 2019); así como de habilidades STEM. Todas necesarias en la sociedad digital y diversa en la que se vive. Sin embargo, aunque entre los organizadores y promotores de los e-sport se promociona la inclusión como una característica de los eventos (Asociación Española de Videojuegos, 2018), en las investigaciones no se encontraron evidencias suficientes para dar fe de ello. Solo se encontró un estudio (Amazan-Hall et al., 2018) que trata el tema explícitamente y hace propuesta de intervención. Finalmente se coincide con Amazan-Hall et al., (2018), al considerar que hay una gran oportunidad de crear un entorno de los e-sports que trascienda las limitaciones a la div

ersidad e inclusión y puede ser un ejemplo inspirador la propuesta de la UCI, desde donde proponen un plan de actuación en los e-sport que se desarrollan en el campus para trascender la geografía, la raza, la etnia, la identidad de género, la sexualidad orientación, idioma y religión. A medida que los deportes continúan evolucionando, sería importante que los equipos, las escuelas, los promotores del juego, la industria y otros interesados se comprometen a hacer que la participación sea accesible a las personas de todos los antecedentes e identidades.

REFERENCIAS

- AMAZAN-HALL, K., CHEN, J. J., CHIANG, K., CULLEN, A. L., DEPPE, M., DORMITORIO, E., ... & RUBERG, B. (2018). Diversity and Inclusion in Esports Programs in Higher Education: Leading by Example at UCI. *International Journal of Gaming and*

- Computer-Mediated Simulations (IJGCMS), 10(2), 71-80. DOI: 10.4018/IJGC-MS.2018040104
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE VIDEOJUEGOS (2018) Libro Blanco de los esports en España. Recuperado de <http://bit.ly/3c8XLVn>
- BESOMBES, N. (20 dic. 2019) Esports' Mediatization. Chronology of esports' mediatization in the western world. Recuperado de <http://bit.ly/393RuZ1>
- CARRILLO VERA, J. (2015). La dimensión social de los videojuegos 'online': de las comunidades de jugadores a los 'e-sports'. *Index.comunicación*, 5(1), 39-51.
- CENTER FOR THE FUTURE OF WORK (2018) 21 more jobs of the future. A guide to getting and staying employed through 2029 oct 22, 2018. Recuperado de <https://cogniz.at/2TiSFNO>
- COBO, C., & MORAVEC, J. (2011). Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación (Vol. 3). Edicions Universitat Barcelona.
- CONTRERAS, R., EGUIA, J., LOZANO, A. (2014). *Juegos multijugador: el poder de las redes en el entretenimiento*. Barcelona. Editorial OUC
- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, F. (2019). Educación inclusiva y espacio europeo de educación superior: una perspectiva jurídico-constitucional. Cap.17 En: Márquez, C (Coord) ¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos. Madrid. Editorial Dykinson
- HUIZINGA, J. (1996) Homo Ludens. Madrid, España: Alianza Editorial
- LAWRENCE, K. (2013). Developing leaders in a VUCA environment. UNC Executive Development, 1-15. Recuperado de <http://bit.ly/3a40dL5>
- LLANES, J., FIGUERA, P. & TORRADO, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía/ Employability and career management of graduates in Pedagogy. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- MANPOWERGROUP (2018) La revolución de las competencias 2.0. Robots abstenerse: Soluciones de Talento en la Revolución de las competencias. Recuperado de <http://bit.ly/2ThMERp>
- MARCANO, B. (2006). Estimulación emocional de los videojuegos: efectos en el aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 128-140.
- MARCANO, B. (2014). Graphics, playability and social interaction, the greatest motivations for playing Call of Duty. Educational reflections. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 34-41. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.3.1.34-41>
- MARCANO, B.; MARCANO, C.; SÁNCHEZ, M. (2013). Trabajo en equipo en los clanes de videojuegos online. Hacia la transferencia de aprendizajes. *Revista arbitrada venezolana*, 8(1), 11-30.
- RODRÍGUEZ, C., & DEL MORAL, E. (2018). Habilidades potenciadas con el e-Sport League of Legends: Diseño de caso único. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, (4). <https://doi.org/10.6018/riite/2018/333771>

EDUCACIÓN HACÍA EL EMPRENDIMIENTO.
CENTRO UNIVERSITARIO PARA CIENCIAS
ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS
DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
*Entrepreneurship Education. University Center
for Administrative Economics from the university of Guadalajara*

CONTRERAS CUEVA, A. B.; MACÍAS ÁLVAREZ, P.
Universidad de Guadalajara

RESUMEN

La contribución del emprendimiento al crecimiento económico involucra necesariamente a la educación, razón por la que las universidades se están transformando del enfoque tradicional a universidades emprendedoras. La Universidad de Guadalajara no es ajena a esto, y sus cambios e impacto deben evaluarse en este sentido, el objetivo de este estudio es identificar cómo perciben los alumnos del Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad de Guadalajara, el apoyo y los elementos del entorno universitario, y su impacto en la actitud emprendedora. Los resultados apuntan que la opinión de los alumnos es favorable, sin embargo, debe hacerse mayor énfasis en los aspectos involucrados tanto de los valores de emprendimiento como con los elementos que la universidad ofrece para su impulso.

Palabras clave: *universidad emprendedora; intención emprendedora; emprendimiento.*

ABSTRACT

The contribution of entrepreneurship to economic growth necessarily involves education, which is why universities are transforming from the traditional approach to entrepreneurial universities. The University of Guadalajara is no stranger to this, and its changes and impact should be evaluated in this regard, the objective of this study is to identify how students University Center for Administrative Economics from the university of Guadalajara perceive the support and elements of the university environment, and its impact on the entrepreneurial attitude. The results indicate that the opinion of the students is favourable, however, greater emphasis should be placed in the aspects involved both the values of entrepreneurship and the elements that the university offers for its momentum.

Keywords: *entrepreneurial university, entrepreneurial intention, entrepreneurship.*

INTRODUCCIÓN

EL PROBLEMA DEL DESEMPLEO requiere mayor implicación de las instituciones educativas en el desarrollo económico y social, lo que ha propiciado que las universidades tomen un enfoque diferente al tradicional y surjan las universidades emprendedoras, las cuales integran las tradicionales actividades de docencia, investigación y extensión, con actividades de emprendimiento. La contribución del emprendimiento se identifica como oportunidad para los países emergentes, como lo es México, al favorecer el crecimiento económico y la generación de empleo.

En este sentido, la Universidad de Guadalajara (UdeG) debe implementar o en su caso mejorar continuamente su postura como universidad emprendedora, en este contexto sus cambios e impacto deben evaluarse constantemente.

El objetivo fundamental de este estudio es conocer si los alumnos del Centro Universitario para las Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA-UdeG) perciben que el entorno universitario es propicio para fomentar la actividad emprendedora, y si esto impacta positivamente en la intención de emprender. Con los resultados se pretende ofrecer información valiosa que contribuya a la generación de estrategias para establecer acciones de gestión que proporcionen herramientas para desarrollar competencias emprendedoras en los alumnos, propias de una universidad emprendedora.

En el siguiente apartado se desarrolla la revisión de literatura sobre la educación orientada al emprendimiento, seguida del marco teórico que sustenta el estudio del emprendimiento y la universidad emprendedora. Posteriormente se presenta la metodología y técnicas de análisis de los datos, así como la descripción de variables utilizadas. Por último, se detallan los resultados y conclusiones.

EDUCACIÓN ORIENTADA AL EMPRENDIMIENTO

Las demandas de la sociedad ante la incertidumbre de egresados universitarios generada por el detrimento en las oportunidades del mercado laboral (Acosta, 2013; Álvarez & Moreno, 2002; Castells, 2000; Vera et al., 2008), apuntan a la determinación de estrategias y actividades para potenciar el emprendimiento a través de la educación superior, puesto que los estudiantes al terminar sus estudios deben incorporarse al mercado laboral o generar su propio negocio.

El proceso de emprender es entendido como un continuo en el que interactúan tanto variables internas: competencias, habilidades y conocimientos, intención, actitud y aspectos de control (Guerrero et al., 2016; Liñan y Chen 2009; Marulanda et al. 2014; 2016; Rueda et al., 2013); como externas: ventajas y obstáculos, aspectos subjetivos sobre condiciones del entorno -universitario, familiar/social, y políticas y programas de gobierno (Ajzen y Fishbein, 1974; 1980).

Por lo anterior, se requiere transformar académica y administrativamente a las universidades, orientándose a la formación emprendedora, de tal forma que en la misión formadora de capital humano se oriente a la contribución del desarrollo económico, tecnológico, político, cultura y social, que fomente en sus estudiantes una actitud emprendedora, para lo cual, la estructura organizacional de las universidades propicie relaciones con el entorno económico y social.

Por lo tanto, las universidades adquieren un mayor compromiso social dado que en todos los niveles de educación se requiere desarrollar conocimientos, competencias y habilidades, en donde el emprendimiento no es ajeno a ellas, ante esto surge la necesidad de transformarse en instituciones que, además, de sus principales actividades de docencia e investigación, se conviertan en organizaciones emprendedoras, innovadoras y generadoras de tecnología.

Estas acciones describen a la universidad emprendedora, de acuerdo con la conceptualización de Burton Clark (1998a), por ello, resulta significativo que las instituciones educativas adopten una visión orientada por la cultura emprendedora, de forma que se transformen las actividades tradicionales, mediante cambios en el proceso enseñanza aprendizaje, dada la importancia del capital de conocimiento como fuente de ventaja competitiva en la economía empresarial (Guerrero, Cunningham y Urbano, 2015), redefinir las funciones de los actores, así como dotar de infraestructura que facilite los procesos y funciones hacia la formación emprendedora.

El impacto económico de la enseñanza, la investigación y la actividad emprendedora de las universidades emprendedoras se refleja en mayor medida en la transferencia de conocimiento (Guerrero et al., 2015). Sin embargo, la actitud de los estudiantes hacia la actividad emprendedora identifica una baja aportación por

parte de los factores formales: medidas de apoyo, educación y capacitación (Guerrero y Urbano 2012).

Existen diversos factores que influyen en la decisión de emprender ligados a un conjunto de motivos y obstáculos, entre los cuales ha primado como obstáculo relevante los factores económicos. Recientemente las investigaciones se dirigen hacia el estudio de las intenciones emprendedoras más que a los atributos y características personales (Echeverri, et al., 2018, pp. 10-6; Valencia, et al., 2015, p. 7).

Algunos estudios señalan que para fomentar el emprendimiento a través de la educación como motor principal, conviene tomar en consideración el contexto, características personales, culturales y técnicas, mediante la promoción de competencias, actitudes y valores que promuevan el aprendizaje continuo en el que la transferencia de conocimiento permite desarrollar habilidades emprendedoras que favorezca a los individuos para enfrentar el mundo laboral en las diferentes disciplinas, esta formación emprendedora conjuga la educación y la empleabilidad (González et al., 2017; López & Serrano, 2017; Vera et al., 2008; Xerfan et al., 2018).

De acuerdo con Vera et al. (2008, p. 117), esta iniciativa de formación emprendedora integrada en la educación superior implica la transformación en los sistemas de emprendimiento, desde las universidades, hasta centros de apoyo o incubadoras para emprendedores, la expectativa es el desarrollo de competencias emprendedoras que fortalezcan el desarrollo humano y social, proveer de conocimientos y estrategias de autoaprendizaje y la determinación de acciones mediante el compromiso, sin embargo, la evidencia empírica señala falta de convergencia entre instituciones, programas y acciones.

Dado que el rol de la universidad destaca en el proceso de formación de los emprendedores por la concentración de capital intelectual y humano, la educación debe favorecer el desarrollo de habilidades y garantizar la calidad y pertinencia educativa, mediante la evolución orientada a la cultura emprendedora a través de un proceso gradual de transformación.

En este sentido, Guerrero y Urbano (2012) señalan que un enfoque orientado a la comprensión de la influencia de factores internos y externos condicionan el desarrollo de la universidad emprendedora, dada la relevancia del papel que tiene como productor de conocimiento y difusión, donde el espíritu emprendedor basado en el conocimiento impulsa la creación de empleo, la competitividad y el desarrollo económico, que para la universidad significa agregar este último objetivo como su tercera misión, sin dejar a un lado las actividades tradicionales de educación e investigación (Álvarez & Moreno, 2002; Arroyo, 2016).

Además, Santamaría (2015) promueve la universidad emprendedora como un medio para facilitar la aplicación de conocimientos y técnicas orientados a la so-

lución de problemas y al aprovechamiento de oportunidades, adelgazar la relación oferta y demanda por medio de redes y alianzas (Vera et al., 2008) para vincular actores del mercado y reducir las barreras que esto representa.

En México existen universidades que promueven actividades para el fomento de la creación de empresas (Forbes México, 2014), se observa un gran potencial de oportunidades para emprender, sin embargo, la cultura emprendedora no se ha consolidado, se observa, por una parte, que los programas gubernamentales se enfocan principalmente en la capacitación de emprendedores sin crear conciencia de la cultura emprendedora, por otra, la carencia de experiencia empresarial y vínculos relevantes con empresarios de los mentores en las incubadoras (Gallegos et al., 2014).

Con estas aportaciones se pone de relieve el papel de la educación emprendedora, lo que implica profundizar en el análisis no solo teórico, sino también empírico que integre a todos los actores involucrados para ir cerrando brechas y promover la sistematización del papel de la universidad, por esta razón, este estudio busca contribuir en esta línea de investigación al identificar si el apoyo y elementos del entorno universitario tienen impacto en la actitud emprendedora, a partir de la percepción de los estudiantes.

Fortalecer el emprendimiento es una tarea que implica un cambio cultural, por ello resulta significativo abordarlo desde el análisis micro, que comprende la percepción y experiencia del individuo, lo cual permite hacer inteligible el vínculo con las necesidades de cambio cultural y estructuras con estrategias orientadas a impulsar la decisión de emprender mediante el programa y transferencia de conocimiento, en el cual destacan variables como la gobernanza, dentro de esta se consideran: a) los procesos de gestión y la calidad/pertinencia de programas de estudio (Castro, Barrenechea, Ibarra & Txapartegi, 2009), y b) las políticas institucionales de emprendimiento (Clark, 1998a y 1998b; Comisión Europea, 2013; Etkowitz y Leydesdorff, 2000; GEM, 2017).

MARCO TEÓRICO

En el intento por estructurar los procesos y características de las IES orientadas a la educación emprendedora, los límites encontrados en la literatura entre unas propuestas y otras no están claros, debido a que los diversos factores son analizados empíricamente de forma aislada o sólo como aportación bibliográfica. Sin embargo, se observa la relevancia del estudio del emprendimiento en el contexto de educación superior por su contribución al desarrollo económico y social, y ponen de relieve el papel de la educación emprendedora lo cual implica profundizar en el estudio de características y factores que favorezcan el análisis empírico de la situa-

ción sobre los actores directos, implicados en la creación de estrategias innovadoras en la gestión universitaria para el desarrollo de la universidad emprendedora.

Entre las teorías para sustentar el estudio del emprendimiento y la universidad emprendedora se identifican tres principalmente:

- Teorías de enfoque económico: Entre las cuales destaca la teoría del crecimiento económico de Schumpeter (1944). Su aportación refiere que la producción es la principal actividad del empresario, quien combina los factores de producción de forma que le permita enfocarse en actividades administrativas o financieras, delegando factores como el de producción. Es en este sentido que la formación de emprendedores en las universidades les permite enfocarse en la rentabilidad de nuevos negocios.
- Teorías con enfoque institucional: Dentro de las universidades destaca la teoría de redes, de acuerdo con Brunet y Alarcón (2004) existen políticas económicas desarrolladas dentro de las universidades que concretan acciones que favorecen la creación de empresas, además de las que surgen en las cámaras de comercio, y empresas que ofrecen programas de incubadoras. Con lo que se demuestra que las relaciones sociales e información resultado de la interacción ejerce influencia sobre la intención de emprender. En este mismo sentido, la teoría institucional de la incubadora, sostiene que, a través de programas del gobierno, universidades y empresas, se proporciona a los estudiantes conocimientos en determinadas actividades, que les ofrecen oportunidades para transformar ideas y tecnologías en productos para poner en marcha un proyecto empresarial (Espíritu, 2011).
- Teorías con enfoque psicológico: En las que se distingue la teoría de los rasgos de la personalidad de David McClelland (1973), la cual señala que un empresario tiene características identificables, que marcan su perfil de personalidad y que motiva la decisión de crear una empresa.

Con base en estas teorías se puede señalar que la universidad tradicional está dando paso a una mayor aceptación hacia el desarrollo emprendedor, en el que, el gobierno y el sector privado, enfatiza el involucramiento de las universidades en actividades complementarias a la docencia, mediante el fomento de la investigación, la tecnología e innovación.

Bajo estas consideraciones, incorporar el emprendimiento en las universidades, con el propósito de que los estudiantes adquieran las competencias para crear sus propias empresas, sugiere crear una cultura emprendedora, debido a que aun cuando las instituciones educativas proporcionen las herramientas para desarrollar las competencias emprendedoras, es necesario analizar la efectividad y la percepción de los universitarios.

METODOLOGÍA

El análisis de los datos inicia con la validación de la fiabilidad del cuestionario mediante el alfa de Cronbach, posteriormente, con el modelo de análisis factorial y el modelo de regresión lineal se estimará la relación entre las características del entorno universitario y la intención emprendedora de los alumnos.

El entorno universitario de acuerdo con Guerrero et al. (2016), se entienden como:

- Elementos. Aquellos aspectos que caracterizan el entorno propicio para el fomento de la actividad emprendedora, dentro de la comunidad universitaria, tales como: programas, asignaturas, incubadoras, distinciones.
- Valoración. Es la percepción y contribución que los estudiantes tienen de los aspectos del entorno emprendedor universitario, referente a las actitudes y /o capacidades emprendedoras, tales como: inspirar, alentar, comprender, conocer y mejorar competencias para la creación de empresas; este factor refleja la valoración que se otorga al entorno universitario en su conjunto.

El estudio es empírico, las hipótesis a validar son las siguientes:

- Hipótesis 1: El entorno universitario es valorado positivamente por los alumnos del CUCEA-UdeG, sobre el apoyo al emprendimiento.
- Hipótesis 2: El CUCEA-UdeG promueve actividades que fomentan el emprendimiento.
- Hipótesis 3. Existe relación de la intención de emprender con la valoración y los elementos del entorno universitario.

LOS DATOS

Los datos se obtuvieron tras aplicar el cuestionario diseñado por Autores (2015), adaptado con preguntas del proyecto sobre emprendimiento de Liñán y Chen (2009, pp. 612-3) y Rueda et al. (2013, p. 158) a los alumnos del CUCEA-UdeG.

El cuestionario tiene una escala Likert de cinco posiciones, donde 1 significa totalmente en desacuerdo / nada y 5 totalmente de acuerdo / totalmente (Anexo 1).

La población objeto de estudio corresponde a los estudiantes de las licenciaturas del CUCEA-UdeG, matriculados entre octubre 2018 y noviembre 2019.

La muestra se tomó de la población de cada titulación, en la Tabla 1, se RESUMEN los datos. La edad promedio de la muestra analizada es de 21 años, conformada por 65% de mujeres.

Tabla 1.
Resumen de las muestras

| Muestra por titulación | Población | Proporción | Muestra |
|---|-----------|------------|---------|
| Administración Financiera y Sistemas | 1303 | 0.07 | 46 |
| Administración Gubernamental y Políticas Públicas | 533 | 0.03 | 19 |
| Contaduría Pública | 3321 | 0.18 | 118 |
| Economía | 575 | 0.03 | 20 |
| Gestión de Negocios Gastronómicos | 296 | 0.02 | 11 |
| Administración | 2797 | 0.16 | 100 |
| Gestión y Economía Ambiental | 341 | 0.02 | 12 |
| Mercadotecnia | 2341 | 0.13 | 83 |
| Negocios Internacionales | 3098 | 0.17 | 110 |
| Recursos Humanos | 1008 | 0.06 | 36 |
| Relaciones Públicas y Comunicaciones | 217 | 0.01 | 8 |
| Tecnologías de la Información | 551 | 0.03 | 20 |
| Turismo | 1588 | 0.09 | 57 |

RESULTADOS

La validación del cuestionario confirma que el instrumento es excelente al obtener un coeficiente de alfa de Cronbach de $0.908 > 0.9$. Así mismo, las pruebas de correlación demuestran que las preguntas del cuestionario tienen relación con la teoría y están agrupadas en factores que las respaldan conceptualmente, con coeficiente KMO: $0.924 > 0.7$; el test de esfericidad de Bartlett, Sig. $0.000 < 0.05$, corrobora, junto con las otras dos pruebas, que el modelo factorial es adecuado para analizar las dimensiones de las variables y agruparlas en grupos homogéneos que se correlacionen entre sí, e independiente de otros. Además, los valores de las comunidades oscilan entre 0.557 a 0.672 por lo que los factores están representados por las preguntas.

Los valores de la matriz de factores rotados, mostrados en la Tabla 2, indican la congruencia que presentan las preguntas del cuestionario en cada componente, los ítems 1 al 7 correspondientes a las características del componente 1 que se denomina: valoración del entorno universitario, los ítems del 8 a 13, corresponden al componente dos que se ha nombrado: elementos del entorno universitario.

Tabla 2.
Matriz de componente rotado

| Componentes | |
|-------------|-------|
| 1 | 2 |
| P.1 | 0.789 |
| P.2 | 0.752 |
| P.3 | 0.750 |
| P.4 | 0.744 |
| P.5 | 0.718 |
| P.6 | 0.690 |
| P.7 | 0.649 |
| P.8 | |
| P.9 | |
| P.10 | |
| P.11 | |
| P.12 | |

El porcentaje de varianza explicada proporciona una estructura factorial con dos factores comunes que explican 61.679%, como se muestra en la Tabla 3, el Componente 1 está asociado a las variables que representan la valoración del entorno universitario, explica 50.420% de la varianza, mientras que el componente 2, asociado a los elementos del entorno universitario explica 11.259% de la varianza.

Tabla 3.
Varianza total explicada

| Componente | Total | Autovalores iniciales | |
|------------|-------|-----------------------|-------------|
| | | % de varianza | % acumulado |
| 1 | 6.050 | 50.420 | 50.420 |
| 2 | 1.351 | 11.259 | 61.679 |

Con respecto al cálculo de los promedios de los factores, podemos observar, en la Figura 1, por una parte, que el entorno universitario presenta una valoración positiva, dado que al acumular la opinión de las opciones mucho y altamente corresponde al 59.08%, por otra parte, sobre los elementos que la universidad ofrece para promover el emprendimiento, 56.23% opinan que lo han recibido.

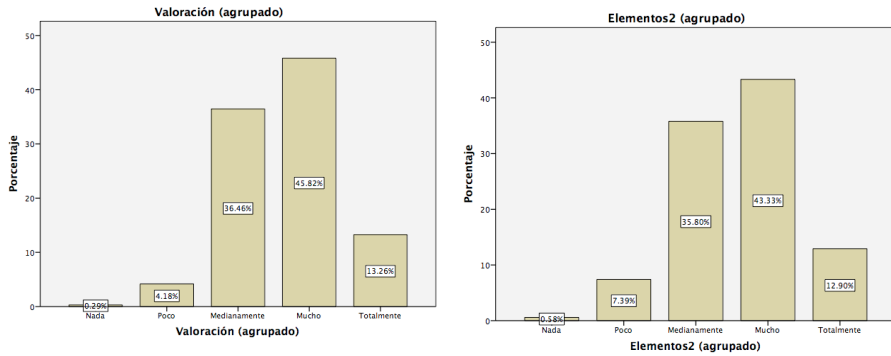


Figura 1.

Gráfico de los promedios de los factores

Finalmente, se realiza un análisis de regresión para estimar la relación de dependencia entre la variable intención, con los dos factores implicados, de acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 4, el estadístico de Durbin-Watson de 1.862 demuestra que los factores no presentan correlación.

Tabla 4.

Resumen del modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado ajustado | Error típ. de la estimación | Durbin-Watson |
|--------|--------------------|------------|---------------------|-----------------------------|---------------|
| 1 | 0.167 ^a | 0.028 | 0.025 | 0.93869 | 1.862 |

a. Predictores: (Constante), REGRfactor score2 for analysis 1, REGRfactor score1 for analysis 1
 b. Variable dependiente: Intención

La tabla 5, corresponde al análisis de varianza, en el cual podemos observar que Sig. 0.000 < 0.05, lo que representa que la valoración y los elementos del entorno universitario tienen relación con la intención emprendedora de los alumnos.

Tabla 5.

ANOVA

| Modelo | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------|-------------------|-----|------------------|-------|--------------------|
| Regresión | 17.436 | 2 | 8.718 | 9.894 | 0.000 ^b |
| Residuo | 608.861 | 691 | 0.881 | | |
| Total | 626.297 | 693 | | | |

a. Variable dependiente: Intención
 b. Predictores: (Constante), REGRfactor score 2 for analysis 1, REGRfactor score 1 for analysis 1

En la Tabla 6, se presenta Sig.: $0.000 < 0.05$ para el primer factor y Sig.: $0.517 > 0.05$ para el segundo sfactor, por lo tanto, se concluye que la variable valoración es significativa y muestra relación positiva para la intención de emprender. Mientras que el factor elementos no es significativo, sin embargo, podemos interpretar por el signo del coeficiente que tiene un efecto positivo a la intención emprendedora.

Tabla 6.
Coefficientes

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|------------------------------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|---------|-------|
| | B | Error Típ. | Beta | | |
| (Constante) | 4.163 | 0.036 | | 116.835 | 0.000 |
| REGR factor score 1 for analysis 1 | 0.157 | 0.036 | 0.165 | 4.401 | 0.000 |
| REGR factor score 2 for analysis 1 | 0.023 | 0.036 | 0.024 | 0.648 | 0.517 |
| a. Variable dependiente: Intención | | | | | |

DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos puntualizamos que el cuestionario fue validado correctamente, de las preguntas se identifican dos grupos homogéneos correlacionados entre sí, uno corresponde a la valoración que los alumnos hacen sobre la universidad con respecto al fomento del emprendimiento y el segundo, con respecto a lo que la universidad ofrece para impulsar el emprendimiento.

En cuanto a los hallazgos más relevantes, sobre la primera hipótesis se identificó 59.08% de los alumnos que valoran el apoyo del entorno universitario como favorable para propiciar el emprendimiento, identificando que los estudiantes consideran que la universidad y/o licenciatura:

- Inspira a desarrollar ideas para crear una nueva empresa.
- Alienta para participar en actividades relacionadas con el emprendimiento.
- Contribuye en comprender las acciones que se tienen que llevar a cabo para iniciar una empresa.
- Contribuye en mejorar las competencias de gestión y mejora las capacidades para identificar oportunidades vinculadas a la creación de empresas.
- Propicia un clima favorable para convertirse en empresario.
- Contribuye para comprender y mejorar las actitudes, valores y motivaciones de los empresarios.

Sobre la segunda hipótesis 56.23% de los alumnos entrevistados opinan que existen elementos que describen actividades que fomentan el emprendimiento, tales como:

- Promueve programas orientados a fomentar el emprendimiento.
- Ofrece asignaturas y cursos de formación para el emprendimiento.
- Tiene incubadoras de nuevas empresas.
- Incentiva a los emprendedores universitarios.
- Difunde programas de apoyo o iniciativas orientadas a promover el emprendimiento universitario.

Con respecto a la tercera hipótesis se encontró que la intención de emprender está relacionada con la valoración emprendedora del entorno universitario y los elementos del entorno que describen las actividades que fomentan el emprendimiento, no son significativos para la población, aunque el signo del coeficiente refleja que tienen influencia positiva.

CONCLUSIONES

Con lo anterior, es posible concluir que, aunque la opinión de los alumnos es favorable debe hacerse mayor énfasis en los aspectos involucrados tanto de los valores de emprendimiento como con los elementos que la universidad ofrece para su impulso, mediante el desarrollo de incentivos a través de premios o reconocimientos, difundir en forma eficaz los programas de apoyo o iniciativas para promover el emprendimiento, dar a conocer los programas de apoyo a emprendedores y el vínculo con los centros de apoyo, todo en vías de fortalecer al centro universitario como universidad emprendedora.

REFERENCIAS

- ACOSTA, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, XLII (1, 165), 83-100.
- AJZEN, I., & FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- AJZEN, I., & FISBBEIN, M. (1974). Factors influencing intentions and the Intention-behavior relation. *Human Relations*, 27(1), 1-15.
- ÁLVAREZ, C., & MORENO, C. (2002). *Formación basada en competencias emprendedoras para la modernización del Estado*. Lisboa: VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración pública.

- ARROYO, M. (2016). *Emprendimiento y universidad emprendedora: conceptualización, propuesta metodológica y caracterización de la Universidad Politécnica de Valencia*. Valencia España: Tesis doctoral: Universidad politécnica de Valencia.
- AUTORES (2015). *Validación de cuestionario para proyecto de investigación sobre actitudes emprendedoras en los universitarios. Aplicación prueba piloto* (10), 169-182. Barcelona: Asociación de Economía de la Educación.
- BRUNET, I. y ALARCÓN, A. (2004). Teorías sobre la figura del emprendedor. *Papers*, 1(73), 81-103. Recuperado de www.raco.cat/index/Diario Oficial de la Federación (2018). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018. Recuperado el 6 de junio de 2018, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5354626&fecha=30/07/2014
- CASTELLS, M. (2000). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CASTRO SPILA, J., BARRENECHEA, J., IBARRA UNZUETA, J. A., & TXAPARTEGI, E. (2009). Gobernanza y educación superior. *Revista Trilogía* (1), 17-28.
- CLARK, B. (1998a). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education*. New York: Elsevier Science Regional Sales.
- CLARK, B. (1998b). The entrepreneurial university: Demand and response. *Tertiary Education an Management*, 4(1), 5-16. Doi.org/10.1080/13583883.1998.9966941
- COMISIÓN EUROPEA (2013). *Plan de acción sobre emprendimiento 2020*. Bruselas, 9.1.2013. COM(2012) 795 final. Recuperado el 6 de Junio de 2018, de <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-795-ES-F1-1.Pdf>
- ECHEVERRI-SÁNCHEZ, L., VALENCIA-ARIAS, A., BENJUMEA-ARIAS, M. y TORO, A. B., (2018). Factores que inciden en la intención emprendedora del estudiantado universitario: un análisis cualitativo. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), p. 1-19.
- ESPÍRITU, R. (2011). Análisis de la intención emprendedora en estudiantes universitarios a través de los rasgos de personalidad. *Multiciencias*, 11(1), 65-75. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- ETZKOWITZ, H., & LEYDESDORFF, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and «Mode 2» to a Trime Heliz of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109-123.
- FORBES MÉXICO. (2014). *Las universidades y su impacto en el emprendimiento en México*. Recuperado el 24 noviembre de 2019, de: <https://www.forbes.com.mx/las-universidades-y-su-impacto-en-el-emprendimiento-en-mexico/>
- GALLEGOS, R., GRANDET, C., & RAMÍREZ, P. (abril de 2014). *Los Emprendedores de TIC en México: Recomendaciones de política pública para su nacimiento, crecimiento y consolidación*.
- GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR [GEM] (2017). *Jalisco: Ecosistema de emprendimiento en la zona metropolitana de Guadalajara*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado el 15 de mayo de 2018, Obtenido de http://gda.itesm.mx/gemjalisco/GEM_Jalisco_2016-2017.pdf
- GONZÁLEZ-GARCÍA, ESTRADA-GUTIÉRREZ, LEITE, & ÁLVAREZ-BOTELLO, C. (2017). Aportaciones al diseño de formación de emprendedores desde la medición de actitudes de estudiantes universitarios. Caso UAEMEX- UPTC (2016). *Holos*, 2(33), 290-300.

- GUERRERO, M., URBANO, D., RAMOS, A., RUIZ, J., NEIRA, I., FERNÁNDEZ, A. (2016). *Infografía-Observatorio-Emprendimiento-Universitario*. Recuperado el 5 de diciembre 2019, de <https://www.cise.es/gem/Infografia-Observatorio-Emprendimiento-Universitario.pdf>
- GUERRERO M., U. D. (2012). The development of an entrepreneurial university. *Journal of Technology Transfer*, 37 (1), 43-74. DOI:10.1007/s10961-010-9171-x
- GUERRERO M., CUNNINGHAM J.A., URBANO D. (2015). Economic impact of entrepreneurial universities' activities: An exploratory study of the United Kingdom. *Research Policy*, 44 (3), 748-764. Doi: 10.1016/j.respol.2014.10.008
- LIÑÁN, F., & CHEN, Y.-W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33(3), 593-617.
- LÓPEZ-HERNÁNDEZ, C., & SERRANO-SANTOYO, A. (2017). Hacia el surgimiento de una cultura de la innovación en un centro público de investigación en México: Hallazgos y aprendizajes. *Nova Scientia*, 18(9), 313- 341.
- MARULANDA, F. & MORALES S. (2016). Entorno y motivaciones para emprender. En Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, 12-27. DOI: 10.21158/01208160.n81.2016.1556
- MARULANDA, F. Á., MONTOYA, I. A., & VÉLEZ, J. M. (2014). Aportes teóricos y empíricos al estudio del emprendedor. *Cuadernos de Administración: Universidad del Valle*, 30(51), 90-99. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v30n51/v30n51a10.pdf>
- MCCLELLAND, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- RUEDA, S. I., FERNÁNDEZ-LAVIADA, A., & HERRERO, C. Á. (2013). Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. *Investigaciones Regionales*, 26, 141-158.
- SANTAMARÍA, C. (2015). ¿Hacia dónde van las universidades mexicanas en relación a la cultura emprendedora? En B. Madrigal, En *Cuatro elementos para formar una cultura emprendedora: Universidad emprendedora, misión, espíritu emprendedor, formación de líderes emprendedores* (pág. Capítulo 2). Guadalajara: Prometeo.
- SCHUMPETER, J. (1944). *Teoría del desenvolvimiento económico*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- VALENCIA, J., MONTOYA, I. y MONTOYA, A., (2015). Factores explicativos de las intenciones emprendedoras en estudiantes universitarios. *Espacios*, 36(5) 1-15.
- VERA, P., VENEGAS, C., LEIVA, Y., BENNETT, S., ORTÍZ, E., y SOUZA, B. (2008). Una innovación pedagógica para la formación de universitarios emprendedores. *Revista da FAE*, 11(2).
- XERFAN, C., RIBEIRO, A., y NUNES, S. (2018). El diseño como modelo de formación emprendedora en educación universitaria. *Centro de estudios en diseño y comunicación*, 263-278.

ANEXO 1:

| I. DATOS GENERALES | | |
|--|---|----------------|
| P.1 Sexo 0 Mujer | | 1 Hombre |
| | | |
| P.2 Edad | | |
| P.3 ¿Cuál carrera estás cursando? | | |
| | | |
| INTENCIÓN EMPREDEDORA | 1. He pensado seriamente en comenzar una empresa | 1 Nada |
| | 2. Estoy decidido a crear una empresa en el futuro | 2 Poco |
| | 3. Tengo la firme intención de comenzar una empresa algún día | 3 Medianamente |
| | 4. Estoy decidido hacer todo lo necesario para ser un emprendedor | 4 Altamente |
| | 5. Mi objetivo profesional es convertirme en emprendedor | 5 Totalmente |
| | 6. Haré todo lo posible para comenzar y ejecutar mi propia empresa | |
| EMPRENDIMIENTO UNIVERSTARIO | | |
| VALORACIÓN DEL ENTORNO UNIVERSITARIO | 7. Consideras que la universidad y/o carrera que estudias te inspira a desarrollar ideas para crear una nueva empresa | |
| | 8. Consideras que la universidad alienta a participar en actividades relacionadas con el emprendimiento | |
| | 9. Consideras que la universidad y/o carrera que estudias han contribuido en comprender mejor las acciones que se tienen que llevar a cabo para iniciar una empresa | |

| | | |
|--|--|----------------------------|
| VALORACIÓN DEL ENTORNO UNIVERSITARIO | 10. Consideras que la universidad y/o carrera que estudias han contribuido en mejorar tus competencias de gestión vinculadas a la creación de empresas. | |
| | 11. Consideras que la universidad propicia un clima favorable para convertirse en empresario. | |
| | 12. Consideras que la universidad y/o carrera contribuyen a mejorar las capacidades de identificar oportunidades. | 1 Totalmente en desacuerdo |
| | 13. Consideras que la universidad y/o carrera ha contribuido a comprender y mejorar las actitudes, valores y motivaciones de los empresarios. | 2 En desacuerdo |
| ELEMENTOS DEL ENTORNO UNIVERSITARIO | 14. Mi universidad promueve diversos programas orientados a fomentar el emprendimiento en la comunidad universitaria (estudiantes y Profesores). | 3 Medianamente de acuerdo |
| | 15. Mi universidad ofrece asignaturas/ cursos orientados a la formación en emprendimiento. | 4 De acuerdo |
| | 16. Tiene una unidad de apoyo orientada a la incubación de nuevas empresas creadas por los estudiantes y profesores (parques tecnológicos, incubadoras). | 5 Totalmente de acuerdo |
| | 17. Incentiva a los emprendedores universitarios a través de premios o reconocimientos. | |
| | 18. Difunde continuamente los programas de apoyo o iniciativas orientadas a promover el emprendimiento universitario. | |
| | 19. Ha estado en contacto en alguna ocasión con algún centro/programa de apoyo a emprendedores. | |

EDUCACIÓN SUPERIOR Y EMPLEO EN PROYECTOS
INTERNACIONALES: EL CASO DE BIELORRUSIA¹
*Higher Education and Employment at International Projects:
The Case of Belarus*

GARCÍA-ARACIL, A.

INGENIO (Csic-Upv), Universitat Politècnica de València

ISUSI-FAGOAGA, R.

*IUCIE, Universitat de València & Ingenio,
Universitat Politècnica de València*

NAVARRO-MILLA, I.

ITACA, Universitat Politècnica de València

RESUMEN

La relevancia de la educación superior suele considerarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. En la sociedad del conocimiento, los programas de educación están concebidos para dotar a las poblaciones jóvenes de las cualificaciones necesarias para asumir responsabilidades en profesiones específicas y en la sociedad. En este artículo, el análisis se centra en la influencia de los programas de educación superior de Bielorrusia en la distribución de sus jóvenes graduados en el

¹ The research for this paper was conducted as part of the research project ref. 574087-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-SP (2016-3219), «Fostering Competencies Development in Belarusian Higher Education» (FOSTERC) funded by the European Commission. The views expressed in this paper are not necessarily the views of that organization.

mercado laboral y en el desempeño de sus trabajos. Los resultados obtenidos corroboran la pertinencia en apoyar la reforma educativa de las universidades de Bielorrusia para aumentar las posibilidades de empleo de sus graduados.

Palabras clave: *Bielorrusia, educación superior, modos de enseñanza y aprendizaje, mercado laboral.*

ABSTRACT

The relevance of higher education is usually assessed in terms of the fit between what society expects of institutions and what these institutions do. In the move towards a knowledge society, education programmes are designed to equip young populations with the qualifications required to assume responsible roles in specific professions and in society. In this paper, the focus of the analysis is on the significance of a number of higher education programme characteristics in allocating Belarusian young higher education graduates across the labour market and how these graduates perform in their jobs. The findings provide relevant information for supporting the educational reform of Belarusian universities and increasing the employability of its graduates.

Keywords: *Belarus, higher education, modes of teaching and learning, labour market.*

INTRODUCTION

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION in preparing graduates for the labour market has always been central in society. In the move towards a knowledge society, students have become the most important stakeholders in any education system (EC, 2013), which means it is important that institutions meet or even exceed the expectations of their students. Students want a good quality product and service from their higher education institution along with value for money (Yi, 1990; Collini, 2012; Sarrico et al., 2010). Some approaches to enhancing quality, therefore, put the student first and design procedures and courses that match both learners' needs and the relevant context (Mills and Paul, 1993; Hartman and Schmidt, 1995; Machado et al., 2011; Rodman et al., 2013). In this sense, the importance of students as stakeholders suggests an urgent need to achieve a better understanding of how learning environments influence students' satisfaction (Hartman and Schmidt, 1995; Vila et al., 2007). The aim of this paper is to contribute to the literature on higher education students' perceptions of the nature and impact of the academic environment on their learning outcomes and to provide insights about how improve student learning and successful career.

In the following section, we provide a description of the Belarusian Higher Education. Next, we present data, the findings and discussions of the implications for future policy and research in the design of higher education degree programs.

HIGHER EDUCATION IN BELARUS

The Belarusian system of Higher Education includes educational, research and governing institutions that use unified official standards and rules in the processes of teaching, management, assessment and research. Higher education is under the supervision of the Ministry of Education, which is responsible for the accreditation and licensing of higher education institutions and developing and applying the State Educational Standards. Higher education is provided by public (state) and private (non-state) accredited higher education institutions. Education in public higher education institutions is free of charge for students with best results in the entrance competition, others with lower performance as well as private higher education institutions students pay tuition fees. The share of tuition fee paying students in the country is in around 60%.

Higher education system of Belarus is still under transformation. The first reforms introduced two-cycles system in 1994: the higher education architecture included a traditional (Soviet) one-cycle 5-6 years of studies leading to Diploma of Specialist and as parallel, a 4-year long bachelor degree program and a 1-2-year master degree. During the period from 1994 till 2007, different models of the two-level system functioned simultaneously. However, in the next legal regulations adopted in 2007, 2008 and 2011 the term «bachelor» was excluded from description of structure of higher education degrees in Belarus.

Since the implementation of the Bologna process in 2015, the Bologna model system of higher education is underway and again comprises a 4-4.5-year long Bachelor programs as a first cycle, 1-2 years Master programs as a second cycle, and long terms 5-6 years integrated Specialist programs depending on the field of study. Such shift to Bologna model is being codified in the draft of Education Code in 2017 which is still pending the approval by the Parliament of Republic of Belarus. (Final Report. The BFUG Advisory Group #2 for support of Belarus Roadmap (2017)).

However, the architecture of higher education is still more traditional and still far from Bologna 3-cycles system: the majority of students pursue 1 cycle programs and then enter the labour market. Still situation with Master level education is quite uncertain. Even if the Master degree gives some specific opportunities for better employability in academic and research areas, the rest of labour market basically does not recognize the second level, there are no positions in the labour market to be occupied specifically by Master degree holders.

Although Belarus is a country with advanced education, the content of education and training needs to adapt to the job market (World Bank, 2018). In the 2017 Business Environment and Enterprise Performance Survey shows that the

Belarusian's IT labour market identified soft skills and insufficient among Belarusian graduates (BEEPS, 2017). However, the lack of information and uncertainties about the dynamics of the transition process from higher education (supply of work) to employment (demand of work) request further research and policy debates predominantly interested in the dynamic balance between higher education and the world of work.

DATA

In this paper, we have had the opportunity of using a major representative survey comparing the opinion of graduates from eight public universities from Belarus, the FOSTERC survey (FOSTERC 2016-2019). FOSTERC (Fostering Competencies Development in Belarusian Higher Education) project is a structural project in the frames of the Erasmus+ Programme running from October 2016 to 2019. The aim of FOSTERC is to strengthen the use of innovative approaches to teaching and learning in the Belarusian higher education institutions for the improvement of graduates' learning outcomes in terms of competencies (knowledge, skills and attitudes). The FOSTERC survey was carried out during the academic year 2017/2018 and the questionnaire was carried out by means of on-line information tool. Graduates were selected by means of random stratified sampling according to the field of study. A representative sample of 5,443 graduates holding a first-cycle higher education degree were surveyed three years after graduation; i.e., those who graduated during the academic year 2014/2015.

The representation of the graduates was as follow: Belarus State Economic University (BSEU) - 16.83%; Belarusian State Pedagogical University (BSPU) - 7.24%; Grodno State Agrarian University (GSAU) - 11.12%; Belarusian State University (BSU) - 10.16%; Brest State University (BRSU) - 9.41%; Francisk Skorina Gomel State University (GSU) -14.35%; Polotsk State University (PSU) - 8.95%; and Yanka Kupala State University of Grodno (YKSUG) - 21.95%, of different regions of the country.

The questionnaire presented to the Belarusian graduates covered aspects related to the main features of their university educational experiences, their professional trajectories since graduates obtained their university degree and the characteristics of the works that graduates performed at the time of the survey. In this paper, graduates' performance at work is addressed analysing the mismatch between the level of education required by the employers and the level of education acquired by graduates in their university programme study. Results are presented below.

APPROPRIATENESS OF EDUCATION AND EMPLOYMENT

The questionnaire presented to the Belarusian graduates covers the main features of the university educational experiences and the main characteristics of the works that they performed at the time of the survey. One of the indicators of the labour market situation is the match between the degree achieved in higher education and the present job. The questionnaire applies a subjective manner to measure both the vertical as well as the horizontal match.

The vertical match is measured by asking the respondent to compare the level of education required by the employer according to their knowledge for their job. By that, the indicator allows to measure if graduates are over-educated, well matched or under-educated. Graduates were asked «what is the most appropriate level of education for the job you are working in, in comparison to your own level of education?» We define the graduate as over-educated if his/her level of education is higher than is required for the job. Similarly, a graduate is considered under-educated if his/her level of education is below what is required for the job. Table 1 shows that 25.3 per cent of graduates came to the conclusion that their employment and work required a higher level of study. Regarding gender differences, it seems that male graduates are employed in jobs where the level of education required is lower than the level of higher education (over-educated) compared with female graduates (2.4 points of difference). By field of study, those graduated in Computer Technologies perceived the highest mismatch between education and employment in terms of level of education, only 48.4% quoted being well-matched.

Table 1.

Appropriateness of the degree qualification for employment and work (percentages). (Authors' own elaboration, FOSTERC data)

| | Under-educated (a higher level of HE) | Well-matched (the same level of HE) | Over-educated (a lower level of HE) |
|----------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Total | 25.3 | 61.2 | 13.5 |
| Gender | | | |
| Female | 25.5 | 61.7 | 12.8 |
| Male | 24.8 | 60.0 | 15.2 |
| Field of Study | | | |
| Pedagogical Sciences | 23.7 | 67.2 | 9.1 |
| Humanities | 26.5 | 58.2 | 15.3 |
| Social Science | 31.6 | 55.0 | 13.4 |

Table 1.

Appropriateness of the degree qualification for employment and work (percentages). (Authors' own elaboration, FOSTERC data) (cont.)

| | Under-educated (a higher level of HE) | Well-matched (the same level of HE) | Over-educated (a lower level of HE) |
|-----------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Economics & Business Adm. | 27.4 | 54.4 | 18.2 |
| Law | 34.0 | 57.5 | 8.5 |
| Tech. Sciences & Architect. | 20.4 | 71.6 | 8.0 |
| Medical Sciences | 21.6 | 66.7 | 11.7 |
| Nat. Sciences & Math | 18.5 | 68.5 | 13.0 |
| Art, Design, Music | 25.0 | 61.1 | 13.9 |
| Computer Technologies | 29.5 | 48.4 | 22.1 |

The horizontal match is measured by asking the respondent to compare the field of study that best prepares for their current job and the field of study they graduated from. By that, the indicator allows to measure if graduates are working inside their own educational domain or outside. Graduates were asked «what is the most appropriate field of study for this work?» (exclusively my own field; my own or a related field; a completely different field or no particular field). Table 2 shows that 14.7 per cent of graduates perceived a mismatch between education and employment in terms of another field of study being more useful. This were most frequently quoted by those who graduated in Humanities, Economics and Business Administration and Social Science. In turn, 93.1 per cent of those who graduated in Computer Technologies stated that their field of study was the only one possible or by far the best one for their area of work.

Table 2.

Relations between field of study and area of work as perceived by graduates (percentages). (Authors' own elaboration, FOSTERC data)

| | Exclusively my own field | A related field | Other field |
|--------|--------------------------|-----------------|-------------|
| Total | 53.1 | 32.2 | 14.7 |
| Gender | | | |
| Female | 52.7 | 32.3 | 15.1 |
| Male | 54.0 | 32.1 | 13.9 |

Table 2.
Relations between field of study and area of work as perceived by graduates (percentages). (Authors' own elaboration, FOSTERC data) (cont.)

| | Exclusively my own field | A related field | Other field |
|-----------------------------|--------------------------|-----------------|-------------|
| Field of Study | | | |
| Pedagogical Sciences | 66.4 | 30.4 | 13.2 |
| Humanities | 45.3 | 35.3 | 19.4 |
| Social Science | 47.1 | 36.5 | 16.4 |
| Economics & Business Adm. | 40.3 | 41.1 | 18.6 |
| Law | 58.1 | 31.4 | 10.5 |
| Tech. Sciences & Architect. | 60.8 | 29.0 | 10.2 |
| Medical Sciences | 64.7 | 23.5 | 11.8 |
| Nat. Sciences & Math | 58.3 | 30.0 | 11.7 |
| Art, Design, Music | 47.2 | 41.7 | 11.1 |
| Computer Technologies | 54.7 | 38.4 | 6.8 |

The indicators with respect to vertical and horizontal match are strongly related to the topic of the knowledge and skills used in current work and the level of responsibilities demanded. Table 3 shows that, on average, graduates stated that they made use of the knowledge and skills they acquired in their course of study in their work tasks. Regarding responsibilities, those related to deciding how to do your own job, setting your own goals and assessing the quality of your own work were perceived by graduates as the most demanded in the work.

Table 3.
Traits of the workplace (on a scale from 1 «a very low extent» to 5 «a very high extent»). (Authors' own elaboration, FOSTERC data)

| Traits of the workplace | Mean |
|--|------|
| Use of your knowledge and skills | 3.28 |
| Your work demand more knowledge and skills | 3.75 |
| Responsible of setting goals for the organization | 3.06 |
| Responsible of setting goals for yourself | 4.14 |
| Responsible of deciding work strategies for the organization | 2.85 |
| Responsible of deciding how you do your own job | 4.25 |
| Responsible of assessing the quality of the work of others in the organization | 3.16 |
| Responsible of assessing the quality of your own work | 4.05 |

CONCLUSION

The findings in this paper should contribute to a better understanding of the role of the Belarusian Higher Education in allocating graduates across the labour market. This result indicates that higher education institutions should support students' preparation for entering the workforce by focusing on the relevance of the practical knowledge, and achieving an appropriate balance between theoretical and practical-oriented learning in Belarusian Higher Education.

Furthermore, Belarusian higher education institutions should support students' preparation for entering the workforce by focusing on the development of those competencies which better fit the current demand of the labour market. In this sense, our study shows that in Belarus there are significant mismatches between the labour market demands and the level of competencies of recent graduates.

REFERENCIAS

- BEEPS (2017). *Business Environment and Enterprise Performance Survey. VI-Fieldwork Consultants - Regional*. European Bank for Reconstruction and Development.
- COLLINI, S. (2012). *What are Universities For?* London: Penguin Books.
- EC, EUROPEAN COMMISSION. (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. High Level Group on the Modernisation of Higher Education. European Commission.
- FOSTERC (2016-2019). *Fostering Competencies Development in Belarusian Higher Education*. Erasmus+ Programme, CBHE K2. <http://fosterc.webs.upv.es/>
- HARTMAN, D. E., & SCHMIDT, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes. *Research in Higher Education* 36(2), 197-217.
- MACHADO, M. D. L., RUI, B., MAGALHAES, A., and SÁ, M. J. (2011). Satisfaction with Higher Education: critical data for student development. *European Journal of Education* 46(3), 415-432.
- MILLS, R., and PAUL, R. (1993). Putting the student first: Management for quality in distance education. In Evans, and D. Nation, D. (Eds.) *Reforming open and distance education: Critical reflections from the Pacific*. T. London: Kogan page.
- RODMAN, K., BILOSLAVO, R., & BRATOZ, S. (2013). Institutional Quality of a Higher Education Institution from the Perspective of Employers. *Minerva* 51, 71-92.
- SARRICO, C. S., ROSA, M. J., TEIXERA, P. N., and CARDASO, M. F. 2010. Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva* 48, 35-54.
- VILA, L.E., GARCÍA-ARACIL, A., and MORA, J.G. (2007). The distribution of job satisfaction among young European graduates: does the choice of study field matter? *Journal of Higher Education* 78, 97-118.
- WORLD BANK (2018). *Country Partnership Framework for the Republic of Belarus (FY18-22)*. Report No. 123321-BY. Washington, DC: The World Bank Group.
- YI, Y. (1990). A critical review of consumer satisfaction. In V.A. Zeitham (Ed). *Review of Marketing*, 68-123. Chicago, IL: American Marketing Association.

EFFECTOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE COVID-19

*Effects of service-learning in university students
in times of COVID-19*

SARRAUTE REQUESENS, M.

Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana

RESUMEN

En esta comunicación se presentan algunos resultados preliminares de un estudio llevado a cabo con el fin de conocer los efectos que ha tenido en los estudiantes universitarios su participación en proyectos de aprendizaje-servicio. En concreto, saber si se cumplen los objetivos académicos del aprendizaje-servicio cuando los proyectos se realizan en la modalidad virtual, si el aprendizaje-servicio en línea propicia bienestar físico y emocional en los estudiantes que participan en los proyectos, y si el aprendizaje-servicio en línea favorece el aprendizaje y la sustentabilidad. Se recogió información a través de entrevistas semiestructuradas. Los informantes son 51 estudiantes de dos universidades, una de Lima y otra del Estado de México. Los resultados obtenidos indican que a través de esta metodología los estudiantes universitarios toman conciencia de los aprendizajes y del efecto social de sus acciones de servicio. Además, describen efectos relacionados con su bienestar físico y emocional asociados a su participación en experiencias de aprendizaje-servicio. Por otro lado, los resultados indican que esta metodología promueve ambientes facilitadores del aprendizaje y la sustentabilidad.

Palabras clave: *aprendizaje-servicio, virtual, educación superior, pandemia*

ABSTRACT

This paper presents some preliminary results of a study carried out in order to know the effects that had on university students their participation in service-learning projects. Specifically, to know if the academic objectives of service-learning are met when projects are carried out in the virtual modality, if online service-learning promotes physical and emotional well-being in the students who participate in the projects, and if online service-learning favors learning and sustainability. Information was collected through semi-structured interviews. The informants were 51 students from two universities, one from Lima and the other from Mexico City. The results obtained indicate that through this methodology university students become aware of the learning and the social effect of their service actions. In addition, they describe effects related to their physical and emotional well-being associated with their participation in service-learning experiences. On the other hand, the results indicate that this methodology promotes facilitating environments for learning and sustainability.

Keywords: *Service-learning, online, higher education, pandemic*

INTRODUCCIÓN

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS MUNDIALES han enfrentado diversas crisis y desafíos que han impulsado una dinámica de desvinculación de la educación con las realidades socioculturales e históricas de los países, principalmente por la promoción de evaluaciones estandarizadas, reformas curriculares, instrumentalización del saber y ahora por el distanciamiento social causado por la pandemia del COVID-19, en donde la función principal de la educación se desvirtuó, centrándose en lo disciplinar y dejando a un lado la construcción de la ciudadanía y la formación integral de la personalidad de los individuos. Por eso, es necesario dejar de mirar la realidad con soluciones instrumentales, ya que ésta hace que se desdibuje la esencia de una sociedad (Contreras, 2006).

En ese particular, el desafío a superar en la educación es la falta de participación protagónica de los actores educativos principales, como docentes, estudiantes y comunidades, que trae como consecuencia que transformaciones, modificaciones, políticas y tomas de decisiones se definan desde las líneas multilaterales y de la cadena de tecnócratas que desconocen las realidades sociales en sus contextos. Tedesco (2012) expresa que los retos y desafíos que tiene la educación en la Latinoamérica es minimizar las desigualdades sociales, formar ciudadanos y edificar una sociedad más justa, que pueda y deba orientar sus acciones para consolidar una educación con calidad para todas y todos como condición necesaria para lograr la igualdad y la justicia social de nuestros pueblos.

La educación con la situación del COVID-19, especialmente las instituciones de formación superior tienen un gran desafío, ya que el distanciamiento social hace

que las relaciones pedagógicas y emocionales se debiliten, propiciando lo que dice Schwab (2017:130), « a medida que avance la cuarta revolución industrial... las habilidades sociales y la capacidad afectiva se verán negativamente afectadas» ... «las conversaciones cara a cara han sido desplazadas por las interacciones en línea, existe el temor que una generación entera de jóvenes consumidos por las redes sociales tengan dificultades al escuchar, establecer contacto visual o leer el lenguaje corporal», postura avalada por un estudio de la Universidad de Michigan (2010), que menciona que «ha caído el 40% de la empatía de los jóvenes por el uso de tecnología».

Por esta razón, la educación debe promover la intersubjetividad, encuentro de interlocutores que buscan la significación de los significados (Freire, 1993), como condición indispensable para que el individuo pueda transformar la cultura y la sociedad, ya que como individuo aislado no podría hacerlo. Solo mediante la interacción con los otros es posible lograrlo. Esta interacción exige que entre sí los individuos se reconozcan como sujetos con capacidad de objetivación (de producir bienes culturales) de conformidad con finalidades escogidas y acordadas. Es a través del reconocimiento que le brinda el otro que el individuo se reconoce a sí mismo como sujeto.

Otra de las crisis educativa que ha agudizado el COVID-19 ha sido que los excluidos de los sistemas educativos hoy son los más excluidos; los pobres, hoy son los más pobres. Antes de la pandemia el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, «Educación de Calidad», ya era un gran reto para el mundo, especialmente los países de Latinoamérica y el Caribe. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), setecientos cincuenta millones (750.000.000) de jóvenes y adultos no saben leer y escribir y doscientos sesenta y dos millones (262.000.000) de niños y jóvenes no están escolarizados. Hoy es aún más preocupante la situación, ya que el COVID-19 propició un cierre mundial de actividades presenciales en instituciones educativas en diferentes niveles.

En ese sentido, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020), estos cierres han ocurrido en 190 países, como medida sanitaria para disminuir o evitar la propagación del virus e impactos en la población. Asimismo, UNESCO (2020), menciona que mil doscientos millones (1.200.000.000) de estudiantes en todos los niveles de la educación habían dejado de recibir actividades presenciales por el cierre físico de las escuelas, ciento sesenta millones (160.000.000) de esos/as estudiantes estaban ubicado en Latinoamérica y el Caribe.

En la búsqueda de generar alternativas para continuar el proceso educativo, los sistemas educativos han generados políticas públicas para el desarrollo de actividades pedagógicas síncronas y asíncronas. Sin embargo, no han sido contundentes

para todos, ya que un porcentaje significativo de estudiantes y docentes no cuenta con los medios, recursos, equipos y/o conectividad para este tipo de modalidad y además, la formación del maestro/a previa a la pandemia no estaba orientada para el desarrollo didáctico en estas modalidades.

El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Microsoft (2020) mencionan al menos setenta y siete (77) millones de personas que viven en veinticuatro (24) países en territorios rurales de América Latina y el Caribe carecen de conectividad con estándares mínimos de calidad... y un 29% de la población urbana.

Desde este panorama, las actividades comunitarias y de responsabilidad social de la región se han visto afectadas y más cuando están orientadas fundamentalmente bajo la modalidad presencial.

En el segundo trimestre del año 2020, organizaciones que gestionan actividades comunitarias desde la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) desarrollaron ajustes para diversificar las modalidades de atención comunitaria y así seguir con la orientación y atención a las comunidades con los proyectos de ApS, de acuerdo a la «Guía práctica sobre e-Service-Learning en respuesta a COVID-19» (European Association of Service-Learning in Higher Education, 2020).

Asimismo, el Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana (PALECH), generó alternativas para continuar el trabajo comunitario en esta situación de pandemia de COVID-19, desde la gestión de proyectos de aprendizaje-servicio con actividades síncronas y asíncronas en diferentes plataformas tecnológicas y con instituciones universitarias de la región, especialmente con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), ubicada en Perú.

El aprendizaje-servicio universitario es un método educativo experiencial en el que los estudiantes participan en actividades que abordan necesidades humanas, sociales y medioambientales desde la perspectiva de la justicia social, integrando el servicio a la comunidad con el currículo para enriquecer los aprendizajes en cualquier titulación universitaria, enseñar responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades a través de la acción y la reflexión crítica (Aramburuzabala, 2013).

La investigación sobre aprendizaje-servicio muestra efectos positivos en los estudiantes, los docentes, las instituciones educativas y la comunidad (Furco y Norvell, 2019). Con relación a los estudiantes (Billig, 2006):

- Facilita el aprendizaje a través de la participación activa en experiencias de servicio.
- Proporciona a los estudiantes un tiempo estructurado para reflexionar pensando, debatiendo y escribiendo acerca de su experiencia.

- Proporciona a los estudiantes la oportunidad de transferir habilidades y conocimientos a situaciones reales.
- Extiende el aprendizaje más allá del aula, a la comunidad.
- Desarrolla un sentido de ayuda a los demás.

En el presente trabajo se busca dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Se cumplen los objetivos del aprendizaje-servicio cuando los proyectos se realizan en la modalidad virtual?
- ¿El aprendizaje-servicio en línea propicia bienestar físico y emocional en los estudiantes que participan en los proyectos?
- ¿El Aprendizaje-Servicio en línea favorece el aprendizaje y la sustentabilidad?

MÉTODO

Este trabajo de investigación se ubica en el paradigma sociocrítico que ayudó a evidenciar, desde las voces de los informantes clave, los valores, ideología y contradicciones que han caracterizado la gestión de los proyectos de aprendizaje-servicio desde el contexto sociocultural-histórico de los dos países en los que se recogió la información.

La naturaleza del camino metodológico implica un abordaje del mundo subjetivo, ya que se utilizó la descripción detallada de los hechos a través de las entrevistas a los informantes claves, pero también se incorporaron los hallazgos no previstos de emociones, calificaciones, valoraciones y significaciones, que emergieron del proceso de categorización.

De esta manera, consideramos la importancia de la conciencia y las significaciones de los actores implicados en el fenómeno de estudio desde una visión interactiva, reflexiva e interpretativa para poder comprender la visión social de los individuos (Leyva y Sampaio, 2012; Rubiano, 2013).

De acuerdo a Bardin (1999:23), el análisis de contenido tiene varias formas y funciones por descubrir y resolver problemas. Es indudable que el análisis de contenido no sólo reside en describir lo que los informantes claves han mencionado o de los contenidos que han señalado, sino que incorpora la interpretación que se hizo.

Los resultados preliminares que se presentan en este trabajo corresponden a experiencias de aprendizaje-servicio en la modalidad «en línea» realizadas desde el mes de mayo 2020 hasta enero 2021 en treinta y cuatro (34) comunidades de México y Perú, con la participación de doscientos cuarenta y dos (242) estudiantes y treinta un (31) docentes-líderes académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (México) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), bajo la formación y asesoramiento del Pacto de América Latina por la Educación con Calidad.

Los proyectos estaban orientados en las áreas de Salud, Educación y Ciencias Sociales. Se recogió información de dieciseis (16) proyectos de ApS: Fisioterapia para secuelas respiratorias por COVID-19; Prevención y control del COVID-19; Manejo del estrés por el aislamiento social por COVID-19; Programa de formación para la donación de sangre; Sensibilización de las radiaciones electromagnéticas, Intervención educativa del manejo de resultados de SARS-COV2; Proyecto de estimulación cognitiva en adultos mayores; Bioseguridad en el hogar en situación de COVID-19; Protección radiológica; Zoom.ba, ponle movimiento a tu salud; Radioeducando; Sensibilización sobre la importancia de la ecografía obstétrica en el control prenatal; Actividades físicas y deportivas en COVID-19, Desarrollo de Valores; Didáctica para la educación artística; Equidad de Género; Crea, innova y exprésate con el arte y Complejo Cultural Virtual.

La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas con 51 estudiantes. Las siguientes tablas presentan características de los informates:

Tabla 1.
Género

| | Masculino | Femenino | Otro | Total |
|-------|-------------|------------|--------|------------|
| UNAM | 10 (19,6%) | 16 (31,3%) | 0 (0%) | 26 (50,9%) |
| UNMSM | 9 (17,6%) | 16 (31,3%) | 0 (0%) | 25 (49,1%) |
| Total | 19 (37, 2%) | 32 (62,7%) | 0 (0%) | 51 (100%) |

Tabla 2.
Áreas de conocimiento

| | Salud | Educación | Cc Sociales | Total |
|-------|------------|------------|-------------|------------|
| UNAM | 10 (19,6%) | 8 (15,6%) | 8 (15,6%) | 26 (50,9%) |
| UNMSM | 7 (13,7%) | 11 (21,5%) | 7 (13,7%) | 25 (49,1%) |
| Total | 17 (33,3%) | 19 (37,2%) | 15 (29,4%) | 51 (100%) |

El procesamiento empleado fue: a) usar más de un informante y comparar sus respuestas; b) la participación de dos codificadores para contrastar hallazgos; c) grabar las entrevistas para conservar la información fidedigna; y d) incluir citas textuales para apoyar las inferencias descritas (Gehart, Ratliff y Lyle, 2000; Taylor y Bogdan, 1992). Para el manejo de la información se utilizó la herramienta informática de análisis cualitativo Maxqda 12. Las unidades de referencia analítica fueron los textos de la transcripción de la grabación de las entrevistas.

RESULTADOS

De la valoración de las entrevistas emergió la siguiente red de categorías, como una primera aproximación de los resultados de las experiencias de aprendizaje-servicio:

Tabla 3.
Categorías emergentes

| Dimensiones | Categorías |
|---|---|
| Objetivos pedagógicos universitarios | Curriculum universitario Aprendizajes aplicados Profesionalización |
| Bienestar físico y emocional | Emociones Autorreflexión Conciencia de sí |
| Promoción de ambientes facilitadores del aprendizaje y la sustentabilidad | Relación líder académico-estudiantes Relación estudiantes-comunidad Condiciones del aprendizaje Desarrollo sustentable |

CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS

Según los estudiantes, el aprendizaje-servicio les ha ayudado en un 97% a relacionar la teoría aprendida en su carrera universitaria con su práctica profesional. El 93% menciona que el ApS le ha servido para poner en práctica sus competencias profesionales, mientras un 87% expresa que le impulsó para aprender o consolidar contenidos curriculares. Por su parte, el 79% expone que la experiencia con el ApS le ayudó a conocer el ámbito profesional, diseñar y gestionar proyectos. Por último, el 77% expresa que el ApS ha sido una influencia para su futuro ejercicio como profesionales ya que encuentran desde la práctica mayor sentido a sus estudios.

DE ACUERDO A LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES:

E45 - UNMSM: *Ha sido gratificante los resultados finales de las capacitaciones, los docentes estaban muy agradecidos y demostraban haber alcanzado los objetivos que teníamos planteados previamente. Aunque la comunicación fue un reto, considero que en general el ApS me ha ayudado en el desarrollo de la asignatura y también en mi formación profesional para ser un agente activo que contribuye con su sociedad.*

E201 - UNAM: *Creo que debería darse en más asignaturas de la carrera, es una gran herramienta para aprender y sobre todo hacer un contacto con la comunidad.*

E44 - UNMSM: *«Me he sentido más vinculada con mi carrera y considero que los vínculos con los docentes han ido creciendo y mejorando desde el momento en que fuimos capaces de implicar el servicio con las realidades y experiencias personales de la comunidad».*

E86 - UNAM: *«Ha sido una experiencia única, poder ayudar a otras y disminuir los riesgos que le hicieran daños, fue muy satisfactorio. Hoy me siento más vinculada con mi carrera de Derecho. Siento que puedo ser muy útil para la sociedad».*

E36-UNMSM: *«He aprendido mucho, sobre interacción, sobre creatividad y la búsqueda de soluciones alternativas y veloces que beneficien a la comunidad. Estoy contenta porque he aprendido a dirigirme a otros con mayor sutileza y asertividad.»*

E92-UNAM: *«He podido poner en práctica mis conocimientos desde la virtualidad haciendo las animaciones y desarrollo del proyecto y ver cómo se va generando el recorrido virtual ha sido un logro que servirá para las comunidades que no cuentan con acceso a este tipo de materiales».*

E123- UNMSM: *«Fue muy satisfactorio este taller. Ambas partes hemos podido ganar nuevos aprendizajes. Tener a cargo docentes ya titulados me hizo ver la realidad de mi carrera y qué tan fuerte es el sentir de la vocación aún sin tener el apoyo, solo que deseas lo mejor para tus alumnos y te arriesgas a tomar talleres para innovar».*

BIENESTAR FÍSICO Y EMOCIONAL

El 98% de los estudiantes expresan que el aprendizaje-servicio «ha sido muy positivo para ellos, ya que han podido ser más sensibles, empáticos, comunicativos, consolidar conocimientos, expresar sentimientos, reflexivos/as, trabajar en equipo, emprender, gestionar proyectos, valorar la diversidad, ser más consciente y aplicar sus aprendizajes en las comunidades, entre otros».

Además, el 75% menciona que el ApS les ayudó a mejorar su habilidad de comunicar ideas en el contexto del mundo, un 82% que les hizo estar más conscientes de sus prejuicios y un el 84% que les hizo respetar la diversidad de las personas con quienes vivieron el proyecto. El 78% expresa que se hicieron más conscientes de las necesidades sociales. El 92% dice que con su proyecto de ApS pudieron ayudar a mejorar a la sociedad. El 96% menciona estar más consciente de sus posibilidades de participación social y el 98% que, como profesional, realmente puede ser un agente activo para construir una sociedad más justa.

Asimismo, los estudiantes expresaron que a través del ApS mejoraron sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionados con los siguientes aspectos:

- Compromiso social
- Comprensión de la garantía de los derechos humanos
- La inclusión educativa/social

- Respetar la diversidad, especialmente las personas con discapacidad
- La cosmovisión e interculturalidad
- Comprensión de utilidad de los aprendizajes adquiridos en la universidad

De acuerdo a las voces de los estudiantes:

E1- UNMSM: *«Me sentí feliz porque los conocimientos y adaptaciones realizadas han servido para que los docentes a quienes hemos dado los talleres se motiven a enseñar arte a sus alumnos, aún en la modalidad virtual»*

E40- UNAM: *«Estoy muy bien, porque en el primer mes los niños se mostraron interesados en el proyecto, relajados y felices»*

E38 - UNMSM: *«Por la esperanza que me dio cuando vi que las personas se comprometían y accionaron en la donación de sangre»*

E114 - UNAM: *«Porque la investigación y muestreo que se realizó con respecto a la desigualdad social en el contexto del COVID- 19 nos ayuda a entender mejor la situación y desarrollar actividades que serán de acuerdo con las necesidades de la población».*

E57- UNMSM: *«Disfruté y aprendí mucho de las personas con quienes hacíamos actividades deportivas y recreativas por Zoom»*

E69-UNAM: *«Imaginar que la gente se beneficia de nuestras actividades me llena de esperanza para que el mundo cambie»*

E21-UNMSM: *«Me siento contenta por los aprendizajes logrados».*

E7- UNAM: *«Aportar y apoyar dan como resultado una sensación de bienestar»*

E81-UNMSM: *«Estaba muy emocionada de poder comenzar con este ApS y me gusta poder ser parte de un cambio o una contribución a nuestra comunidad»*

E9- UNAM: *«Me sentí orgullosa de poder hacer una lucha desde un espacio institucional, desde la información y el área psicológica, porque son temas que muchas veces no se abordan y damos por hecho que no hay nada nuevo que aprender, cuando en realidad hay mucho por hacer y el informarnos abre esa inquietud por saber más y aprender nuevas formas».*

Se puede inferir que el aprendizaje-servicio se presenta como el modo de intervención sobre la realidad, ya que actúa por vía de la praxis experiencial de forma recursiva o retroactiva sobre los saberes culturales previos que portan los sujetos haciéndolos tomar conciencia de ideas, valoraciones de esa misma realidad e influye positivamente en la prospectiva de la vida de los estudiantes, haciendo que tengan mayor esperanza, alegría, empatía, entre otras.

Además, es la subjetivación de la autonomía libertaria producto de objetivaciones derivadas de la autoobservación, reflexión, metacognición, conciencia, prácticas, saber-hacer.

Es el momento donde el estudiante entra en conciencia sobre sí mismo y sobre su entorno, sus potencialidades y áreas de oportunidades, y comprende lo que viven otros y las posibilidades de contribuir a resolver sus necesidades.

PROMOCIÓN DE AMBIENTES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE Y LA SUSTENTABILIDAD

Los estudiantes expresan en un 92% que el ApS les ha ayudado «mucho» a valorar el impacto social y medioambiental de las actuaciones, por el reconocimiento del contexto y por la empatía hacia las situaciones problemáticas de las comunidades donde participaron. Además, mencionan que la relación con el docente-líder académico mejoró en un 89%, por la armonía y comprensión generada en los diferentes encuentros con las comunidades, mientras el 77% dicen que les ayudó a estar motivado mucho más con su estudios y profesión, que les anima a participar en actividades de responsabilidad social porque le encuentran sentido a lo que ven en la universidad.

Los estudiantes, en sus propias palabras, expresan lo siguiente:

E185-UNMSM: *«Agradecer a la profesora por involucrarnos en este proyecto que nos ayudará en nuestro futuro desempeño como docentes. Además, este proyecto me hizo ser más consciente de las situaciones que presentan otros docentes y entender mejor mi país y las diferentes realidades. Fue un proyecto muy productivo».*

E99 - UNAM: *«Muchas de las asignaturas de mi carrera de Ingeniería Industrial deberían tener esta metodología que nos hace ver con claridad la realidad. Me gustó mucho poner en práctica lo que he aprendido en un ambiente armónico y de esperanza»*

E23- UNMSM: *«La experiencia fue emocionante porque pude compartir con otros docentes diversas técnicas, anécdotas, curiosidades. También aprendí muchas cosas sobre los valores, la importancia de éstos y cómo influyen en la vida de las personas. Durante el desarrollo del taller me encantó la colaboración, participación, optimismo de cada uno de los docentes y estudiantes.*

E19- UNAM: *«Quiero que las personas siempre tengan la oportunidad de contar con nosotros, sobre todo las más vulnerables. El ApS es una experiencia que me da felicidad, y eso que fue en línea. Ver los rostros de los jóvenes motivados y por actividades que desarrollamos desde nuestras carreras»*

CONCLUSIONES Y DISCUSION

Los resultados obtenidos indican que a través de esta metodología los estudiantes universitarios toman conciencia de los aprendizajes y del efecto social de sus acciones de servicio. Además, describen efectos relacionados con su bienestar físico

y emocional asociados a su participación en experiencias de aprendizaje-servicio. Por otro lado, los resultados indican que esta metodología promueve ambientes facilitadores del aprendizaje y la sustentabilidad.

El aprendizaje-servicio ayuda a relacionar los conocimientos teóricos adquiridos en la carrera universitaria con la práctica profesional y sirve para poner en práctica las competencias profesionales, además de motivar a los estudiantes a aprender y facilitar la consolidación de contenidos curriculares.

A través de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio los estudiantes crean, re-crean, significan, re-significan los distintos saberes, la interacción con escenarios sociales y los filtros afectivos personales. Además, estos valoran los beneficios físicos y emocionales que proporciona el haber vivido la experiencia de aprendizaje-servicio.

La pertinencia formativa del aprendizaje-servicio deviene de ser una forma educativa integral implicada en el diagnóstico y atención de una necesidad o un problema social en conjunto con las comunidades afectadas y las instituciones estatales involucradas, según los planes, programas establecidos y de resolver mancomunadamente las situaciones, dentro del ámbito territorial de la institución de educación para contribuir al proceso de transformación estructural de la sociedad. Además, el ApS contribuye en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, ya que los objetivos de servicio se enfocan en satisfacer las necesidades sin comprometer los recursos, oportunidades para el crecimiento y la proyección del ambiente. Son necesarios nuevos estudios sobre los efectos del ApS online en los estudiantes universitarios que contemplen otras técnicas de recogida de información cualitativas y cuantitativas e investigaciones longitudinales.

REFERENCIAS

- ARAMBURUZABALA, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- BARDIN, L. (1999). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BILLIG, S. H. (2006). *Lessons from Research on Teaching and Learning. Growing to Greatness*. St. Paul: National Youth Leadership Council.
- CEPAL-UNESCO (2020). *Informe: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
- CONTRERAS, F. (2006). Estudio Crítico de la Razón Instrumental Totalitaria en Adorno y Horkheimer, *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, 63-84.
- EUROPEAN ASSOCIATION OF SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. Recuperado de https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf
- FREIRE, P. (1993). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.

- FURCO, A. y NORVELL, K. (2019). What Is Service Learning? Making Sense of The Pedagogy and Practice. En P. Aramburuzabala, L. MacIlrath y H. Opazo. *Embedding Service-Learning in Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement in Europe*. Oxon: Routledge.
- GEHART, D., RATCLIFF, D. y LYLE, R. (2000). *Qualitative research in family therapy: A substantive and methodological review*. México: Universidad de las Américas.
- GRUPO BANCO MUNDIAL. (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública*.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2020). *Out of School Children and Youth*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>
- LEYVA, G. y SAMPAIO, M. (2012). Teoría crítica: El indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente. En E. de la Garza y G. Leyva (Edits.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales, 267-324*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUBIANO, E. (2008). *La cultura escolar: hacia una nueva matriz teórica de la escuela* (Tesis doctoral). Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- SCHWAB, K (2017). *La cuarta revolución industrial*. México: Debate.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1998). *INTRODUCCIÓN a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- TEDESCO, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

EL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN ENFERMEDADES PARASITARIAS DE MANEJO HUMANO

Learning and service in human parasitic diseases

MORCHÓN R.; DE LA TORRE J.; FERNÁNDEZ-ÁBALOS J.M.
Universidad de Salamanca

CARRETÓN E.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

El ApS ofrece la oportunidad de desarrollar el pensamiento estratégico en un escenario real y ayuda al alumnado a desarrollarse como persona participando en proyectos de interés personal y para la comunidad, siendo una utilidad social. Los objetivos marcados en este trabajo fueron ayudar a nuestro alumnado a adquirir destrezas personales y sociales para ser conscientes de la importancia de la triquinelosis y anisquiosis humana y llevar a cabo una actividad de divulgación científica solidaria, siguiendo unos patrones de calidad. Se trabajó con el alumnado sobre estas enfermedades, se llevaron a cabo 9 charlas divulgativas por 4 profesores y 4 estudiantes voluntarios y todas ellas fueron valoradas por la herramienta Kahoot con óptimos resultados.

Palabras clave: *universidad, inclusión, práctica educativa, ApS, divulgación.*

ABSTRACT

Service-learning offers the opportunity to develop strategic thinking in a real scenario and helps students to develop as individuals by participating in projects of personal interest and for the community, being a social utility. The objectives set in this work were to help our students acquire personal and social skills to be aware of the importance of human

trichinellosis and anisakiasis and to carry out a solidarity-based scientific dissemination activity, following quality standards. We worked with the students on these diseases, of which 9 informative talks were carried out by 4 teachers and 4 student volunteers and all of them were evaluated by the Kahoot tool with excellent results.

Keywords: *higher education, inclusion, educational practice, service-learning, knowledge*

INTRODUCCIÓN

LA FINALIDAD DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) es construir un espacio europeo de enseñanza superior en la «Europa del conocimiento», esencial en el desarrollo social y humano del alumnado europeo, para afrontar los nuevos retos dentro de un espacio social y cultural común, todo ello basado en la educación y cooperación educativa para el desarrollo y consolidación de una sociedad democrática, estable y en paz (Martínez y Esteban, 2005). Dos de los retos del EEES que pretende son los siguientes:

1. Fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida como algo esencial para lograr una mayor competitividad, cohesión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida.
2. Equipar adecuadamente al alumnado con habilidades útiles para su ejercicio en el mundo laboral.

Teniendo como referente el modelo de la Universidad de Salamanca, en la que se plantea desarrollar, por un lado, un conjunto de competencias que tienen que ver con la contribución del profesorado a la política educativa institucional, y que sean de carácter socioprofesional y, por otro lado, el componente actitudinal de dichas competencias (Sánchez-Gómez y García-Valcárcel, 2001), el profesor ha de tener un conocimiento amplio de la materia que imparte en su campo de conocimiento y un sólido conocimiento de la cultura actual, así como habilidades didácticas, una buena imaginación, habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: TICs, lenguaje audiovisual e hipertextual, etc.

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) define el ApS (ApS) como un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por el alumnado desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación (Tapia, 2009).

El ApS ha tenido gran impulso en los últimos años, primero en Estados Unidos y Argentina, después en Reino Unido y el resto de Europa, como medio para

promover la participación de los jóvenes y adolescentes al servicio de la comunidad tanto en la enseñanza media como superior (Annette, 2000).

El ApS no es una estrategia novedosa, sino que forma parte de una combinación de dos instrumentos conocidos: la actividad educativa que conlleva la adquisición de conocimientos y el servicio útil a la comunidad (Loza y de Santiago, 2014). En definitiva, el aprendizaje servicio es una filosofía y una pedagogía.

Es importante diferenciar esta propuesta de otro tipo de iniciativas con clara intencionalidad solidaria pero dudoso impacto educativo, así como de experiencias claramente educativas, pero con escaso impacto solidario. El ApS no es cualquier tipo de voluntariado, ni un practicum sin más, pues incluye tanto objetivos de servicio como objetivos de aprendizaje (Rodríguez Gallego, 2014).

Según Mendía (2016), las ApS ofrecen la oportunidad de desarrollar el pensamiento estratégico en un escenario real y ayuda al alumnado a desarrollarse como persona participando en proyectos de interés personal y para la comunidad, siendo una utilidad social. El modelo ApS constituye un ejercicio de unión de aspectos fundamentales que tradicionalmente están por separado en las instituciones educativas: la teoría con la práctica, el aula con la realidad, la formación con el compromiso y la cognición con la emoción (Butin, 2006; Manzano, 2010).

Siguiendo las líneas que plantea el ApS, los proyectos que plantean esta propuesta contemplan una triple estrategia. Por un lado, la transferencia de conocimientos desde el profesorado al alumnado, clave para la adquisición de conocimientos. Por otro lado el alumnado, como protagonista de la transmisión de conocimientos. De esta manera se desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo sobre su aprendizaje y permite al alumnado desarrollar competencias activas que, de otra manera, como protagonistas pasivos, no sería posible. Por último, fortalece la participación en la comunidad como valor de compromiso social y solidaridad con los demás.

DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

Existen pocas experiencias que impliquen la participación de la universidad en la divulgación de los riesgos que atraviesa la población con diferentes enfermedades humanas. La presente experiencia partió de la necesidad de divulgar las experiencias docentes e investigadoras y de acercar al alumnado a la realidad social trabajando con la comunidad.

Así mismo, se consideró interesante prestar un servicio a la comunidad con la divulgación de los riesgos de contagio de las enfermedades humanas que están presentes en nuestra sociedad actual.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, los objetivos marcados es este trabajo fueron los siguientes:

1. Ayudar a nuestro alumnado a que adquiera destrezas personales y sociales para que sean conscientes de algunas enfermedades parasitarias que les rodean.
2. Llevar a cabo una actividad de divulgación científica solidaria sobre la triquinelosis y anisakirosis humana, siguiendo unos patrones de calidad.
3. Dar a conocer los conocimientos adquiridos, dirigidos a la sociedad.

MÉTODO

PROCEDIMIENTO

El presente proyecto de ApS forma parte de la docencia impartida en la Asignatura de Parasitología del 4º curso del Grado de Biología de la Universidad de Salamanca, dentro del Bloque 4: Nematodos parásitos, en el que se imparten dos enfermedades: triquinelosis y anisakirosis, dos enfermedades de actualidad muy importantes para la salud pública.

El proyecto de aprendizaje se ha estructurado en 3 fases:

- La primera fase se llevó a cabo en la Facultad de Biología, dentro de la docencia de la asignatura y transcurrió durante 3 sesiones. En estas sesiones se estudió la morfología, biología, ciclo biológico, epidemiología, sintomatología, patogénesis, diagnóstico, tratamiento y medidas profilácticas, y control de la triquinelosis y anisakirosis humana.
- En la segunda fase se llevaron a cabo varios eventos divulgativos sobre la triquinelosis y anisakirosis. Estos eventos fueron espacios de divulgación para no profesionales acerca de los riesgos, forma de contagio, buenos usos, manejo adecuado, con el objeto de prevenir las enfermedades y saber qué fuentes de información hay que tener en cuenta. La divulgación de la información se llevó a cabo por 4 alumnos y alumnas de la asignatura que participaron voluntariamente y por 4 profesores. Con anterioridad a los eventos se prepararon una serie de presentaciones suplementadas con videos, artículos y noticias que sustentaban los contenidos.
- En la tercera y última fase se llevó a cabo una evaluación del contenido académico mediante la herramienta Kahoot.

RESULTADOS

ESTUDIO DE LA TRIQUINELOSIS Y ANISAQUIOSIS HUMANA.

La muestra del alumnado estuvo formada por un total de 160 estudiantes. En las 2 clases magistrales por cada grupo de 80 estudiantes y en cada seminario en cada uno de los grupos conformados para esta asignatura, el alumnado analizó los temas anteriormente expuestos y con la herramienta web Kahoot se estableció un debate. Además, se realizaron prácticas de diagnóstico de estas enfermedades (Figura 1 y 2).



Figura 1.

Alumnado del Grado de Biología de la asignatura de Parasitología durante la realización de los seminarios con la herramienta web Kahoot.



Figura 2.

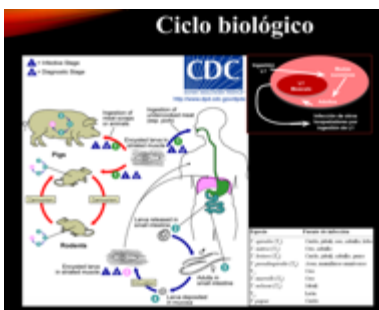
Alumnado del Grado de Biología de la asignatura de Parasitología durante la realización de las prácticas.

PREPARACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO-AUDIOVISUAL PARA LOS EVENTOS

Con la ayuda del temario de la asignatura, junto con la normativa vigente, videos de apoyo, artículos, noticias recientes, esquemas, dibujos, etc, se preparó un material didáctico-audiovisual en formato powerpoint sobre la triquinelosis y la anisakirosis, haciendo especial hincapié en los problemas y las normativas tanto españolas como europeas y los últimos brotes en España (Figura 3). La preparación de las charlas fue llevada a cabo por los 4 profesores que realizaron el presente proyecto: un psicólogo, un microbiólogo, un parasitólogo y una veterinaria, y 4 estudiantes que participaron voluntariamente en la divulgación de estos contenidos. Este alumnado pertenecía al Grado en Biología y que habían cursado la asignatura de Parasitología. Cabe destacar que el alumno nos ha transmitido que su dominio de la materia dentro del contenido de la asignatura ha mejorado mucho y que, si todos los temas se desarrollaran de esta forma, el su rendimiento aumentaría.

La dificultad de ello está en el número de estudiantes por asignatura (160) y en el número de profesores que la importante o de los que les pueden apoyar, que en este caso han sido 3 más los 4 de apoyo. Al mismo tiempo, nos transmitieron que el haber aceptado voluntariamente esta propuesta les ha servido para saber que pueden trabajar con profesores motivándolos aún más que en la docencia de las clases regladas. También han asumido responsabilidades lo que aumentaba su autoestima y su eficacia, incrementado sus habilidades, trabajo en equipo, fomento de superación, mejora en la comunicación y creatividad, hecho similar observado en el estudio de Rodríguez Gallego (2014).

TRIQUINELOSIS



ANISAQUIOSIS



Figura 3.

Algunas de las diapositivas del material didáctico-audiovisual en formato power-point sobre la triquinelosis y la anisakiosis

EVENTOS DIVULGATIVOS

Se llevaron a cabo nueve charlas divulgativas en los siguientes lugares:

1. Enfermedades parasitarias a tener en cuenta estas Navidades. Pechakucha Night, Universidad de Salamanca, Salamanca.
2. Prevención de enfermedades parasitarias transmitidas por alimentos. Cultural Campus, Zamora.
3. Prevención de enfermedades parasitarias transmitidas por alimentos. Programa interuniversitario de la Experiencia, Salamanca.
4. Los alimentos como transmisores de enfermedades parasitarias. Medidas preventivas. I Foro de turismo enogastronómico, Centro de Análisis e Innovación Turística, Cebreros (Ávila).
5. Relación con los parásitos. Desventajas para nuestro cuerpo. Pint of Science (Gran Canaria y Salamanca).
6. Alimentación saludable, parásitos y enfermedades alimentarias. Centro de Educación de Adultos, Santa Marta de Tormes (Salamanca).
7. Alimentación saludable y enfermedades alimentarias. Programa Interuniversitario de la Experiencia, Benavente (Zamora).
8. Enfermedades parasitarias transmitidas por alimentos: hábitos y legislación. Programa Provincia Universitaria, Diputación de Salamanca, Serradilla del Arroyo, (Salamanca).
9. Comida saludable. Medidas a tener en cuenta. Conferencias IGDA 2019, Piedralaves, (Ávila).



Figura 4.

Imagen representativa de una las nueve charlas impartidas

EVALUACIÓN

Al finalizar cada evento se realizó una encuesta sobre el contenido presentado y su utilidad mediante la aplicación Kahoot. En las encuestas participaron un total de 343 personas. Se utilizó esta aplicación porque permite crear cuestionarios de evaluación que son contestados por los participantes de manera individual o en grupos de manera inmediata.

La encuesta estuvo formada por 4 preguntas sobre la adquisición de los conocimientos y la satisfacción de las charlas. Las preguntas realizadas y los resultados de las mismas se muestran en la siguientes gráficas:

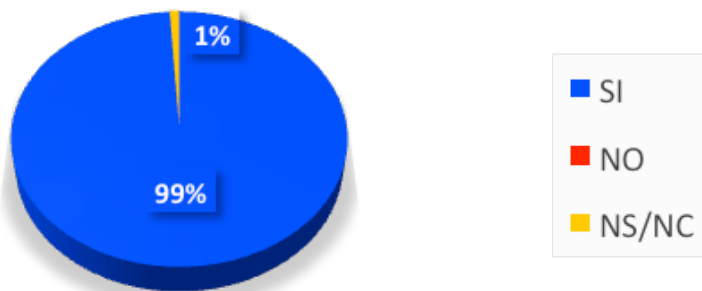


Figura 5.

¿Estaréis más en alerta y alertarías al prójimo de alguna deficiencia que observaseis?

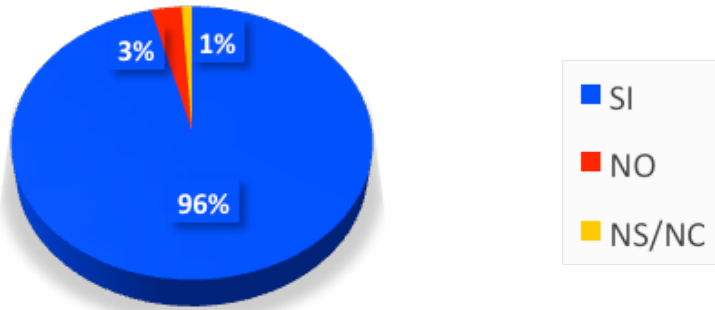


Figura 6.
¿Te ha interesado la información aportada?

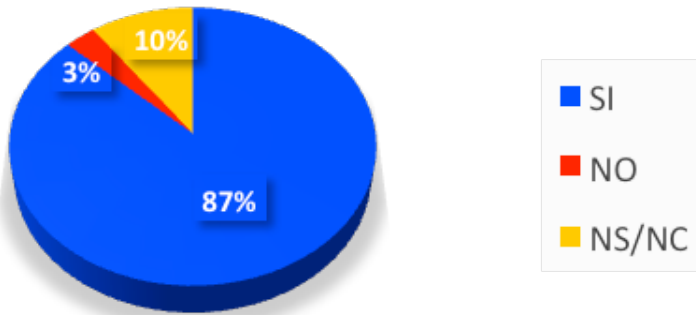


Figura 7.
Antes de comprar carne o pescado
¿preguntarás por su procedencia y estado?

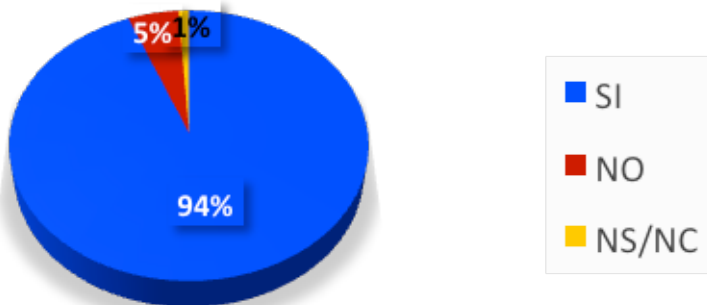


Figura 8.
¿Recomendarías a tus amigos/as asistir esta charlas?

CONCLUSIONES

El presente trabajo ha pretendido realizar una propuesta de ApS a través de la divulgación científica de dos enfermedades humanas en personal no profesional con la participación del alumnado universitario de una asignatura del Grado de Biología. Los objetivos propuestos sobre la divulgación de la triquinelosis y anisakis humanas han sido los esperados. Por una parte, el estudio en un contexto de educación superior ha posibilitado la metodología de enseñanza y aprendizaje, y nos ha permitido evaluar y reflexionar sobre la experiencia desarrollada. Con este estudio es posible plantear más propuestas que tengan sentido entre la universidad y el contexto social próximo. Además, este estudio nos ha dado la oportunidad de participar con estudiantes que cuentan también con recursos y habilidades en las que ayudar en este tipo de proyectos.

Por otra parte se ha conseguido integrar el contenido docente en la práctica académica, a la vez que incorporar diferentes actores en esa enseñanza, divulgar el conocimiento en personas no profesionales y reflexionar sobre los problemas sanitarios que afectan a la sociedad. En este sentido, Goldberg & Coufal (2009) realizaron un estudio cuasiexperimental con grupos de estudiantes universitarios, y entre sus conclusiones señalaron que el ApS mejora las habilidades de pensamiento crítico en torno a los problemas sociales. En este proyecto, el profesorado ha valorado de manera positiva el proyecto de ApS porque ha permitido establecer una conexión entre la docencia y la divulgación en personas no profesionales, desarrollar una aproximación del contenido académico fuera del ámbito universitario y establecer dinámicas de enseñanza-aprendizaje diferentes a las sesiones magistrales.

El ApS puede ser una estrategia útil para transmitir a nuestros alumnos y alumnas una formación integral, preparar al alumnado en experiencias que impliquen el contacto con personas no profesionales y la transmisión de valores y competencias profesionales y personales. La propuesta puede también ser una buena herramienta de evaluación tanto para estudiantes como para los asistentes a las charlas de divulgación.

En posteriores investigaciones se hará necesario evaluar de una manera más exhaustiva el aprendizaje de los alumnos que han desarrollado la experiencia divulgativa y poder realizar una evaluación cualitativa mediante otro tipo de estrategias como las preguntas abiertas o grupos de discusión.

REFERENCIAS

- ANNETTE J. (2000). *Civic Participation and Education for Citizenship*. Comunicación presentada en Political Studies Association, UK 50th Annual Conference, Londres.

- BECERRIL FLORES M. A. (2014). *Parasitología Médica*. McGraw Hill Interamericana, Madrid, 442 páginas.
- BUTIN D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498
- COX F. E. G. (2009). *Modern Parasitology: A Textbook of Parasitology*. 2ª edición. Wiley Online Library.
- FORBES B. A. (2009). *Diagnóstico Microbiológico*. Médica Panamericana, 12ª edición, 1160 páginas.
- GALLEGO-BERENGUER J. (2007). *Manual de Parasitología*. Ediciones Universidad de Barcelona: Barcelona.
- LOZA, E. P. y DE SANTIAGO, B. S. R. (2014). La dimensión social de la universidad del siglo XXI: creación del programa de ApS en la Universidad Técnica de Ambato. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 11.
- MANZANO V. (2010). *El modelo de ApS y su potencial para la educación superior*. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de docencia en Psicología. Universidad de Sevilla, 15 de junio.
- MENDÍA R. (2016). *El ApS: una metodología para la innovación educativa*. *Convives*, 16, Diciembre.
- RODRÍGUEZ GALLEGO, M. R. (2014). El ApS como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- TAPIA, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «ApS»: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, 5, 23-43.

EL APS: UN ORGANISMO VIVO EN LA UNIVERSIDAD
ESPAÑOLA PARA EL DESEMPEÑO
DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LOS GRADOS
DE TRES UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
*The ApS: A living organism for the performance
of key competencies in three Spanish universities*

RUIZ RUIZ, J. M.; BERNÁRDEZ VILABOA, R.; SARASA CABEZUELO, A.
Universidad Complutense de Madrid

ANGÉLICA HUERTA-ZAVALA, P.
Universidad de Burgos

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es un fenómeno educativo global-transversal. Las metodologías activas y participativas facilitan el desarrollo de las habilidades y potencian los aprendizajes autónomos en la universidad. En este artículo, se presenta una experiencia basada en aplicar las competencias de iniciativa y autorregulación, habilidades sociales e interculturales y aprender a aprender con una orientación socio-académica. Se evaluó la experiencia mediante un cuestionario de quince preguntas sobre el enfoque aprender-haciendo, sobre herramientas digitales virtuales, búsqueda y selección de información, profesión futura y sobre el significado del ApS.

Palabras clave: *universidad, aprendizaje y servicio, competencia, metodología y social.*

ABSTRACT

Service-Learning (ApS) is a global-transversal educational phenomenon. Active and participatory methodologies facilitate the development of skills and enhance autonomous learning in the university. In this article, we present an experience based on applying the Initiative and self-regulation skills, social and intercultural skills and learning to learn with a socio-academic orientation. The experience was evaluated through a questionnaire of fifteen questions about the learning-doing approach, about virtual digital tools, search and selection of information, future profession and about the meaning of ApS.

Keywords: *University, Service-Learning, competence, methodology and social.*

INTRODUCCIÓN

LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO en la universidad nos llevó a replantearnos el tipo de proyectos de innovación que necesitábamos para aprender a buscar estrategias prácticas aplicativas para trabajar las competencias en los grados. Los proyectos de innovación que trabajamos a partir del 2009 nos permitió acercarnos a la metodología aprendizaje-servicio (ApS). Este acercamiento nos llevó a presentar un proyecto de innovación en la universidad sobre los efectos del aprendizaje-servicio en los alumnos de grado en 3 universidades españolas. Como consecuencia de este proyecto se ha podido instalar definitivamente esta metodología en el trabajo de las competencias transversales del currículo y ha permitido reducir la homogeneidad de los planes de estudio. El ApS en el contexto universitario es muy incipiente debido en parte a la rigidez de los currículos y a la aplicación de metodologías añejas que favorece la instrucción. Este hecho dificulta las iniciativas participativas y colaborativas unido a un escaso compromiso social. En nuestro país el Forum Cívico Europeo (2002) se planteó como objetivo prioritario educar en valores cívicos y éticos, de ciudadanía y solidaridad fomentando la participación ciudadana en la comunidad para potenciar el desarrollo integral y no sólo reducirse al ámbito instructivo. Esto se consigue a través de métodos como service-learning o aprendizaje y servicio solidario (Annette, 2005). Por ello, proponemos que al inicio de la educación superior se instale el aprendizaje-servicio como un fenómeno educativo global-transversal. Las metodologías activas y participativas (ApS) son más proclives para trabajar las competencias transversales porque facilitan el desarrollo de las habilidades y potencian los aprendizajes autónomos en los currículos de grado en la universidad (Bednarz, 2008).

ANTECEDENTES

Los orígenes del ApS se sitúan a partir de los estudios filosóficos y educativos de John Dewey (1916,1938) y también de David Kolb (1984). El «aprendizaje-servicio» (ApS) nace en los años 80 en Estados Unidos como respuesta a dos necesidades, una de corte normativo, la reforma educacional y la otra de corte percibido que hace referencia al cambio de la juventud de la época.

El desarrollo de la metodología ApS ha tenido mayor incidencia en contextos no universitarios. Sin embargo, es incipiente en el ámbito universitario (Folgueiras et, 2013), siendo más propio su uso en la dimensión práctica del desarrollo de las competencias transversales refiriéndose principalmente al concepto de voluntariado (Higgins, 2010) con mucho impacto social en EEUU y Reino Unido.

La mayor parte de los estudios realizados abordan el aprendizaje-servicio desde una perspectiva cuantitativa que trata de medir los beneficios del ApS en los aprendizajes de los alumnos (Galambos, 2005). Sin embargo, existen pocos estudios críticos en torno al cómo y bajo qué condiciones se produce el ApS así como a los efectos negativos. Los estudios de Jones (2002), Jones et al (2005) y Deeley (2007) son referentes internacionales sobre el estudio del ApS aplicado a la educación superior.

Podemos concluir que la literatura científica sobre ApS se ha centrado en los beneficios que aporta en el aprendizaje de los alumnos (Stanton, 1990). Ésta recoge una buena parte de los estudios cuantitativos que tratan de medir su eficacia lo que implica el peso específico que siguen teniendo los estudios positivistas. Si el ApS trata de cómo se puede aprender y enseñar en situaciones y experiencias poco pre-visibles y previstas (teniendo en cuenta estas situaciones y contextos) parece que la investigación cualitativa podría ofrecer mayor eficacia y eficiencia en los resultados del ApS como señala Butín (2010) a partir de una perspectiva teórica y crítica que brinda en gran medida el vacío existente en la literatura.

La exploración realizada nos lleva a situarnos en un paradigma teórico para el ApS que incluye la teoría crítica y que define dos tipos de ApS (Mitchell, 2008): uno de corte tradicional y otro crítico. Nosotros nos situamos en la perspectiva crítica en el que las «ideas» emergen como consecuencia de la auto-reflexión individual en lugar de ser prescritas por parte del docente universitario (Acquadro et al, 2009). Por tanto, el objetivo de este trabajo ha sido el desarrollo de alumnos adultos críticos y responsables en relación a sus propias ideas. Pretendemos que el ApS pueda desarrollar en los alumnos una conciencia crítica que posteriormente les motivará para aplicar una acción crítica. Coincidimos con Chisholm (2000) en que el papel del docente en el ApS es un «guía» no un instructor (Ruiz, 2011).

El ApS es una propuesta metodológica que integra procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto único en el que los estudiantes aprenden

a trabajar en las necesidades (normativas, técnicas, sentidas y percibidas) (Ruiz, 2010) del entorno con la finalidad de mejorarlo.

La estrategia metodológica ApS se puede aplicar en la práctica en todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la universidad (Deley, 2016), así como en la formación permanente de personas adultas. Tiene la virtualidad de implicar a todos los niveles educativos y sociales que va desde los niños, jóvenes y personas adultas que se están formando (Rovira et al, 2011), pero también al profesorado, a las familias y a las entidades sociales, puesto que para actuar en la comunidad es necesario el acuerdo de sus actores educativos y sociales (Murphy, 2010). Sin embargo, surge la cuestión de cómo organizarlo. En primer lugar, a través del diseño de propuestas de intervención que favorezcan el ApS y la capacidad para emerger ideas. Por otro lado, a través de la vinculación de las actividades y proyectos/programas curriculares al desarrollo de las competencias transversales que hacen referencia al desarrollo de habilidades, destrezas y valores (Aramburuzabala et al, 2012).

El ApS es el activo que permite aplicar el aprendizaje transformativo y que comprende las experiencias compartidas a través de la auto-reflexión crítica, el discurso crítico y acción-difusión. De esta forma el ApS debe estar conectado con las asignaturas que impartimos en la universidad y que los alumnos participen activamente tanto en el diseño como el desarrollo de las experiencias derivadas de la metodología ApS; y éstas deben ser evaluadas bajo un modelo de evaluación formativa-compartida; a través del portafolio con información grupal, del profesor y forma personal de cada alumno participante. Esta modalidad de evaluación nos ayuda a establecer reuniones periódicas con todos los miembros del grupo para realizar un seguimiento de cada paso además de adquirir valores y habilidades.

Para mejorar la calidad y las relaciones interactivas Sociedad-Universidad es necesario un plan de intervención que lo favorezca (Rodríguez, 2014). Como institución, debe estar atenta a los planes de formación docente para instaurar el ApS en la universidad de forma que garantice el reconocimiento oficial (Algado et al, 2013). Algunos puntos relevantes que pueden potenciar la metodología aprendizaje -servicio en la universidad (Reinders, 2010) son: (1) Cambios en las técnicas de relación universidad-comunidad, (2) Estimular el espíritu emprendedor, (3) Aplicación de las TIC, (4) Internacionalización y visión global de la universidad y (5) Extender el contrato pedagógico al contrato administrativo.

Por ello, proponemos que la formación en la universidad tanto presencial como on-line integre la práctica vivencial de los aprendizajes y valores que se desarrollan a través de nuestra investigación sobre el ApS. Así para nuestras tres universidades (U. Burgos, U. Complutense y U. Politécnica de Madrid) va a suponer un beneficio en la visualización de las competencias transversales del estudio como un beneficio en el afianzamiento de las competencias básicas en los grados y el desarrollo de los valores sociales aplicados en la comunidad.

METODOLOGIA

Este apartado se divide en objetivos, muestra y técnica de recogida de datos.

OBJETIVOS

El primer objetivo de estudio consistió en aplicar las 3 competencias básicas en 4 grados universitarios de 3 universidades públicas (Universidad de Burgos, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Politécnica de Madrid), y el segundo objetivo trató sobre la evaluación del grado de información formativa en los tres centros donde se ha aplicado el ApS. Observar que, durante el experimento, los estudiantes de cada uno de los grados involucrados tuvieron que realizar proyectos finales aprendizaje-servicio.

Se echa en falta la descripción de las limitaciones del estudio.

MUESTRA

La unidad muestral final fue de 360 alumnos pertenecientes a la Universidad de Burgos, a la Universidad Complutense de Madrid y a la Universidad Politécnica de Madrid. Sin embargo, al final del experimento se produjo una muestra muerta de 26 alumnos por distintos motivos, aunque fundamentalmente por dejar en blanco respuestas del cuestionario. Es por ello que la muestra aplicable de donde se obtuvo toda la información estuvo formada finalmente por un total de 334 alumnos.

El reparto de participación por universidades de los alumnos de grado fue de un 15% en la Universidad de Burgos, un 76% en la universidad Complutense de Madrid y un 9% en la Universidad Politécnica de Madrid. El número de mujeres participantes fue de un 84% y el de hombres de un 16%. Y según su formación académica y la universidad adscrita, los alumnos se reparten en porcentajes del 24% en el grado de pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, de un 15% del grado de administración de empresas de la Universidad de Burgos, de un 33% del grado de Educación Infantil de la Universidad Politécnica de Madrid y de un 28% del grado de Óptica y Optometría de la Universidad Complutense de Madrid.

TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

Nuestros datos provienen de un cuestionario de 15 preguntas confeccionado y validado por expertos nacionales e internacionales. Sus mediciones se basan en una escala numerada entre el 1 y el 4, siendo 1 el equivalente a «nada» cuando el alumno desconoce el significado o interpretación de la respuesta para la pregunta for-

mulada o si no están de acuerdo con su exposición, 2 cuando lo relacionan «poco» con su experiencia formativa, 3 cuando tienen «bastante» claro su contenido y lo han podido experimentar con antelación o creen que tiene valor significativo en su formación y 4 para indicar que conocen «mucho» la idea o experiencia que se le pregunta. En la recogida de datos han participado 3 coordinadores y 5 profesores en estas tareas, presentando y explicando el cuestionario en formato papel que han distribuido en sus clases de forma presencial durante un tiempo no mayor de 15 minutos o mayor en el caso que el alumno lo precisara. El tiempo para la recogida de todos los datos fue de un mes a lo largo de un curso académico. El programa informático utilizado es Statgraphics Centurion XV en su versión II.

RESULTADOS

De los 334 alumnos que completaron el cuestionario de las 15 preguntas sobre cuestiones básicas de las TIC y ApS decidieron valorar, con puntuación alta o muy alta, un total de 6 preguntas (Fig. 1). Las preguntas 3 y 7 corresponden a competencias de habilidades sociales e interculturales relacionadas con la acción de acompañamiento. Las preguntas 11 y 15 corresponden a las competencias de iniciativa y autogestión que se relacionan con la acción de búsqueda, y por último las preguntas 6 y 12 corresponden a las competencias de aprender a aprender que se relaciona con la acción de ayuda.

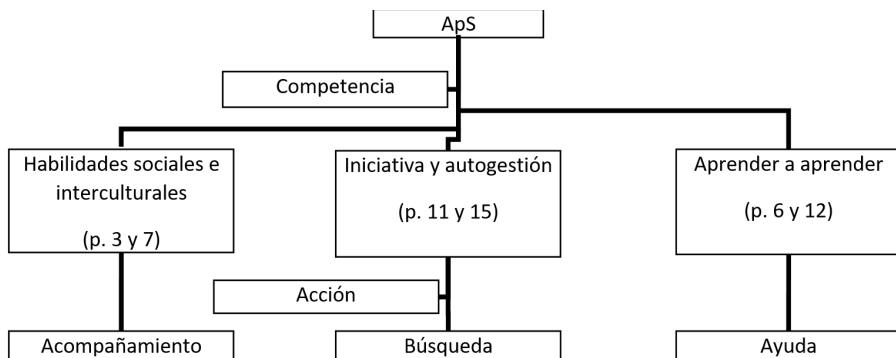


Figura 1.
Competencias y acciones del ApS

Las preguntas quedan clasificadas de mayor puntuación a menor puntuación en el siguiente orden: preguntas 7, 3, 15, 11, 6 y 12. A continuación conformamos

el desarrollo de las preguntas por este orden de puntuación empezando con la 7 y acabando en la 12.

Así la pregunta 7 cuyo texto es «El enfoque aprender-haciendo es adecuado a tu formación universitaria» obtuvo un valor de 3.50 ± 0.69 puntos sobre 4 siendo esta pregunta la mejor valorada.

La pregunta 3 cuyo texto es «Valoras la gran importancia de aprender a utilizar herramientas de comunicación síncrona (Skype, chat) y asíncrona (correo, redes sociales), para interactuar con alumnos y docentes en el futuro» obtuvo una puntuación de 3.30 ± 0.77 puntos sobre 4.

La pregunta 15 cuyo texto es «El ApS supone un cambio en la perspectiva metodológica desde la que evolucionar hacia la educación integral, el aprendizaje activo, vivencial, constructiva, ético, cooperativo y crítico» obtuvo una puntuación de 3.20 ± 0.71 puntos sobre 4.

La siguiente pregunta, la pregunta 11 cuyo texto es «Es esencial que el estudiante deba aprender en la universidad a buscar y seleccionar información que le permita mejorar el ApS» obtuvo una puntuación de 3.19 ± 0.67 puntos sobre 4.

La pregunta 6 cuyo texto es «Crees que el ApS aporta la posibilidad de desarrollar competencias ligadas a los estudios de forma significativa: aprender haciendo» obtuvo un resultado de 3.18 ± 0.68 puntos sobre 4.

Por último, la pregunta 12 cuyo texto es «Aplicarás el ApS en tu profesión futura una vez finalices tus estudios» obtuvo también un buen resultado de 3.16 ± 0.73 puntos sobre 4.

Además, nos parece interesante mencionar que la pregunta 4 cuyo texto es «Tenías conocimiento previo a este cuestionario en qué consiste la metodología ApS» representa la respuesta con menor puntuación, 1.82 ± 1.04 puntos sobre 4 con diferencias significativas respecto de las 6 preguntas anteriores para una probabilidad significativa de $p < 0.05$.

Los valores de estas mismas preguntas en función de las universidades y separadas por grados se pueden observar en la Figura 2.

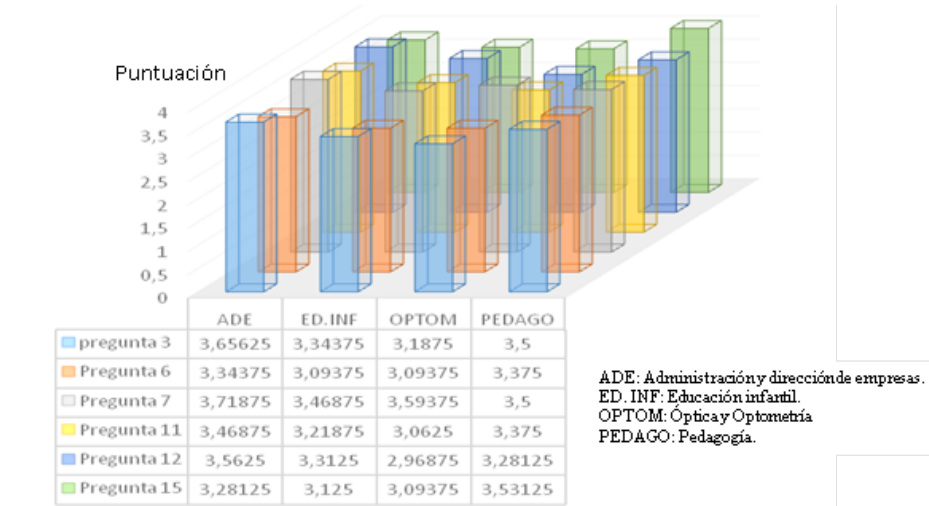


Figura 2.

Puntuación de las preguntas por universidad (grado ADE de la Universidad de Burgos, grado de Educación Infantil de la Universidad Politécnica de Madrid, y los grados de Pedagogía, y Óptica y Optometría de la Universidad Complutense de Madrid)

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio señalan que el enfoque «aprender-haciendo» en los títulos de grados en la universidad española son muy valorados por los propios alumnos, dado que promueve el acompañamiento en contextos colaborativos. En la misma línea de valoración se encuentra el uso de herramientas digitales virtuales, así como el potencial que desarrolla la metodología ApS en las competencias transversales.

También han sido valoradas positivamente cuestiones relacionadas con la capacidad de iniciativa y autogestión en la acción de búsqueda y selección de información. En la competencia de «aprender a aprender» se valora igualmente el ApS para desarrollar competencias ligadas a los estudios y a la profesión futura en la acción de ayuda.

A través del diagnóstico de necesidades internas (percibidas y sentidas) se orienta e ilumina los cambios que se deben producir en el currículo universitario.

Por otro lado, se ha ganado un mayor auto-conocimiento que permite conocer y comprender las peculiaridades del individuo.

Los estudiantes de cada uno de los grados involucrados tuvieron que plantear proyectos finales aprendizaje-servicio. Sin embargo, la principal limitación del estudio realizado es que los estudiantes no pudieron poner en práctica en la mayoría de los casos estos proyectos. Por último, el ApS ha servido al alumnado para comprometerse con su propio aprendizaje a través de las prácticas vivenciales.

REFERENCIAS

- ACQUADRO, D., SORO, G., BIANCETTI, A. y ZANOTTA, T. (2009). Serving Others and Gaining Experience: A Study of University Students Participation in Service Learning. *Higher Education Quarterly*, 63 (1), 46-63.
- ANNETTE, J. (2005). Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 326-340.
- ARAMBURUZABALA, P. y GARCÍA, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. CIDIU, *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, 1. Documento electrónico. ISBN 978-84-695-4073-2
- ALGADO, S; PORTET, X; VELA, J. (2013). Aprendizaje Servicio Universitario: Creando empleo a partir de la expendedoría social. *Historia y comunicación Social*, 18, 627-638.
- BEDNARZ, S. W., CHALKLEY, B., FLETCHER, S., HAY, I., LE HERON, E., MOHAN, A. y TRAFFORD, J. (2008). Community Engagement for Student Learning in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (1), 87-100.
- BUTIN, D.W. (2010). Service-Learning in Theory and Practice. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- CHISHOLM, L.A. (2000). Charting a Hero's Journey New York: International Partnership for Service-Learning.
- DEELEY, S.J. (2007). 'Understanding the Effects of Service-Learning on Students in Higher Education', University of Glasgow: unpublished dissertation for MEd (Academic Practice).
- DEELY, S.J. (2016). El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid, España: Ediciones. Narcea, S.A.
- DEWY, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan. (Traducido a español). Madrid, España: Popular, 2009.
- DEWY, J. (1938). Experiencias y educación. Madrid, España: Biblioteca Nueva, 2004.
- FOLGUEIRAS, P; LUNA, E. y PIUG, G. (2013). Aprendizaje y Servicio: estudios del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación* (362), pp. 159-185.
- GALAMBOS, R. y KOZMA, J. (2005). Service-Learning and Civic Education in Hungarian Higher Education. *Vocational Education: Research and Reality*, 10, 40-51.
- HIGGINS, C. (2009). A Critical Evaluation of the Nobis Project - a Creative Process Approach to Service-Learning and Global Citizenship Education. (Tesis inédita de doctorado). University of Birmingham, Birmingham, Reino Unido.
- HOLDSWORTH, C. y QUINN, J. (2010). Student Volunteering in English Higher Education. *Studies in Higher Education*, 35 (1), 113-127.

- JONES, S.R. (2002). The Underside of Service Learning. *About Campus* (September/October): 10-15.
- JONES, S.; GILBRIDE-BROWN, J. and GASIORSKY, A. (2005). Getting inside the «Underside» of Service-Learning: Student resistance and possibilities, in Butin, D.W. (ed.) *Service-learning in higher education. Critical issues and directions*. Basingstoke: Palgrave.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: *Prentice Hall*.
- MITCHELL, T.D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models, *Michigan Journal of Community Service Learning (Spring)*: 50-65.
- MURPHY, T. (2010). Conversations on Engaged Pedagogies, Independent Thinking Skills and Active Citizenship. *Issues in Educational Research* (edición especial sobre aprendizaje servicio), 20 (1), 39-46
- REINDERS, H. (2010). The Promotion of Learning Processes through Service Learning in Higher Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 531-47.
- ROVIRA, J.M.P., CASARES, M.G., GARCÍA, X.M., SERRANO, L.R. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación (Extra)*, 45-67.
- RODRÍGUEZ, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, nº 1, 95-113.
- RUIZ, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la Carrera de pedagogía: estudio de un caso real. *Revista de educación*, 35(1), 435-59.
- RUIZ, J.M. (2011). La enseñanza de competencias básicas con la pizarra interactiva en el título de grado a través del campo virtual. *Revista Electrónica de ADA*, 4 (1): 50-61.
- STANTON, T. K. (1990). «Services Learning and Public Service: Necessary Ingredients for Socially Responsible Undergraduate Education», en Kendall, J.C. and Associates (1990). *Combining service and learning. A resource Book for community and public service*. Raileigh, NC; NSIEE volume 1, 65-67.

EL VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO VISTO POR LAS ENTIDADES DEL VOLUNTARIADO

The university volunteer seen by the volunteer entities

BALLESTEROS ALARCÓN, V.

Universidad de Granada

RESUMEN

El voluntariado es una realidad universitaria más en nuestro panorama actual. Presenta múltiples formas, implementaciones e intensidades. Sin embargo, cuando preguntamos a entidades de voluntariado implantadas en el territorio donde están las universidades, tienen una visión menos optimista sobre esta realidad. Las universidades han de intensificar su compromiso con el fomento del voluntariado y la solidaridad como una forma de adquisición de competencias transversales en coordinación con las entidades de voluntariado.

Palabras clave: *universidad, voluntariado, cooperación, extensión universitaria.*

ABSTRACT

Volunteering is another university reality in our current landscape. It presents multiple forms, implementations and intensities. However, when we ask volunteer entities established in the territory where the universities are, they have a less optimistic view of this reality. Universities have to intensify their commitment to the promotion of volunteering and solidarity as a way of acquiring cross-cutting skills in coordination with volunteer entities.

Keywords: *University, volunteer, coordination, cooperation, university extension.*

INTRODUCCIÓN

EL VOLUNTARIADO es hoy en día un fenómeno de alto valor, tanto a nivel macrosocial como microsocia y personal. Existen múltiples evidencias del importante papel ejercido por este tipo de actividad tanto en la vida social, política, económica de nuestras sociedades, así como para la de los miles/millones de hombres y mujeres implicados.

Algunas de las razones que pueden explicar la importancia en las últimas décadas de este fenómeno social (Marbán y Rodríguez, 2001; García, 1994; Aranguren, 2000; Pérez, 2000; Ruiz, 2000, 2001; Izquieta, 2011).

- La crisis postmoderna de las grandes ideologías, los partidos políticos y sindicatos y por consiguiente el declive de la militancia.
- La secularización de la sociedad y la reconversión en solidaridad civil de la tradicional caridad religiosa.
- La reestructuración de la sociedad capitalista dando entrada a nuevos agentes sociales y económicos como el tercer sector social.
- El afianzamiento del individualismo posmoderno que no es incompatible con la solidaridad y que podemos considerar origen de muchos movimientos sociales solidarios.
- La búsqueda de nuevas formas de participación ciudadana.
- El retroceso y/o contención del Estado del bienestar que exige de la sociedad civil ala asunción de responsabilidades.
- Cambios en el mercado del trabajo y en la estructura de los tiempos sociales y excedente de tiempo en los trabajadores, que han pasado de tener una semana laboral muy extensa a tener en muchos casos jornadas por turnos y reducción horaria.
- Los cambios en la pirámide laboral por arriba, con personas mayores con mucho tiempo libre tras la jubilación o jubilados muy jóvenes y por abajo con jóvenes que tardan en incorporarse a la vida laboral.
- La rentabilidad económica del sector voluntario en nuestro país.
- La popularidad y reconocimiento social del voluntariado en la sociedad actual.
- Se han producido cambios y evoluciones muy significativas en cuanto a las motivaciones de los voluntarios, la incorporación y permanencia de éstos en las organizaciones encontrándonos en la actualidad con un abanico amplísimo de motivaciones y objetivos entre los voluntarios. (Ballesteros,2012)

También las universidades han hecho propio el voluntariado y así la última ley del voluntariado, Ley 45/2015, reconoce que las universidades son uno de los agentes que junto a las Administraciones públicas y los agentes sociales puedan promocionar el voluntariado dedicando el artículo 22 al voluntariado desde las universidades.

Son muchas las razones tanto auto-centradas y hetero-centradas por las que las universidades han considerado el voluntariado como una práctica propia:

- El cambio producido en el autoconcepto de las propias universidades y el valor que han ido concediendo a la extensión universitaria y al emprendimiento social.
- El posicionamiento político de las universidades frente a conflictos, problemas y necesidades sociales, medioambientales, culturales a lo largo del periodo democrático.
- La adopción de un rol no solo de observados o analítico sino activo frente a los conflictos, problemas o necesidades.
- Reorientación actual de las enseñanzas universitarias hacia la adquisición de competencias que van más allá de la ciencia y la técnica.
- Una toma de conciencia del papel que debe tener la universidad en la sensibilización y formación en valores solidarios de la sociedad en general.
- La toma de conciencia de la importancia que tiene esas otras competencias transversales adquiridas por medio de la formación informal.

El interés de las universidades españolas por el voluntariado es un fenómeno relativamente reciente:

En el año 2000 cuando la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) aprobó en septiembre la «Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo» (ESCUDE) alude de manera indirecta al voluntariado internacional de cooperantes universitarios.

En julio de 2001, la CRUE aprobaba un segundo documento: «Universidad: Compromiso Social y Voluntariado», donde quedaron expuestos de manera directa los objetivos y las líneas de actuación de la universidad en los procesos de desarrollo humano y en su responsabilidad en el fomento y apoyo de la participación ciudadana y de la acción voluntaria.

Unos años después, las universidades españolas aprobaron otros dos documentos, el primero con la intención de perfilar aún mejor su papel en la cooperación internacional y en situaciones de crisis humanitarias y el segundo fue el Código de conducta de las universidades españolas en materia de cooperación al desarrollo y fue aprobado en julio de 2006.

La Ley Orgánica de Universidades (6/2001) no hizo alusión a este tipo de actividad ni a su posible regulación, siendo la reforma de dicha ley con la LOU 4/2007 de 12 de abril donde en su Título XIV, artículo 92. «De la cooperación internacional y la solidaridad»

En 2010 se publica el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, de ordenación de las enseñanzas universitarias, por el que se establece que los estudiantes podrán ob-

tener reconocimiento académico de hasta 6 créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación

Por otra parte, los Planes Estatales de Voluntariado de 2001-2004 y 2005-2009 y la Estrategia Estatal del voluntariado (2010-2014) aprobados por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, recogieron expresamente el papel de las universidades como agentes en la promoción, organización, investigación y docencia en materia de voluntariado.

Por último, la Ley Estatal de Voluntariado (Ley 45/2015) que en dos artículos (artículos 17 y 22) hace referencia al papel de las universidades respecto al voluntariado. Esta ley otorga a las Universidades un papel de formación, investigación y sensibilización en su ámbito por sí mismas o en relación con entidades sociales de voluntariado.

Sin embargo, descendiendo a la realidad práctica, nos encontramos con un escenario en el que se producen, algunos conflictos, rivalidades, suplantación, competencia y por último confusión. Las universidades, en algunos casos, se han constituido en entidades de voluntariado usurpando el papel a las propias entidades sociales de voluntariado que son las que tienen en su razón de ser dicha identidad. Desde nuestra perspectiva no deberían ser excluyentes, mas bien complementarias, en cuanto a los fines y medios. Por tanto, se hace necesario indagar sobre las relaciones entre universidades y entidades de voluntariado.

En el panorama actual de las relaciones entre universidades y voluntariado, nos encontramos con realidades diversas, con mayor o menor grado de desarrollo, con diferentes estilos y modos de gestión:

- Universidades con/sin infraestructuras específicas para el desarrollo de programas.
- Universidades con/sin programas propios de voluntariado, ya sean en el propio campus universitario auto centrado (ayuda a estudiantes con necesidades especiales, información y asesoramiento, mentoría de estudiantes extranjeros, recogida de alimentos o materiales, etc.) o heterocentrado en el territorio donde está implantada en otros sectores.
- Universidades con programas de voluntariado en colaboración con Organizaciones sociales locales.
- Universidades con programas propios o en colaboración de voluntariado y/o Aprendizaje Servicio (APS) en el territorio.
- Universidades que combinan Voluntariado, Cooperación Internacional y Responsabilidad Social Corporativa (RSC) dentro de su visión de la solidaridad institucional.
- Universidades que combinan voluntariado, programas de Aprendizaje Servicio, Cooperación Internacional, etc.

En el presente proyecto nos hemos propuesto indagar como es la realidad del voluntariado en las universidades españolas y como es visto por las entidades sociales de voluntariado que están implantadas en los diferentes territorios.

METODOLOGÍA

El presente estudio ha tenido como objetivos:

- Identificar, describir y analizar la realidad de la relación entre entidades de voluntariado (y prácticas afines) y las universidades españolas visto por las entidades de voluntariado.
- Analizar las herramientas y recursos de las universidades para el desarrollo de programas de voluntariado según informan en las páginas webs de las universidades.

La recogida de información y análisis se ha realizado con la siguiente metodología:

- Cuestionario on-line a los/as responsables de Plataformas territoriales de voluntariado y entidades que son miembros de las Plataforma del Voluntariado de España sobre su percepción del voluntariado en las universidades
- Análisis de cuestionarios enviados on-line
- Análisis de las páginas web de las universidades españolas siguiendo un cuestionario básico sobre voluntariado. El procedimiento seguido ha consistido básicamente, preguntar directamente en el buscador de la página web de cada universidad con el término «voluntariado» «solidaridad».

La investigación se ha realizado durante el año 2017 con el diseño de un cuestionario en formato digital, que se fue perfeccionando con un grupo de control formado por plataformas de voluntariado miembros de la Plataforma Estatal de Voluntariado (PVE).

El cuestionario se ha diseñado con preguntas mayoritariamente de escalas de intervalos de auto-posicionamiento.

La muestra ha estado compuesta finalmente por 104 cuestionarios válidos con un total de 68 provenientes de «Entidades confederaciones o Delegaciones provinciales de entidades nacionales o regionales» y 36 que entran en la categoría de «Plataformas, federaciones o entidades provinciales». De éstas últimas han participado 12 Plataformas regionales.

En cuanto a la composición de la muestra por comunidades autónomas, hemos obtenido respuestas de todas las comunidades autónomas excepto del Principado de Asturias.

En cuanto al tipo de actividad que realizan las entidades que han participado en el estudio, podemos ver que destacan las de acción social, aunque la principal característica es que son claramente polifacéticas.

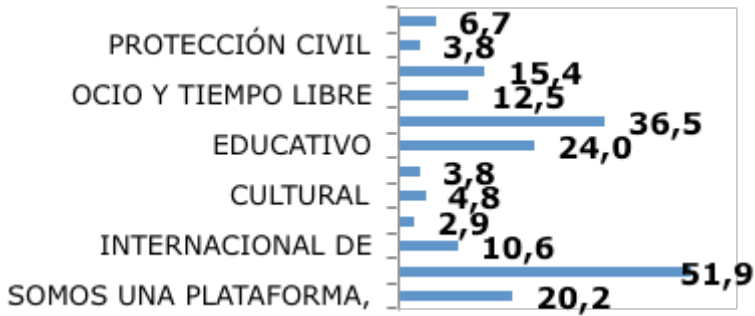


Figura 1.

Entidad según ámbito de actuación (%) múltiple

Debemos de tener en cuenta, en todo momento, que el presente estudio se basa fundamentalmente en la visión/opinión que tienen las organizaciones de voluntariado territoriales sobre las universidades de su territorio y su relación con ella. Partimos de la evidencia de que son las entidades de voluntariado las que conocen mejor que nadie como está el panorama del voluntariado en su territorio de influencia.

Para poder contrastar la información que ofrecen las entidades, se han analizado, con un cuestionario básico, las páginas web de todas las universidades españolas tanto públicas como privadas comprobando la información que ofrecen sobre este tipo de actividades, prestando atención a la ubicación de la página (compartida o exclusiva) y la conceptualización y descripción del voluntariado.

RESULTADOS

Hemos agrupados los resultados en torno a las siguientes cuestiones:

- La política universitaria sobre voluntariado.
- Cooperación de las universidades con el tejido social en materia de voluntariado.
- Universidades y acciones de voluntariado.
- Programas de voluntariado propios de las universidades.
- Programas de aprendizaje servicio y reconocimiento de los programas de voluntariado propios de las universidades.
- Universidad y voluntariado: sensibilización, formación, investigación y asesoría.

Por razones de espacio, no podemos ofrecer todos los resultados y su representación gráfica en este artículo, nos limitaremos a ofrecer lo mas significativo.

POLÍTICA UNIVERSITARIA SOBRE VOLUNTARIADO

Del análisis que se ha realizado en las páginas web de las universidades podemos constatar que solo el 45,8% de éstas tienen una página WEB o sub-web dedicada al voluntariado en exclusiva, mientras que un 31,9% tienen un sitio web dedicado al voluntariado combinado con la Cooperación internacional o la RSC (responsabilidad social corporativa) de dicha Universidad.

Según las webs solo un 51,4% de las universidades se constata que tengan personal dedicado especialmente a una oficina o servicio de voluntariado.

Consultadas las webs de las universidades solo un 43,1% de los casos muestran una dirección física concreta.

Preguntadas las Organizaciones de voluntariado implantadas en los territorios, solo el 41,3% de las organizaciones muestra un cierto grado de conocimiento de cuáles son los planteamientos en torno al voluntariado que tienen las universidades de sus territorios. Hay que destacar que el 49,0% de los encuestados manifiestan desconocer si la universidad de su provincia posee una política específica de voluntariado.

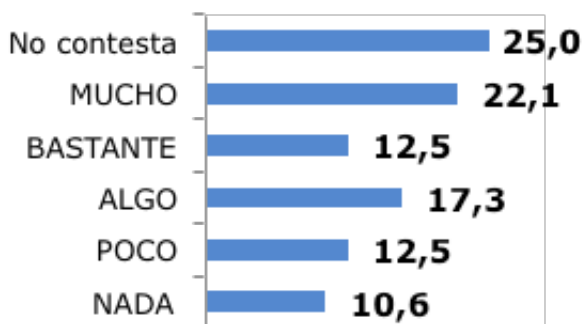


Figura 2.

Universidades que cuentan con coordinación de grupos de voluntariado y organizaciones según entidades (%)

Las organizaciones reconocen en un 62,4% que las Universidades organizan actividades de promoción del voluntariado.

El 52,8% (agregando resultados) de las universidades, según las entidades, establecen convenios de colaboración para el desarrollo de actividades relacionadas con el voluntariado con entidades privadas.

Analizando las páginas web de las universidades nos aparece que un 47,2% tienen programas propios de voluntariado. Esto quiere decir que programan y ejecutan por sí mismas acciones de voluntariado.

En cuanto a la opinión de las entidades de voluntariado vemos como un 82,7% de ellas consideran o perciben que las universidades de su territorio están llevando a cabo programas propios de voluntariado.

UNIVERSIDADES Y ACCIONES DE VOLUNTARIADO

Consultadas las páginas web constatamos que solo en el 37% aparece que tengan iniciativas de sensibilización.

El 40,4% (agregando resultados) de las entidades consideran que las universidades de su territorio organizan o celebran efemérides tipo «día del voluntariado»

Las universidades mayoritariamente, según las entidades, motivan para el voluntariado por diferentes medios y un 63,5% (agregando resultados) de las universidades ofrecen servicios de orientación para el voluntariado a los miembros de las comunidades universitarias.

En cuanto a la formación que ofrecen las universidades, la percepción que tienen las entidades, e torno a la mitad de ellas, es que las universidades proporcionan una formación integral al estudiantado abriendo el espacio para la educación en la solidaridad, la justicia social, el compromiso, la cooperación y la participación ciudadana; el 27,8 % las que dicen que consideran que es poco o nada.

Consultadas las páginas web sobre si tienen o no las universidades iniciativas de formación para el voluntariado, se ha constatado que solo en el 43,1% de las universidades cuentan con programas o actividades de formación para el voluntariado.

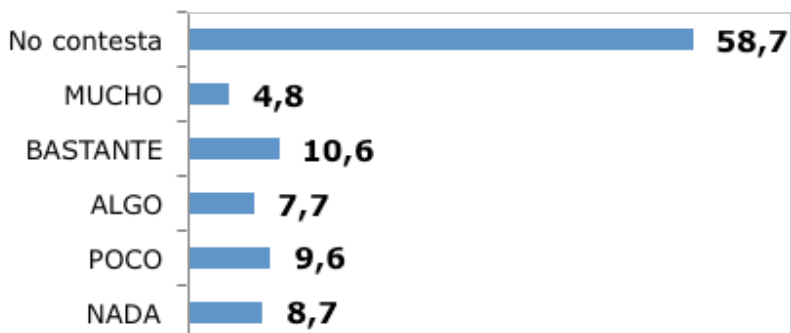


Figura 3.

Universidades que introducen en los currículum asignaturas sobre solidaridad, voluntariado según entidades (%)

Sin embargo, según las entidades, el 82,7 % de las universidades realizan acciones de voluntariado social y un 50% de cooperación internacional mayoritariamente.

Igualmente, son muy pocas las entidades, 19,3%, (agregando los resultados más positivos) que reconocen que en las universidades de sus territorios se impartan acciones formativas de postgrado (cursos de expertos, doctorado o máster) relacionadas con el voluntariado.

Así, el mayor porcentaje de las entidades de voluntariado (48,2%) desconocen si en las universidades se práctica el APS.

Solo un 15,4% (agregando los resultados más favorables) de las entidades admiten reconocer proyectos de APS en la universidad.

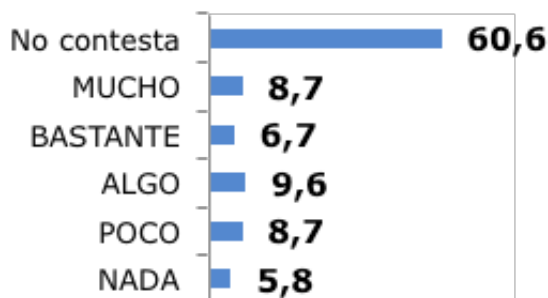


Figura 4.
Universidades que introducen en los currículum el APS según las entidades

Se ha preguntado a las entidades si la Universidad de su territorio promueve investigaciones sobre la contribución real del voluntariado a nuestra sociedad, los porcentajes positivos son mínimos. Solo un 11,6% de entidades consideran que se hace bastante o mucha investigación en su territorio

En cuanto al hecho de si las Universidades fomentan y apoyan investigaciones de ong, instituciones o empresas, según las entidades o si impulsan la transferencia de herramientas y buenas prácticas en la gestión del voluntariado a otras instituciones los porcentajes son mínimos y no significativos.

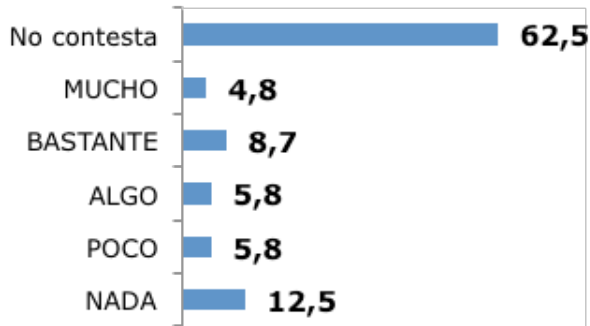


Figura 5.

Universidades que cuentan con cursos reglados a otras instituciones que buscan formación sobre voluntariado según entidades

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos presentan similitudes y están en la línea de otros estudios recientes como los de Arias & Rincón (2016) y Mutua Madrileña (2019).

El voluntariado universitario está adquiriendo cada vez mas notoriedad, si bien existe falta de información exhaustiva y objetiva.

El voluntariado en el ámbito universitario adolece aún de un claro y extenso apoyo institucional, faltando recursos económicos, humanos e infraestructurales para el desarrollo de estas acciones. Según Mutua madrileña solo 37 Universidades cuenta con un servicio propio para el voluntariado.

Desde la implantación del Plan Bolonia, cada vez más las universidades españolas reconocen créditos por actividades solidarias, si bien esto puede tener una valor ambiguo y pernicioso para el propio voluntariado.

Si bien nuestros resultados presentan similitudes con los dos estudios citados, creemos que los esos otros estudios adolecen de cierto optimismo a ser estudios realizados con encuestas auto gestionadas.

En nuestro caso preguntando a las entidades implantadas en el territorio, si bien ofrecen una visión positiva y favorable al voluntariado universitario, son menos laudatorias que las ofrecidas por los otros dos estudios.

CONCLUSIONES

Las universidades españolas tienen una marca y unas capacidades potenciales de acción e innovación importantísimas para el voluntariado: profesionales y estudiantes altamente formados que pueden suponer un recurso humano fundamental.

La universidad es un ámbito de un potencial muy importante para el fomento, la promoción y potenciación del voluntariado. El reconocimiento de créditos académicos adquiridos por medio de actividades solidarias puede ser una forma de promover el voluntariado futuro.

Se hace necesario estudiar en profundidad de forma objetiva e independiente la realidad del voluntariado en general y en las universidades en particular. Es necesario que las Universidades se incorporen a su propia filosofía / misión y visión, el papel que para el curriculum oculto tiene las competencias adquiridas mediante el voluntariado en los jóvenes estudiantes universitarios. Así mismo se hace necesario que las Universidades incorporen en su política de personal que las acciones solidarias sean mediante el voluntariado y/o el aprendizaje servicio aportan un valor añadido al proceso enseñanza-aprendizaje por lo que ha de tener un reconocimiento real y concreto al personal laboral universitario (Martínez, 2010)

Las Universidades deben fomentar aquello que le es propio: el conocimiento, la formación y la investigación en torno al voluntariado y las causas que generan el voluntariado. No siempre existe voluntad política de fomento del voluntariado y la metodología del ApS por ejemplo. Existe un alto grado de desconocimiento de las entidades de voluntariado con sus planes y programas. No se fomenta la transferencia con las entidades y demás gestores. En muchos casos se confunde voluntariado y responsabilidad social corporativa, voluntariado y cooperación internacional, voluntariado y políticas de inclusión. Es necesario que las universidades establezcan alianzas, convenios con entidades y el tejido social.

Las entidades de voluntariado están capacitadas y poseen conocimientos y habilidades para abordar los conflictos, problemas o necesidades que existen en el entorno a los que están próximos y podrían enriquecer trabajando en red a las universidades compartiendo conocimientos, habilidades y actitudes. Las entidades son el espacio donde los estudiantes universitarios pueden adquirir y desarrollar competencias específicas y transversales.

REFERENCIAS

- ARANGUREN I. (2000). *Cartografía del voluntariado*. Madrid. PPC
- ARIAS, A. (2008). *Voluntariado universitario. Guía para su gestión en las universidades madrileñas*. Madrid: Dirección General de Voluntariado y Promoción Social.
- ARIAS, S., y RINCÓN, C. (2016): El fomento y la promoción del voluntariado en las universidades españolas. *Revista Española del Tercer Sector*. 2016 Nº 34, 39-63.
- ARIAS, S. (2016): De la promoción del voluntariado desde las universidades. En A. Sempere Navarro & R.L. García (Dr), *Comentarios a las leyes del tercer sector de acción social y del voluntariado. Volumen II*. (pp.418-435). Madrid. Thomson Reuters Aranzadi.
- BALLESTEROS, V. (2012). *El voluntariado y las personas mayores*. Granada. Atrio

- BALLESTEROS (2016): ¿Medir el trabajo voluntario? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? *Revista Española del Tercer Sector*. 2016 N° 34, 125-154
- BALLESTEROS, V. y CEDENA, B. (2016): Artículo 24. Acreditación y reconocimiento de las actuaciones de voluntariado. En A. Sempere Navarro & R.L. Garcia (Dr.), *Comentarios a las leyes del tercer sector de acción social y del voluntariado. Volumen II* (pp.449-469). Madrid. Thomson Reuters Aranzadi.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES DE ESPAÑA (2001): *Universidad: compromiso social y voluntariado*. Recuperado de: [https://www.ucm.es/data/cont/docs/1355-2017-10-10-universidad_compromiso_social_voluntariado%20\(1\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1355-2017-10-10-universidad_compromiso_social_voluntariado%20(1).pdf)
- GARCÍA, A. (2019): *Intención hacia el voluntariado: modelos psicosociales explicativos y variables sociodemográficas implicadas en alumnado universitario*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia. Murcia.
- GARCÍA, R. (1994): *Solidaridad y voluntariado*, Santander: Sal Terrae.
- IZQUIETA, J. L. (2011). *Voluntariado y Tercer Sector. Cultura, participación cívica y organizaciones solidarias*. Madrid: Tecnos.
- LEY 45/2015, *Ley del voluntariado*, Boletín oficial del Estado, núm. 247, de 15 de octubre de 2015.
- LEY 6/2001. *Ley Orgánica de Universidades*. Boletín oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp.49400 -49.
- LEY 4/2007. *Ley Orgánica de Universidades por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001*. Boletín oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp16241-60
- MARBÁN, RODRÍGUEZ, G. (2001). El voluntariado: prácticas sociales e impactos económicos. En *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. N° Extra*. pp. 49-71.
- OSORIO, A. B. (2009). *Perfil y motivaciones del voluntariado juvenil de mayores* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Andalucía. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/18187389.pdf>
- PÉREZ, G. (2000). El trabajo del voluntariado. En Duran, M.A. (Coord.) *La contribución del trabajo no remunerado a la economía española: alternativas metodológicas*. Madrid. Instituto de la mujer.
- REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín oficial del Estado, núm. 161, de 3 de julio de 2010, pp 58454 -68
- RUIZ, J.I. (2000). *El Sector no lucrativo en España*. Bilbao: Fundación BBV.
- VALOR-SEGURA, I., & RODRÍGUEZ-BAILÓN, R. (2011). Motives, commitment and volunteering experience among Spanish university students. *Anales de Psicología*, 27, 147-154.

EMPRENDIMIENTO PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD

Entrepreneurship for a quality higher education

CABALLERO-GARCÍA, P. A.; GUILLÉN TORTAJADA, E.; JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P.
Universidad Camilo José Cela

RESUMEN

La intención de este estudio es mejorar la inclusión en el mercado laboral de los alumnos universitarios. Para ello, hemos recurrido a una revisión sistemática de la literatura. A partir de 62 documentos seleccionados de acuerdo con criterios de idoneidad, llegamos a la determinación de que la calidad educativa universitaria actual se ve influenciada por dos fenómenos de gran importancia: el cambio económico y social, que exige unos jóvenes preparados para el mundo laboral, y una demanda educativa de cambio y formación en competencias profesionales. Llegamos a la conclusión de que la competencia emprendedora es un reclamo europeo y del mercado laboral y una herramienta clave para el desarrollo personal y la empleabilidad, incrementa la calidad del sistema educativo universitario y es fundamental en nuestra sociedad.

Palabras clave: *educación superior, educación de calidad, emprendimiento, métodos educativos, empleabilidad.*

ABSTRACT

The intention of this study is to improve the inclusion in the of the university students in the labor market. To do this, we have resorted to a systematic review of the literature. From 63 documents selected, in accordance with suitability criteria, we arrived at the determination that the current university educational quality is influenced by two phenomena of great importance: economic and social change, which requires young people to be pre-

pared for the labor market, and an educational demand for change and training in professional skills. We conclude that entrepreneurial competence is a European and labor market claim and a key tool for personal development and employability, increases the quality of the university education system and is fundamental in our society.

Keywords: *higher education, educational quality, entrepreneurship, educational methods, employability.*

INTRODUCCIÓN

LA TRANSFORMACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL en la que estamos inmersos lleva implícito un continuo cambio de ofertas y demandas profesionales que exige que tengamos unos jóvenes mejor preparados para ese mundo laboral. Este ritmo trepidante requiere nuevas capacidades de sus trabajadores (Jiménez-Vivas, 2009) y demanda a la Universidad cambios en sus planes de estudio para que se adapten a la nueva sociedad de un mundo global y tecnológico (Viejo-Almanzor, Gómez-López y Ortega-Ruiz, 2018) y formen alumnos más competitivos en su acceso al mercado laboral.

En ese ambiente de globalización, Cavero y Ruiz (2017) defienden lo que han denominado una «Educación para la Innovación y el Emprendimiento», cuyo objetivo es «según lo recoge la Unión Europea, «mejorar la empleabilidad, creando ciudadanos activos y con habilidades adecuadas para el desarrollo de su vida profesional y personal» (p.15), así como crear empresarios competitivos, con mayor calidad de vida, e influencia en su sociedad.

El emprendimiento genera empleo y riqueza (Minniti, 2012). Formar emprendedores se considera motor de desarrollo económico y social de un país (Blanco-Livera y Humara-Orta, 2019; De la Torre et al., 2015; Laukkanen, 2000; López y López, 2007), así como desarrolla potencial innovador y oportunidades que agregan valor al sistema productivo (Paz, Salóm, García y Suarez, 2020). De ahí que autores como Gassó, Lizarza, y García (2017) nos indiquen que «el apoyo al desarrollo de la formación en emprendimiento en instituciones de educación superior debe de considerarse como clave para favorecer la creación de nuevos puestos de trabajo, así como mejorar su calidad e impacto positivo en la sociedad» (p.975).

Se necesitan agentes de cambio, titulados flexibles, autónomos y emprendedores (Jimenez-Vivas, 2009). Pero nuestro estudio de la realidad universitaria denota una falta de mentalidad empresarial y emprendedora de los estudiantes (Caballero-García, Guillén-Tortajada y Jiménez-Martínez, 2017a, 2017b). Es por ello que promovemos una formación basada en la competencia emprendedora como herramienta clave para el desarrollo personal y la empleabilidad (Caballero-García,

et al., 2017a, 2017b; Caballero-García, Jiménez-Martínez y Guillén-Tortajada, 2019; Guillén-Tortajada, 2020; Guillén-Tortajada, Jiménez-Martínez, Szalai, Caballero-García y Alcaraz-Rodríguez, 2020; Hidalgo-Aching et al., 2018). En este artículo intentaremos justificarla como elemento que aporta calidad al currículo universitario (Guillén-Tortajada, 2020), independientemente del área de conocimiento en la que se desarrolle.

MÉTODO

Nuestro trabajo parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué es emprendimiento y qué beneficios tiene desarrollar esta competencia en la formación universitaria? ¿Cómo debe ser una formación universitaria de calidad? ¿Cómo contribuye el emprendimiento a una educación universitaria de calidad y cómo puede ser trabajado en el aula? Para darles respuesta recurrimos a una metodología de análisis documental y realizamos una revisión sistematizada de la literatura que sigue los lineamientos de Petticrew y Roberts (2008) para revisiones sistemáticas en Ciencias Sociales, la guía Campbell Collaboration® sugerida por Hernández y Camargo (2017), y la declaración PRISMA, que se ha materializado en los siguientes pasos: búsqueda, depuración y aplicación de criterios de inclusión y sistematización de la información para establecer el estado de la situación.

HERRAMIENTAS DE BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

Para la recopilación bibliográfica hemos utilizado motores de búsqueda como Google Académico, con el que iniciamos la investigación, y bases de datos como WOS, Dialnet, DOAJ, ISOC-CSIC, ResearchGate, Academia.edu, SSRN, SciELO y Redalyc, que nos ayudaron a profundizar.

Las palabras clave fueron: «emprendimiento», «emprendedor», «competencia emprendedora», «formación universitaria de calidad», «evaluación del emprend*» «intervención and emprend* and universi* and educación superior», «emprendimiento universitario» «universidad emprendedora», «mundo educativo y empresarial».

La búsqueda se hizo fundamentalmente en español (82.26%), aunque también se han consultado algunas referencias de interés en lengua inglesa (17.74%). En la Tabla 1 pueden observarse los resultados.

Tabla 1.
Motores de búsqueda, bases de datos y referencias bibliográficas

| Motores de búsqueda y Bases datos | Referencias (fr.) | | |
|--|-------------------|-----------|---------------|
| | Totales | 2017-2021 | Seleccionadas |
| Google académico | 4408098 | 223917 | 65 |
| WOS (Web of Science) | 1008 | 329 | 62 |
| Dialnet (Portal de CC.Sociales y Humanas) | 4927 | 1629 | 23 |
| DOAJ (Directory of Open Access Journals) | 9 | 4 | 0 |
| ISOC-CSIC (Índices de Ciencias Sociales y Humanas) | 440 | 17 | 2 |
| ResearchGate (Red social para científicos e investigadores) | 271 | 78 | 10 |
| Academia.edu (Red social/portal para académicos) | 31745 | 3563 | 159 |
| SSRN (Social Sciences Research Network) | 4 | 2 | 0 |
| SciELO (Scientific Electronic Library Online) | 4031 | 13 | 7 |
| Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) | 237372 | 193 | 8 |
| Totales | 9375810 | 459491 | 672 |

CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Además de tener en cuenta las características mencionadas (conceptos de emprendimiento/emprendedor, formación universitaria de calidad, competencia emprendedora para la calidad universitaria, evaluación e intervención universitaria para el emprendimiento), los documentos de nuestra búsqueda bibliográfica fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: Año de publicación (2017-2021), área de conocimiento (Ciencias Sociales y de la Educación), ser documento científico (artículos, libros, capítulos de libro, informes científicos, artículos publicados en actas de congresos científicos sujetos a revisión por pares) e idioma (preferentemente español).

En la Figura 1 observamos que, del total de documentos localizados a partir de nuestras palabras clave (9.375.810 en total), se preseleccionaron 672, de los cuales 407 documentos se descartaron y solo se mantuvieron 265 que reunieron los criterios de selección. Posteriormente, estos documentos fueron depurados y, tras eliminar duplicados, quedaron reducidos a un total de 24 útiles. A medida que avanzábamos en la lectura de estos documentos, aparecieron otros 38 que añadimos a nuestra base de datos por su relevancia para el cumplimiento de los objetivos de investigación, siendo 62 la muestra total de documentos empleada para este fin.

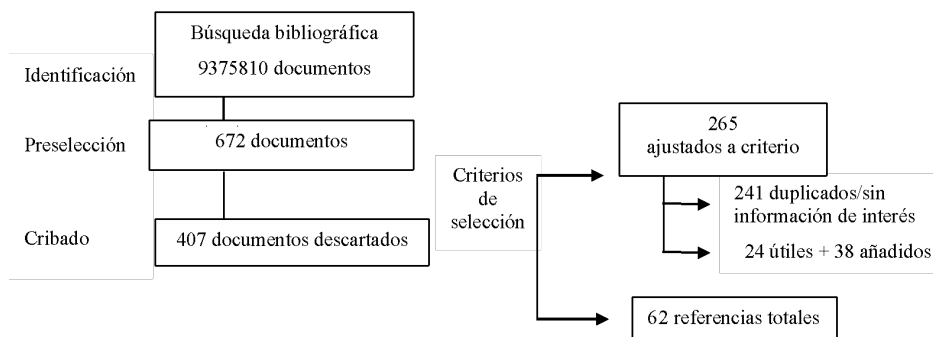


Figura 1.
Proceso de selección de documentos

Todos los documentos se incluyeron en una hoja de cálculo de Microsoft Excel y fueron clasificados de acuerdo con las siguientes variables: buscador/base de datos empleada, descriptor, área de conocimiento, documentos totales, año de publicación, idioma, documentos útiles, tipo de publicación, referencia APA y resumen. La Tabla 2 recoge los resultados:

Tabla 2.
Tipo de documentos (fr.)

| Catalogación documentos | Seleccionados | Útiles |
|-------------------------|---------------|--------|
| Artículos | 206 | 39 |
| Libros | 10 | 10 |
| Capítulos de libro | 103 | 4 |
| Actas de congresos | 1 | 3 |
| Tesis doctorales | 84 | 3 |
| Textos legales | 3 | 3 |
| Totales | 265 | 62 |

El período de revisión comprendió preferentemente las publicaciones de los 5 últimos años. En la Figura 2 vemos que, en nuestra selección, el 38.71% de los documentos utilizados fueron publicados en ese período (2017-2021). A estos documentos se sumaron otros con información relevante para los objetivos de la investigación: el 25.81% de ellos fueron publicados entre 2012-2016; el 22.58% entre 2007-2011 y el 12.9% entre 2000-2006.

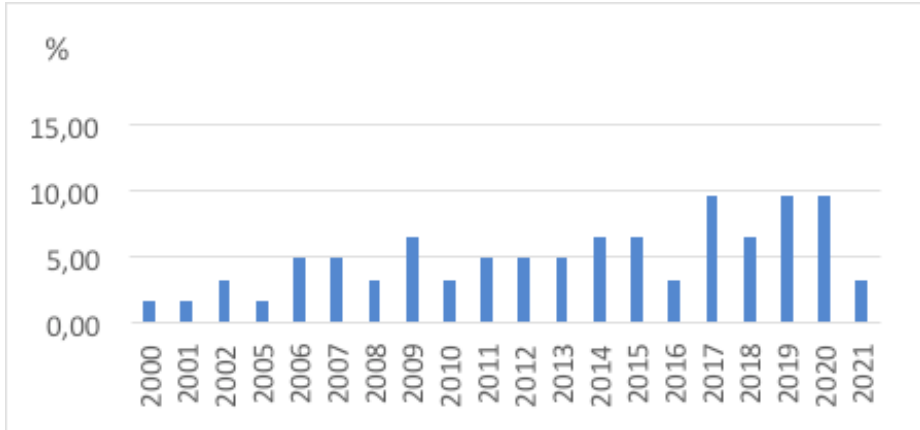


Figura 2.
Publicaciones (%) por año

Finalmente hay que señalar que el 82.26% de los documentos fueron publicados en lengua española y el 17.74% restante se publicaron en lengua inglesa.

RESULTADOS

EMPRENDIMIENTO: ASPECTOS CONCEPTUALES Y BENEFICIOSOS PARA UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El emprendimiento es considerado como una competencia necesaria en diferentes leyes (LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013) y por distintos organismos como el Consejo Europeo de Lisboa, la Comisión Europea (2016), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, entre otros.

En el escenario universitario, la acción de emprender se concibe como el resultado de la habilidad de transformar las ideas en acciones (Winarno, Wijijayanti y Agustina, 2019). Esta habilidad puede ser enseñada (Comisión Europea, 2016; Hindle, 2007; Kuratko, 2005; Martínez Méndez, 2007; Uribe Toril, Valenciano, y Bonilla, 2013; Winarno et al., 2019), de ahí la importancia de que sea incluida en el aula (Caballero-García, et al., 2017a, 2017b, 2019; Guillén-Tortajada, 2020).

Para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje e incrementar la calidad en la educación superior será necesario comprender el concepto de emprendimiento y emprendedor. El concepto de emprendedor tiene tantas acepciones como autor que lo define, sin embargo, la mayoría coincide en que el término deviene de la palabra *entrepreneur* que significa «encargarse de» (Alcaraz-Rodríguez, 2019).

guez, 2011). Con base a esta concepción, la definición ha evolucionado hasta considerar al emprendedor como la persona altamente motivada que se encuentra en un estado de innovación permanente, y se compromete con una tarea, planificando, ejecutando y asumiendo riesgos (Rodríguez, 2009, citado en Guillén-Tortajada, 2020).

Son muchos los estudios que sugieren que la actividad del emprendedor tiene que ver con el desarrollo de una competencia (Vázquez-Burgete, Lanero y García, 2012) sistémica o sistemática (López y López, 2007; Menéndez Varela, 2009). «La competencia emprendedora, junto con los rasgos de personalidad de un emprendedor son los aspectos más trabajados e investigados» (Caballero-García, et al., 2017a, p. 11). La década de los 80 y las transformaciones económicas que en ella tuvieron lugar precipitaron la aplicación del enfoque de competencias, que se vio como una herramienta útil para aumentar la productividad como estrategia competitiva y mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación laboral (Larraín y González, 2005).

Zabala y Arnau (2014) definen competencia como «la capacidad que tienen las personas para enfrentarse a una situación y resolver cualquier problema, sean estas conocidas o no, y además en distintos entornos» (p.136). Bellocchino (2010) la considera como «aquello que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan en un contexto determinado» (p.35).

Entendemos la competencia emprendedora como «un cúmulo de atributos enseñables, que ayudan al emprendedor a emprender, identificando oportunidades, aprendiendo del fracaso y desarrollando soluciones, a la vez que es consciente de su acción emprendedora» (Guillén Tortajada, 2020, p.113). Consideramos la formación basada en competencias como un camino adecuado para el desarrollo de habilidades que se requieren para resolver problemas en el mundo real (Caballero-García, et al., 2019; Guillén Tortajada, 2020; Vargas-Mendoza, Gallardo-Córdova y Castillo-Díaz, 2018), y apostamos por una educación superior de calidad, que aporte valor y conocimiento práctico sobre los atributos competenciales de los alumnos universitarios, empujando a nuestro sistema educativo español a una actualización metodológica y una enseñanza por competencias que incluya el emprendimiento como base del desarrollo.

CALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La convergencia europea trajo consigo el establecimiento y consolidación de los sistemas de garantía de la calidad universitaria y un marco de reconocimiento y confianza mutua, tanto para las instituciones de educación superior en Europa como para los agentes implicados. El objetivo de la calidad es la mejora de la edu-

cación, por lo tanto, debe ser un proceso continuo y llevarse a cabo en todos los niveles (curso, programa, e institución) universitarios (Galán, 2009).

Las agencias u organismos acreditadores de la Universidad, celosos de preservar los resultados de aprendizaje esperados en el marco específico de las cualificaciones que requiere el desempeño de una determinada profesión, disponen de mecanismos para regular los estándares y la calidad académica. Pero la calidad universitaria debe ser un propósito institucional per se, más allá de las responsabilidades adquiridas.

Esto requerirá hacer un esfuerzo por delimitar qué se entenderá por calidad e identificar acciones que conduzcan a su mejora (Lemaitre y López, 2016). Espinar (2001), haciendo una revisión sobre el tema nos indica que la calidad universitaria puede ser entendida como excepción o excelencia, eficacia-eficiencia, adecuación al mercado laboral. Pero, todo esto es controvertido, por la dificultad de encontrar consenso en la definición del producto de la educación universitaria.

Bolonia trajo consigo, entre otros aspectos, cambios en el modelo educativo centrados en el alumno que aprende (*students as learners*) y su implicación en las instituciones de educación superior (*stakeholders*) (Galán, 2009). En este sentido, hay instituciones que han caracterizado la calidad universitaria en función de tres momentos de su experiencia educativa: ingreso y permanencia; proceso educativo; y egreso y empleabilidad (Lemaitre y López, 2016), pero la participación institucional de los alumnos, una realidad existente en otros países europeos, en España exigirá mayores esfuerzos y compromisos para implementarla (Galán, 2009).

Acosta, Vásquez y Pinto (2014) proponen un cambio de la cultura organizacional hacia un proceso de capacitación acorde con las necesidades de un país y cambios del mercado laboral actual, que implica generar competencia, pensamiento crítico y creatividad en la construcción de un talento humano que apueste por el emprendimiento como competencia para la empleabilidad y el desarrollo personal y social.

El principal desafío será compatibilizar la necesaria formación de conocimientos disciplinares (Blanco y Humara, 2019; Jiménez, 2011) con lo que Ripollés (2011) denomina el «arte de ser emprendedor» que requiere explotación de oportunidades de negocio y aprender diversas estrategias (*networking capabilities*) relacionadas con la creatividad, la capacidad de innovar, de encontrar soluciones creativas, sobreponerse a la monotonía laboral, ser flexible y adaptarse a entornos cambiantes y la adecuada gestión de las relaciones sociales. A esto se le une la misión educativa de configurar la personalidad del discente y enseñarle una profesión, además de hacerle pensar, crecer como persona formada y con criterio (Jiménez-Marín, Elías y Silva, 2014).

Una educación universitaria de calidad debe posibilitar que las personas en formación construyan «conocimientos que les permitan entender las situaciones y problemas con los que se enfrentan para generar y sostener proyectos de resolución

orientados al desarrollo personal y al logro del bien común» (Además-Ferreira, 2019, p.77) y formar ciudadanos autónomos, activos, críticos, constructivos, capaces de vivir en comunidad, respetuosos, con responsabilidad social, liderazgo, solidaridad (Cárdenas-Chávez, 2019; Viejo-Almanzor et al., 2018), y comprometidos con actividades profesionales de excelencia técnica, que generen equidad y sean capaces de evaluar los impactos de sus decisiones profesionales en las personas, mediante programas para la formación profesional, vinculados con el medio social, cultural y laboral (Blanco y Humara, 2019).

Para González-Navarro, Navarro-Saldaña, Catalán y Vaccarezza (2015), la gestión del proceso educativo, en todos sus aspectos, debe conducir a las universidades a ofrecer oportunidades efectivas para que sus egresados demuestren comportamientos relacionados con la excelencia en su disciplina y con el comportamiento profesional socialmente responsable desde el cual aporten al desarrollo del país y sean emprendedores y líderes de cambio/impacto social (Cárdenas Chávez, 2019).

Diseñar e implementar este modelo educativo de calidad universitaria requiere de autoridades comprometidas con una educación para la responsabilidad social; de académicos perfeccionados, no solo en aspectos teóricos y en estrategias de enseñanza y aprendizaje de la responsabilidad social, sino también en habilidades personales e interpersonales, para educar en actitudes y valores; de materiales pedagógicos, infraestructura y equipamiento necesarios para el trabajo en competencias; y de personal administrativo y auxiliar, sensibilizados y comprometidos con la educación de la responsabilidad social (González-Navarro, et al., 2015).

EMPRENDIMIENTO PARA UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE CALIDAD

Existen sinergias entre el ámbito laboral y un enfoque pedagógico competencial curricular. Desde un enfoque que acorte la brecha entre ambos mundos (académico y empresarial), defendemos como Verdejo (2010), una formación universitaria basada en competencias profesionales, como modo más eficaz.

En los años cincuenta comienza a percibirse en la escuela la clara influencia de las organizaciones empresariales en la educación, destacando la utilidad de los estudios sobre organización escolar como punto de arranque de las investigaciones en esta área de conocimiento. También «resulta evidente la influencia del mundo laboral en la renovación de las teorías pedagógicas» (Jiménez-Martínez y González-Talavera, 2015, p.180).

La competencia «sentido de iniciativa y espíritu» emprendedor» está adquiriendo cada vez más relevancia en el sistema educativo actual (Blanco-Livera y Humara-Orta, 2019), teniendo en cuenta que la Unión Europea promueve su inclusión en el currículo escolar (González-Tejerina y Vieira, 2021). Pero los estudios sobre

emprendimiento revisados en la literatura de los últimos años se contextualizan sobre todo en la etapa de Educación Secundaria y la Universidad, lo que confirma que la investigación en este campo no se desarrolla por igual en todas las etapas educativas (González-Tejerina y Vieira, 2021).

Cabe preguntarse entonces ¿Qué nos toca hacer en las etapas educativas inferiores de primaria e infantil, para que en la etapa de educación secundaria y bachillerato la competencia esté consolidada? y ¿Qué puede hacer la universidad cuando toma el relevo que es lo que nos ocupa ahora? Compartimos con Blázquez y Alonso (2006) la idea de que es responsabilidad de todos ir elaborando alternativas pedagógicas innovadoras que respondan a las exigencias sociales de una sociedad democrática.

Para estas primeras etapas educativas proponíamos el desarrollo del espíritu emprendedor desde la escuela y con implicación de la familia (Caballero-García et al., 2019); en las etapas superiores y la Universidad, «emprende, crea y emociona», una propuesta vertebrada en torno a cuatro módulos: Motivación de logro; Inteligencia emocional y Liderazgo; Creatividad y generación de ideas; Planificación, Desarrollo y Evaluación de un plan de negocios (Caballero-García, et al., 2017b). En la literatura reciente existe evidencia de prácticas de éxito para la formación en estas competencias, que son consideradas elementales en la formación actual de jóvenes (García-González, Ramírez-Montoya, De León y Aragón, 2020; Iglesias-Sánchez, Jambrino-Maldonado y de las Heras-Pedrosa, 2019; Tekin, Bas, Geckil y Koyuncuoğlu, 2020).

Consideramos como Bernal (2014) que esta competencia emprendedora no se agota en su dimensión económica y laboral, sino que abarca aspectos formativos intelectuales, emocionales, morales y sociales. El aprendizaje basado en competencias en la universidad debe fomentar el emprendimiento, la creatividad, el trabajo en equipo; trabajar la toma de decisiones, las habilidades comunicativas; apostar por la innovación, saber valorar soluciones diferentes ante los problemas, además de los conocimientos científicos (Guillén-Tortajada, 2020), «si se quiere formar ciudadanos emprendedores que ocasionen un impacto económico-social sobre el futuro del país» (p.77).

Trabajar el emprendimiento en el ámbito universitario y desde el prisma de la calidad, requiere desarrollar programas orientados a trabajar en el alumnado: a) la motivación (Huilcapi-Masacón, Castro-López y Jácome-Lara, 2017); b) una formación continua, ajustada a la sociedad cambiante (Jiménez, 2013) y enfocada en el que aprende y en las condiciones y acciones que facilitarán su aprendizaje, así como en enseñar al alumno a aprender a lo largo de la vida (Verdejo, 2010); c) el compromiso por un desempeño eficiente, ético, inclusivo y responsable (Además-Ferreira, 2019; González-Maura, 2002); d) la capacidad resolutoria (Martín del Buey, Fernández-Za-

pico, Martín-Palacio, Dapelo, Marcone y Granados, 2008); e) y las habilidades comunicativas, para saber explicar no solo lo que uno conoce sino también lo que siente (Además-Ferreyra, 2019; Barrio Del Campo y Barrio, 2018).

Pero el programa a implementar deberá evaluar y medir para intervenir de manera más eficaz (Caballero-García et al., 2017a, 2017b), lo que repercute irremediablemente en la calidad de la formación impartida. De este modo, focalizamos la atención en el impacto que la educación superior tiene en las tasas de emprendimiento, para así valorar y proponer criterios eficaces para la toma de decisiones de la política educativa, ordenada a implementar las competencias adecuadas y el espíritu emprendedor entre los jóvenes, tal y como aconsejan Luis-Rico, Palmero y Escolar (2015).

En trabajos previos (Guillén-Tortajada et al., 2020) expusimos la necesidad de investigaciones que ofrezcan instrumentos de evaluación de la competencia emprendedora y ayuden a elaborar programas de intervención en la Universidad en consonancia con esta medida. Fruto de ello es el denominado «Cuestionario Competencia Emprendimiento Universitario (CCEU)» que, según afirma su propia autora (Guillén Tortajada, 2020), permite evaluar con una fiabilidad alta (alfa de Crombach= 0.874) y a través de 27 ítems, la competencia emprendedora total y cuatro de sus subcompetencias (identificar oportunidades, desarrollo de soluciones, conciencia sobre su emprendimiento y aprender del fracaso), con el fin de detectar fortalezas y debilidades en cada una de ellas.

Las prácticas educativas orientadas a fomentar el emprendimiento aún están en fase piloto y son desarrolladas mediante asignaturas o programas que abordan las habilidades, actitudes y fases necesarias para la creación de una empresa con un matiz innovador y creativo (González-Tejerina y Vieira, 2021). Esto es necesario, pero habría preguntarse, como lo hacen Poveda, Barceló, Rodríguez y López-Gómez (2021), si «los planes de estudio vigentes abordan los grandes desafíos de la vida» (p. 51). Estos son los objetivos que nos orientan, la constancia y la continuidad formativa, que nos conducirán hacia una verdadera cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, donde converjan la efectividad del aprendizaje, la productividad profesional y, también, el propio desarrollo personal (Cabero y Román, 2006).

DISCUSIÓN Y/O CONCLUSIONES

De nuestra revisión de la literatura puede deducirse que la competencia emprendedora se trabaja insuficientemente en la Universidad, a pesar de ser un reclamo educativo, social y laboral desde los años 80. Nos hemos acercado a un concepto de competencia emprendedora y alumno emprendedor, como punto de partida para una formación universitaria focalizada en el desarrollo de una cultu-

ra emprendedora y de unos atributos del emprendedor en consonancia con esos planteamientos. Hemos planteado la necesidad de una educación universitaria de calidad, justificado el emprendimiento como competencia para lograrla y defendido la necesidad de un instrumento de medida válido y fiable para una intervención más eficaz, que debe introducirse en la escuela de manera progresiva en todas las etapas educativas.

La educación tiene una función determinante no sólo en la activación económica y en la creación de empresas, sino también, desde una perspectiva axiológica, en la promoción del comportamiento ético de los emprendedores (Jiménez-Palmero, Palmero y Jiménez-Eguizábal, 2012).

El concepto de emprendimiento va más allá de la creación de una empresa, abarcando también el fomento de una serie de actitudes, conocimientos y habilidades que pueden repercutir favorablemente en la vida laboral y personal de los individuos (González-Tejerina y Vieira, 2020).

Los estudios universitarios deben trabajar transversalmente en los alumnos una serie de variables definidas a lo largo de nuestro trabajo y que versan sobre la motivación, la formación continua, el compromiso, la capacidad resolutive y las habilidades comunicativas para asegurar una educación basada en la competencia emprendedora que les haga más competitivos en el mercado laboral.

La competitividad se ha convertido en una realidad que afecta tanto a centros de trabajo empresariales como educativos. Se trata de un aspecto básico para todos aquellos que quieran entrar en el mundo de la supervivencia organizativa (Jiménez-Martínez y González-Talavera, 2015).

El interés del presente artículo se ve justificado por el valor educativo y social que tiene nuestra propuesta, que surge como solución a un problema que se presenta a la Universidad actual de ser más competitiva en su respuesta a las demandas del mercado laboral, incorporando en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo y valoración de los atributos competenciales que generen un alumno emprendedor, logrando así una educación universitaria más útil, innovadora, de calidad, y ajustada a su contexto.

REFERENCIAS

- ACOSTA, B., VÁSQUEZ, E. y PINTO, J. (2014). Formación universitaria: una caracterización de aprendizaje de cultura organizacional a partir de una gestión de cambio. *SAPIENS*, 15(1), 33-50.
- ADEMÁS-FERREYRA, H. (2019). El aprender a emprender como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 19(24), 75-100. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.24.2019.75-100>

- ALCARAZ-RODRÍGUEZ, R.E. (2011). *Perfil del Emprendedor, un estudio comparativo entre estudiantes de países de Iberoamérica. Propuesta de un modelo formativo universitario de emprendedores a partir del diseño de un instrumento de medición de características emprendedoras* [Tesis doctoral]. San Sebastián: Universidad de Deusto.
- BARRIO DEL CAMPO, J.A. y del Barrio Fernández, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 73-84.
- BELLOCCHIO-ALBORNOZ, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- BERNAL-GUERRERO, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192
- BLANCO-LIVERA, E. y HUMARA-ORTA, R.M. (Coord.) (2019). *Un acercamiento regional al análisis de la globalización, las políticas públicas y la educación en México*. México: Universidad del Centro de México.
- BLÁZQUEZ-ENTONADO, F. y ALONSO-DÍAZ, L. (2006). Aportaciones para la evaluación on-line. *Revista de Ciències de la l'educació, edició especial*, 1, 207-218.
- CASTAÑO, C. y PALACIO, G. (2006). Edublogs para el autoaprendizaje continuo en la web semántica. En J. Cabero y P. Román (Coords.), *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- CABALLERO-GARCÍA, P.A., GUILLÉN-TORTAJADA, E. y JIMÉNEZ-MARTÍNEZ, P. (2017a). Creativity, entrepreneurship and happiness: ingredients for a High Education change. *21st World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics (WMSCI 2017)*, July 8-11, Orlando, Florida, U.S.A.
- CABALLERO-GARCÍA, P.A., GUILLÉN-TORTAJADA, E. y JIMÉNEZ-MARTÍNEZ, P. (2017b). El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral. *Simposio Internacional «El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI» (SIEMPRE 2017)* (pp. 2-21), diciembre 18-19. Sevilla, España. Universidad de Sevilla.
- CABALLERO-GARCÍA, P.A., JIMÉNEZ-MARTÍNEZ, M.P. y GUILLÉN-TORTAJADA, E. (2019). Aprender a emprender bajo el binomio familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 22(3), 139-154. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389611>
- CABERO-ALMENARA, J. y ROMÁN-GRAVÁN, P. (Coords.) (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- CÁRDENAS-CHÁVEZ, N. (2019). *Valoración de la calidad de servicio educativo universitario por docentes y alumnos de la facultad de tecnología médica de la Universidad Nacional Federico Villarreal, El Agustino* [Trabajo Fin de Grado]. Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- CAVERO-CLERENCIA, J.M., y Ruiz-Quejido, D. (2017). *Educación para la innovación y el emprendimiento: Una educación para el futuro. Recomendaciones para su impulso*. Madrid: Real Academia de Ingeniería.

- COMISIÓN EUROPEA (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Bruselas: Comisión Europea.
- DE LA TORRE-CRUZ, T., RUIZ-PALOMO, E., ESCOLAR-LLAMAZARES, M., BAÑOS-MARTÍNEZ, V., GAÑÁN-IBÁÑEZ, Á., CORBÍ-SANTAMARÍA, M., SANTOS-GONZÁLEZ, J., y SÁNCHEZ, A. (2015). Impacto de la educación en la cultura del emprendimiento: Estudio cualitativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 117-128.
- GALÁN-PALOMARES, F.M. (2009). Bases para una formación universitaria de calidad: ¿el EEES? *La Cuestión Universitaria*, 5, 165-179.
- GARCÍA-GONZÁLEZ, A., RAMÍREZ-MONTOYA, M.S., DE LEÓN, G., y ARAGÓN, S. (2020). El emprendimiento social como una competencia transversal: construcción y validación de un instrumento de valoración en el contexto universitario. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 136, 1-16. <https://dx.doi.org/10.5209/rev.71862>.
- GASSÓ, V., LIZARZA, A., y GARCÍA, E. (2017). Learning by Doing, formando en Competencias para el Emprendimiento. Estudio de Caso: Grado en Liderazgo Emprendedor e Innovación (LEINN). Actas del *III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red (In-Red2017)* (pp. 965-975). Editorial Universitat Politècnica de València.
- GONZÁLEZ-MAURA, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII (1), 45-53.
- GONZÁLEZ-NAVARRO, M.G., NAVARRO-SALDAÑA, G. CATALÁN, R. y VACCAREZZA, G. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Chile: Universidad de Concepción,
- GONZÁLEZ-TEJERINA, S. y VIEIRA, M.J. (2021). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53.
- GUILLÉN-TORTAJADA, E. (2020). *La Competencia Emprendedora en la Educación Universitaria y su instrumento de medida*. Tesis doctoral. Universidad Camilo José Cela, Madrid.
- GUILLÉN-TORTAJADA, E., JIMÉNEZ-MARTÍNEZ, P., SZALAI, L., CABALLERO-GARCÍA, P.A. y ALCARAZ-RODRÍGUEZ, R. (2020). Diseño y validación inicial de un instrumento de medición de la competencia emprendedora sobre su tratamiento y comunicación en las aulas universitarias. Datos preliminares. *Comunicación y Hombre. Revista Interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, 16, 193-224.
- HERNÁNDEZ-BARRIOS, A. y CAMARGO-URIBE, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 146-160.
- HIDALGO-ACHING, M.F., HIDALGO-ACHING, M.R., CERDA-MOLESTINA, M.E., CHANG-ORTEGA, J.L., GUILCABI-VERA, F.E. y MARTÍNEZ-ORTIZ, F.X. (2018). Competencias emprendedoras en las universidades. *Revista órbita pedagógica*, 5(1), 01-08.
- HINDLE, K. (2007). Teaching entrepreneurship at university: from the wrong building to the right philosophy. *Handbook of research in entrepreneurship education*, 1, 104-126.
- HUILCABI-MASACON, M.R., CASTRO-LÓPEZ, G.A. y JÁCOME-LARA, G.A. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dominio de las Ciencias*, (3)2, 311-333.

- IGLESIAS-SÁNCHEZ, P.P., JAMBRINO-MALDONADO, C. y DE LAS HERAS-PEDROSA, C. (2019). *Training entrepreneurial competences with open innovation paradigm in higher education*, 11(17), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su11174689>.
- JIMÉNEZ-MARÍN, G., ELÍAS-ZAMBRANO, R. y SILVA-ROBLES, C. (2014). Innovación docente y su aplicación al EEES: Emprendimiento, TIC, y Universidad. *Historia y Comunicación Social*, 19, 187-196. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45125
- JIMÉNEZ-MARTÍNEZ, P. (2013). Análisis de la teleformación en el mundo educativo y empresarial como un continuo. Propuesta de evaluación. *Revista Dialógica*, 10(2), 47-72.
- JIMÉNEZ-MARTÍNEZ, P. y GONZÁLEZ-TALAVERA, B. (2015). El cuestionario como instrumento de evaluación de competencias basado en la evidencia emocional de la satisfacción. *Aula De Encuentro*, 17(2), 179-208.
- JIMÉNEZ-PALMERO, A., PALMERO, C. y JIMÉNEZ-EGUIZÁBAL, A. (2012). El impacto de la educación secundaria y superior en la creación de empresas en la Unión Europea. *Revista española de Pedagogía*, 252, 201-259.
- JIMÉNEZ-VIVAS, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- JIMÉNEZ-VIVAS, A. (2011). *Inserción Laboral, Profesionalización y Estudios Universitarios*. Universidad Pontificia de Salamanca, UNESCO-IESALC.
- KURATKO, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(5), 577-597.
- LAUKKANEN, M. (2000). Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating microchanisms for endogenous regional growth. *Entrepreneurship y Regional Development*, 8(1), 25-48.
- LEMAITRE, M.J. y LÓPEZ, M.T. (Eds.) (2016). *Calidad de la formación universitaria: Información para la toma de decisiones*. Santiago de Chile: CINDA.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). *Boletín Oficial del Estado*, (307), de 24 de diciembre, 45188-45220.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE, 2006). *Boletín Oficial del Estado*, (106), de 4 de mayo, 1-110.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). *Boletín Oficial del Estado*, (295), de 10 de diciembre, 97858- 97921.
- LÓPEZ-LÓPEZ, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada
- LUIS-RICO, M.I., PALMERO-CÁMARA, C. y ESCOLAR-LLAMAZARES, C. (2015). Impacto de la educación en el emprendimiento. MAKING-OF y análisis de tres grupos de discusión. *Revista interuniversitaria*, 25, 221-250.
- MARTÍN-DEL BUEY, F.A., FERNÁNDEZ-ZAPICO, A., MARTÍN-PALACIO, E., DAPELO, B., MARCONE, R. y GRANADOS, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional *Psicothema* 20(2), 224-228.
- MARTÍNEZ-MÉNDEZ, S. (2007). El uso de las TIC como recurso didáctico para el fomento del espíritu emprendedor. En S. Marín-Hernández, F., Ballina-Ríos y J. Tagua-Gómez (Coords.). *Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- MENÉNDEZ-VARELA, J.L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *Observar*, (3), 5-41
- MINNITI, M. (2012). El emprendimiento y el crecimiento económico de las naciones. *Economía industrial*, 383, 23-30.
- PAZ-MARCANO, A.I., SALÓM-CRESPO, J.A., GARCÍA-GUILLIANY, J. y SUÁREZ-BARROS, H.B. (2020). Perfil emprendedor en la formación universitaria venezolana. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(1), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28063104014/html/index.html>
- PETTICREW, M. y ROBERTS, H. (2008). *Systematic reviews in the Social Sciences*. New York: John Wiley & Sons.
- POVEDA, B., BARCELÓ, M.L., RODRÍGUEZ, I. y LÓPEZ-GÓMEZ, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53.
- RIPOLLÉS, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(Extra-3 dic.), 83-88. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3131> María
- RODRÍGUEZ-RAMÍREZ, A.R. (2009). Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial. *Pensamiento y Gestión*. 26, 94-119.
- RODRÍGUEZ-ESPINAR S. (2001). La calidad en la Enseñanza Universitaria. *Ágora digital* (2), 1-16.
- Tekin, M., Baş, D., Geçkil, T. y KOYUNCUOĞLU, Ö. (2020) Entrepreneurial Competences of University Students in the Digital Age: A Scale Development Study. En N.M. Durakbasa y M.G. Gençyılmaz (Eds.). *Proceedings of the International Symposium for Production Research* (pp. 593-604). Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-31343-2_52
- URIBE-TORIL, J., VALENCIANO, J.P. y BONILLA-MARTÍNEZ, J.J. (2013). El desarrollo local y empresarial: La formación como factor básico para orientar al emprendedor. *Intangible Capital*, 9(3), 644-677.
- VARGAS-MENDOZA, L., GALLARDO-CÓRDOVA, K.E. y CASTILLO-DÍAZ, S. (2018) Performance and authentic assessment in a mechanical engineering course. *Global Journal of Engineering Education*, 20(1), 30-38.
- VÁZQUEZ-BURGETE, J.L., LANERO, A., RAISIENE, A.G. y GARCÍA, M.P. (2012) Entrepreneurship education in humanities and social sciences: Are students qualified to start a business? *Business: Theory and Practice*, 13(1), 27-35. <https://doi.org/10.3846/btp.2012.03>
- VERDEJO, P. (2010). Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). En S. Malo, Asociación Colombiana de Universidades et al. (Eds.), *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.
- ALMANZOR, C., GÓMEZ-LÓPEZ, M., y ORTEGA-RUIZ, R. (2018). Jóvenes universitarios y pre-universitarios y actitudes cívico-políticas hacia una Europa social. *Aula abierta*, 47(4), 423-432.
- WINARNO, A., RAHAYU, W.P., WIJIJAYANTI, T. y AGUSTINA, Y. (2019) The failure of entrepreneurship education of vocational high school students and college students: Perspective of evaluation instrument of learning results. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(1), 1-16.
- ZABALA-VIDIELLA, A. y ARNAU-BELMONTE, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona, España, Graó Educación.

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA COMO HERRAMIENTA PARA CONCIENCIAR DE LA DIVERSIDAD VISUAL¹

Descriptive Statistics as a Tool to Raise Awareness of Visual Disability

BELOPE-NGUEMA, S.; MEDINA-SÁNCHEZ, M. A.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Estadística Descriptiva (ED) es una materia transversal que se imparte en distintos grados universitarios. Esta materia se puede utilizar para sensibilizar al alumnado sobre la diversidad visual o la existencia de personas con baja visión.

Partiendo de la campaña «Si tú subrayas, yo no leo» iniciada por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), hemos realizado una actividad con estudiantes universitarios matriculados en ED de la UCM donde se valoraba la necesidad de conservar los libros de las bibliotecas públicas para favorecer la lectura para todas las personas. El objetivo de esta actividad es interiorizar los conceptos de ED realizando una búsqueda de libros subrayados en la biblioteca María Zambrano. Por último, se evaluaron el afianzamiento de los conocimientos y la sensibilización con la diversidad.

Palabras clave: *diversidad visual, inclusión, universidad, estudios estadísticos*

¹ Agradecimientos a los alumnos de primer curso del grado en Estadística Aplicada de la Facultad de Estudios Estadísticos de la Universidad Complutense de Madrid; a los becarios de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad de la Universidad Complutense de Madrid; a la Asociación Retina Madrid; y a todos los promotores de la campaña «Si tú subrayas, yo no leo» de la Universidad Complutense de Madrid.

ABSTRACT

Descriptive Statistics (DS) is a transversal subject that is taught in various university degrees. This subject can be used to sensitize students to visual disability or the existence of people with low vision.

Starting from the campaign «If you underline, I do not read» initiated by the Complutense University of Madrid (UCM), we have carried out an activity with university students enrolled in DS at the UCM where the need to preserve books in public libraries to promote reading for everyone was assessed. The objective of this activity is to interiorize the concepts of DS by carrying out a search for underlined books in the María Zambrano library. Finally, the strengthening of knowledge and awareness of disability were evaluated.

Keywords: *visual impairments, inclusion, higher education, statistical studies*

INTRODUCCIÓN

LA UNESCO promueve en el objetivo número cuatro de desarrollo sostenible que se debe «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO, 2015). Esto marca un nuevo paradigma de cómo atender al colectivo de estudiantes. Además, la complejidad de esta nueva situación obliga a tener en cuenta la «diversidad» y la «inclusión» de los estudiantes (UNESCO, 2017).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha constituido como la metodología docente para dar respuesta a la diversidad en la universidad (Díez y Sánchez, 2015; Ruíz et al., 2012). Esta metodología propone adaptaciones curriculares en función del tipo de diversidad. Pero, en una institución tan compleja como puede ser una universidad que se divide en facultades, en numerosas ocasiones no todas las facultades tienen implementada la metodología DUA. Lo que dificulta visibilizar la diversidad en la universidad.

La metodología DUA no afecta solo al profesorado, sino que supone un cambio para todos los colectivos de la universidad: personal docente e investigador, personal de administración y servicios, y estudiantes. En este sentido, conscientes de la complejidad de la nueva situación planteada, que propone un diseño para todas las personas, nos preguntamos si existe una asignatura de carácter transversal que pueda visibilizar la diversidad y contribuir en la inclusión.

En este trabajo hemos realizado una actividad de inclusión y sensibilización en la asignatura de «Descripción y Exploración de Datos». Esta asignatura contiene la materia de Estadística Descriptiva que se imparte en diversos grados universitarios y que permite estudiar fenómenos sociales y naturales de las distintas áreas del co-

nocimiento. Esto pone de manifiesto la transversalidad de esta materia, que debe ser trasladada a las competencias de un futuro graduado en Estadística Aplicada.

El carácter intrínseco de la Estadística Descriptiva puede ser considerado un hilo conector entre los distintos colectivos de la universidad y la introducción del Diseño Universal para el Aprendizaje. Es decir, una vez identificado el fenómeno de la diversidad (entendido como el punto clave por el cual se introduce la metodología DUA), se puede plantear su estudio con el contenido (o material didáctico) que se enseña en un curso de Estadística Descriptiva. Aquí, la primera pregunta que nos plantearíamos es la relativa a cómo implicar a los distintos colectivos de la universidad.

En este trabajo, presentamos una aproximación de sensibilización al estudiantado con las personas de baja visión o con distintas formas de discapacidad visual.

Para llevar a cabo nuestra actividad, hemos partido de la campaña «Si tú subrayas, yo no leo» iniciada por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en 2010. Este punto de partida, que nos sitúa en un caso concreto de diversidad, nos ha permitido implicar a los tres grupos de colectivos de la universidad: (1) personal docente e investigador (PDI), por medio de las profesoras que proponen el estudio de un fenómeno de diversidad; (2) personal de administración y servicios (PAS) tanto de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (OIPD) como de los servicios centrales de la biblioteca, que son los promotores de la campaña, y los responsables de difundir la campaña «Si tú subrayas, yo no leo» en la biblioteca María Zambrano (ubicada en el campus de Ciudad Universitaria de la UCM); y (3) estudiantes, en este caso han participado dos grupos de estudiantes. Un primer grupo formado por estudiantes en situación de discapacidad visual, que aportan sus experiencias de estudio en la universidad; y un segundo grupo formado por los estudiantes de primer curso del grado en Estadística Aplicada matriculados en la asignatura Descripción y Exploración de Datos. Por otro lado, también hemos tenido la colaboración de personas que no pertenecen a la universidad y que son miembros de la Asociación Retina Madrid.

La inclusión de diversos agentes, como son miembros del PAS, PDI y estudiantes, permite alcanzar múltiples objetivos por medio de las sinergias del trabajo en grupo. En nuestro trabajo, se ha perseguido alcanzar dos objetivos: primero, sensibilizar acerca de la necesidad de conservar los libros de las bibliotecas públicas para favorecer la lectura para todas las personas; y segundo, afianzar los conocimientos en materia de Estadística Descriptiva. El primer objetivo es perseguido por el PAS, y el segundo por el PDI. Ambos objetivos se enlazan por medio de una actividad que deben realizar los alumnos, consistente en una búsqueda de libros subrayados en la biblioteca María Zambrano. Estos objetivos convergen en visibilizar la diversidad en la universidad.

La aproximación planteada en este trabajo tiene la ventaja de que no supone para el profesorado una adaptación curricular significativa. Y contribuye a concienciar al alumnado de la diversidad en la universidad, en particular, de la discapacidad visual y la baja visión. De este modo, en este trabajo, pretendemos acercar a la comunidad universitaria otra estrategia para alcanzar una educación inclusiva (Othmani et al., 2018). Como se señala en el apartado 5 de la Disposición adicional vigésima cuarta en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) en relación a la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades:

Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. (BOE, 2007)

Finalmente, la doble vertiente de este estudio se pone de manifiesto porque además de la sensibilización de los alumnos, los alumnos aprenden la asignatura de forma participativa, mejorando sustancialmente sus resultados.

METODOLOGÍA

Una de las ciencias que se ha visto influenciada por el uso de los ordenadores es la Estadística, conocida también como «ciencia de los datos». Uno de los enfoques más utilizado es el enfoque constructivista (Batanero, 2001; Organista y Cordero, 2010) y el enfoque participativo (Behar y Ojeda, 1997; Behar y Grima, 2011). Nosotros lo que queremos es utilizar la observación, no solo para el aprendizaje de la Estadística, si no para la sensibilización de los estudiantes con otros colectivos y favorecer la inclusión. En la actividad que nosotros llevamos a cabo el objetivo es que los estudiantes interactuaran con personas con distintos tipos de discapacidad visual.

Esta actividad se desarrolla con estudiantes de la asignatura «Descripción y exploración de datos», asignatura de contenido básico e impartida en el primer cuatrimestre del primer curso del grado en «Estadística Aplicada» de la Universidad Complutense de Madrid. A esta actividad se invita a estudiantes de otros grados con discapacidad visual para que interactúen todos y expongan sus fortalezas y debilidades a la hora de prepararse un examen.

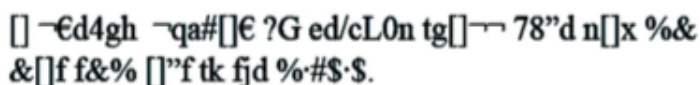
La actividad propuesta consta de cuatro fases:

1. En la primera fase, se solicita a los alumnos que se pongan en la piel de personas con distinto tipo de discapacidad visual mediante gafas, antifaces,

software, etc. Esta experiencia motiva a los alumnos y ayuda a disminuir su estrés frente a la asignatura (Espindola et al., 2014).

2. El segundo paso consiste en que los estudiantes con discapacidad visual presenten la campaña «Si tú subrayas, yo no leo». Esta campaña nació en 2010 en la Universidad Complutense con dos objetivos: (a) sensibilizar a los estudiantes para que cuiden los libros públicos y (b) ayudar a las personas con baja visión a poder leer cualquier libro y así estar en igualdad de condiciones que sus compañeros sin discapacidad visual. La interacción entre los dos grupos de estudiantes ayuda a conocer los facilitadores y obstaculizadores que los estudiantes con discapacidad visual se encuentran en la lectura (Cotán, 2017).

Si subrayamos un libro, la respuesta del JAWS (lector de pantalla) es la siguiente:



En & -mi %[] y H5\$& de !5* se ^k fr[]...

Figura 1.

Ejemplo JAWS de un texto subrayado

3. Una vez sensibilizados con el tema social, el cuidado de los libros y han interactuado con personas de baja visión, todos los estudiantes se acercan a la biblioteca para realizar un muestreo estadístico. Se forman grupos de trabajo y se reparten las estanterías entre un total de 15 grupos y cada grupo tiene que anotar tres datos: (a) Cuántos libros han tenido que elegir para encontrar un libro subrayado, (b) para cada libro subrayado, anotan el año en el que se editó y además (c) eligen 15 páginas de forma aleatoria y contabilizan el número de páginas que tienen algún párrafo subrayado. Una vez tienen los datos de 20 libros subrayados, damos por finalizado el muestreo.

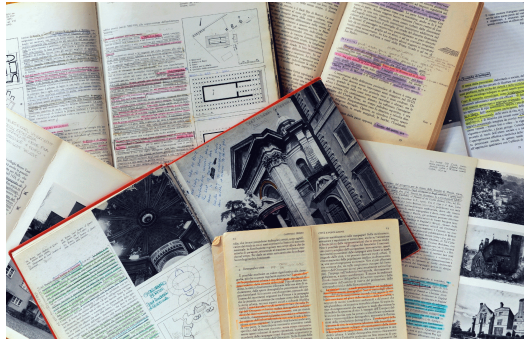


Figura 2.
Libros subrayados

4. La última fase se realiza en el aula después de haber organizado los resultados obtenidos. Cada grupo calcula la probabilidad de que haya un libro subrayado a partir de la distribución Geométrica y la probabilidad de que una página esté subrayada a través de la distribución Binomial. En la puesta en común de los datos, se observan los distintos resultados dependiendo del tipo de libro elegido y de la estantería en la que habían realizado el muestreo. Si dibujásemos el mapa conceptual del debate observaríamos que, para captar un aprendizaje significativo, el alumno debe manifestar una disposición para aprender, y así la nueva información entra en interacción con una estructura de conocimiento específico (Sánchez et al., 2009; Sánchez y Berenguer, 2014).

RESULTADOS

Para los estudiantes de la asignatura de «Descripción y exploración de datos» supone una complejidad añadida pasar del concepto de frecuencia relativa al concepto de probabilidad. En el proceso de evaluación del estudiantado, se observa que han interiorizado dichos conceptos y que entienden a través de sus datos la diferencia entre ambos. También se han iniciado en el conocimiento de distintas variables aleatorias discretas, finitas (Binomial) e infinitas (Geométrica).

Por otro lado, se ha normalizado entre ellos el cuidado de los libros de la biblioteca. Otro aspecto que destacar es la socialización entre ellos, al tener que trabajar en grupo y contrastar sus resultados con los de sus compañeros.

Por último, a través de esta actividad han descubierto que hay otras formas de leer y que ninguna es mejor que la otra, son diferentes. Más del 90% de los alumnos en la encuesta de fin de curso resaltaron que esta actividad debía repetirse en otros cursos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia en innovación educativa desarrollada ha permitido a los estudiantes la realización de una autoevaluación y la identificación de sus errores conceptuales. La estadística es una ciencia interdisciplinar y el profesional de esta área va a tener que trabajar con personas muy diversas. Esta actividad le ayuda a empatizar con todo tipo de personas y a sensibilizarse en el tema de la inclusión social.

Siguiendo a Lacuesta y Catalán (2004), se puede afirmar que el mejor aprendizaje de la estadística es a través de los problemas. En la actividad propuesta, los estudiantes tienen que identificar un problema social y deben pensar si ese problema se puede visibilizar a través de la estadística. Los datos obtenidos les ayudan a afianzar esos conceptos que están aprendiendo y a defenderlos ante sus compañeros.

En cuanto a la adquisición de competencias genéricas, la capacidad para analizar la información obtenida por los distintos grupos les fomenta la capacidad de razonamiento crítico y la adquisición de habilidades para aplicar los conocimientos a la práctica. Por último, debemos destacar el hecho de que esta actividad se realiza en grupos. Esto supone que están adquiriendo competencias muy valoradas en el mundo laboral de la estadística donde la mayoría de las veces el trabajo se realiza entre personas de distintas disciplinas.

REFERENCIAS

- BEHAR, R. & OJEDA, M. M. (1997). El Problema de la Educación Estadística: Perspectiva desde el Aprendizaje. *Ingeniería y Competitividad*, 1(1), 47-53.
- BEHAR, R. & GRIMA, P. (2011). La Estadística en la Educación Superior ¿Formamos Pensamiento Estadístico? *Ingeniería y Competitividad*, 5(2), 84-90.
- BATANERO, C. (2001), *Didáctica de la estadística*, Granada, España: Grupo de Investigación en Educación Estadística. Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.
- BOE (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. «BOE» núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260, Sección: I. Disposiciones generales, Departamento: Jefatura del Estado, Referencia: BOE-A-2007-7786. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- COTÁN, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad* 5(1), 43-61.
- DÍEZ, E., y SÁNCHEZ, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.
- ESPINDOLA, A., LÓPEZ, R., MIRANDA, M., RUÍZ, J.M y DÍAZ, G.M. (2014). Estrategia didáctica para disminuir el estrés académico hacia el contenido estadístico en los estudiantes de medicina. *Humanidades Médicas*, 14(2), 499-521.

- LACUESTA, R., y CATALÁN, C. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas: una experiencia interdisciplinar en Ingeniería Técnica en Informática de Gestión. *X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, 305-311.
- ORGANISTA, J. y CORDERO, G. (2010). *Estadística y objetos de aprendizaje. Una experiencia in vivo*. Apertura, [S.l.], ISSN 1665-6180. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/74>
- OTHMANI, O., CACHEIRO-GONZÁLEZ, M.L., RODRIGO-SAN JUAN, C. y LORENZO, V.A. (2018). Accesibilidad del modelo de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 25-38.
- RUÍZ, R., SOLÉ, L., ECHEITA, G., SALA, I., y DATSIRA, M. (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Concepto y Revista de Educación*. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-100
- SÁNCHEZ, I; MOREIRA, M; y CABALLERO, C. (2009). Implementación de una propuesta de aprendizaje significativo de la cinemática a través de la resolución de problemas. *Ingeniare. Rev. Chil. Ing.* 17 (1). 27-41.
- SÁNCHEZ, A., & BERENQUER, I. (2014). Un sistema de procedimientos didácticos para potenciar la formación del pensamiento estadístico en el nivel universitario. *Revista Órbita Pedagógica*. ISSN 2409-013.
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA ORIENTACIÓN
Y HÁBITOS SOSTENIBLES DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE PUERTO RICO Y LAS PRÁCTICAS
INSTITUCIONALES EN SU CAMPUS

*Sustainability Orientation and Habits of University Students
and Institutional Practices on its Campus:
Empirical Study of Puerto Rico*

LÓPEZ PALÁU, S.; RIVERA CRUZ, B.
Universidad de Puerto Rico

RESUMEN

A partir del informe Brundtland (1987) se reclama que las instituciones de educación superior incorporen las múltiples facetas de la sostenibilidad. Este estudio provee un primer diagnóstico de la percepción de estudiantes de negocios sobre las prácticas sostenibles actuales, individuales e institucionales, y los fundamentos de su orientación hacia la sostenibilidad utilizando de marco teórico las aportaciones de Mejía y Serna (2015), Gudynas (2004, 2009, 2011) y Castañeda & Quintero (2015). Los resultados revelan que tanto los participantes en su práctica individual como el campus en su práctica institucional están bastante lejos de tener hábitos sostenibles lo que plantea un reto urgente para la integración de la sustentabilidad en sus funciones. Los resultados apuntan a que los cursos de ética pueden ser una herramienta eficaz en el logro de esa encomienda.

Palabras Claves: *sustentabilidad, campus sostenible, género, sostenibilidad, educación superior*

ABSTRACT

Since the Brundtland report (1987), higher education institutions are called to incorporate in their programs, practices and policies, the many facets of sustainability. This study provides a first diagnosis of the perception of business students about current sustainable practices, individual and institutional, and the foundations of their orientation towards sustainability using as a theoretical framework the contributions of Mejía and Serna (2015), Gudynas (2004, 2009, 2011) and Castañeda & Quintero (2015). The results reveal that both participants in their individual practice and the campus in their institutional practice are far from having sustainable habits which poses an urgent challenge for the integration of sustainability into their functions. The results suggest that ethics courses can be an effective tool in achieving this entrustment.

Keywords: *sustainability, sustainable campus, gender, sustainability, higher education*

INTRODUCCIÓN

LA HUMANIDAD está viviendo una situación compleja, caótica y de alto calado. El modelo económico imperante no es ecológicamente sostenible, socialmente viable, ni éticamente aceptable (Urbina, 2015). A partir del informe Brundtland (1987) y de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Ambiente y Desarrollo (Rio, 1992), el desarrollo sostenible se torna en uno de los principales objetivos políticos del mundo, definiéndolo como aquellos caminos de progreso social, económico, político y ambiental que satisfacen las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades.

Esa definición fue debatida y calificada como ambigua por muchos sectores. Mejía y Serna (2015) y Gudynas (2004, 2009, 2011) describen los fundamentos de las tres corrientes que se han desarrollado hasta ahora, distinguiendo la sustentabilidad débil, fuerte y superfuerte de la insostenibilidad. La sustentabilidad débil promulga que la sostenibilidad es posible por medio de reformas a los procesos productivos actuales, y no critica al sistema económico y la ideología imperante. La sustentabilidad fuerte avanza en la crítica a la ideología del progreso requiriendo un cambio de paradigma que corrija el modelo económico (Pérez, Rojas y Ordóñez, 2016). La sustentabilidad superfuerte, propone nuevos estilos de desarrollo, con cambios profundos en los procesos productivos y en la conceptualización y aplicación de conceptos tradicionales.

La educación para la sostenibilidad requiere comprender la relevancia que tienen nuestras acciones y omisiones. En los últimos años se ha abordado el concepto de Campus Sostenible (CS) como una estrategia de gestión. Castañeda & Quintero (2015) lo definen como aquella institución de educación superior que dirige sus

esfuerzos operacionales, de investigación, de extensión y docencia hacia el manejo de los riesgos socioambientales, con el propósito de reconocer que sus impactos modifican el entorno biótico (humano y no humano) y abiótico, y de garantizar el mantenimiento de las condiciones sociales, ecológicas y económicas en sus grupos de interés. Según la UAO (2015) un Campus Sostenible es «un espacio saludable ambientalmente, que promueve el uso eficiente de los recursos naturales, la reducción de los residuos de sus procesos, la

recuperación de la fauna y la flora locales, la protección animal, la minimización del uso y disposición de los materiales y residuos peligrosos, las prácticas de consumo sostenible y colaborativo, tanto en su comunidad como en su entorno local y regional.» Una universidad sostenible debe promover activamente este tipo de acciones en su comunidad y en su entorno social y económico. El objetivo final es extender los cambios de actitud y comportamiento a las actividades que realizamos como consumidores, profesionales y ciudadanos (Vilches, Gil-Pérez, 2012 y Vilchez et al., 2020).

En resumen, es imprescindible que las instituciones de educación superior incorporen en sus programas, prácticas y políticas, las múltiples y complejas facetas de la sostenibilidad. Deben ocuparse de los diversos impactos de sus actividades y de generar saberes y conciencia sobre la sustentabilidad en sus grupos de interés. Ello plantea una revisión profunda de todas los componentes institucionales. En Puerto Rico la discusión teórica de la sustentabilidad ha ido ganando la atención de la academia en años recientes (Soto, 2012; Vila 2016; Vilela, 2014, Estrada y Olivares, 2017), pero no así aplicándola al contexto de la educación superior, ni en la producción de estudios empíricos, los cuales son muy escasos (López-Paláu y Rivera-Cruz, 2018, Rivera-Cruz y López-Paláu, 2017). Este estudio pretende contribuir a llenar ese vacío en la literatura arrojando luz sobre aspectos medulares de la sustentabilidad en el entorno universitario.

OBJETIVOS

En esa dirección, el objetivo general de este estudio es proveer un primer diagnóstico de la percepción de estudiantes de negocios sobre las practicas sostenibles actuales, individuales e institucionales, y los fundamentos de su orientación hacia la sostenibilidad, que permita identificar un punto de partida y áreas de atención para el desarrollo de iniciativas sustentables en el contexto universitario. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Determinar el grado de acuerdo con los fundamentos de la orientación hacia la sostenibilidad o insostenibilidad.

2. Identificar la práctica actual de comportamientos individuales congruentes con la sostenibilidad.
3. Identificar la percepción sobre las prácticas institucionales congruentes con el concepto de campus sostenible.
4. Identificar posibles diferencias debido al género u otras variables demográficas.

METODOLOGÍA

Este estudio es parte de otro mayor. En este se presentan los resultados del análisis descriptivo de los datos, los cuales fueron recolectados mediante un cuestionario con tres secciones utilizando escalas bipolares y otra de información demográfica. La muestra fue recolectada de forma conveniente.

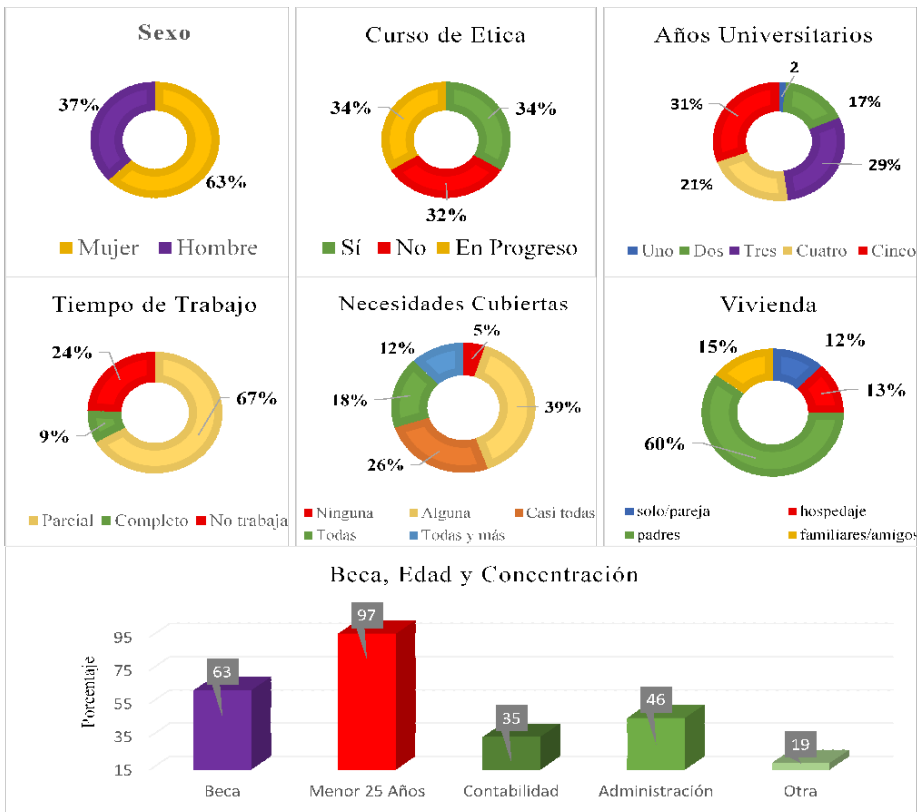


Figura 1.
Datos muestra

COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

Participaron 168 estudiantes de administración de empresas del recinto principal de la Universidad de Puerto Rico. La mayor parte de la muestra son mujeres, menores de 25 años, en sus dos últimos años de estudios, trabajan a tiempo parcial, pueden cubrir casi todas sus necesidades o más y viven con sus padres. En la Figura 1 se presentan los detalles de la composición de la muestra.

RESULTADOS

CAMPUS SOSTENIBLE

En una sección del cuestionario se les solicitó a los participantes que evaluaran 39 prácticas institucionales sustentables para que ofrecieran su opinión, en términos porcentuales, sobre la frecuencia, amplitud y consistencia con la que se practica cada una en su universidad, utilizando una escala bipolar de 0% *No se Practica* hasta 100% *Se Practica*. En la Tabla 1 se presentan los resultados.

Los participantes perciben que la mitad de las iniciativas se practican muy poco y la otra mitad parecen no practicarse con frecuencia, amplitud o consistencia. Las tres iniciativas percibidas como las más practicadas tienen que ver con el hostigamiento sexual y la discriminación, que son reguladas por ley, y los comedores sociales que es una iniciativa estudiantil negociada a raíz del último conflicto huelgario en el recinto. En el periodo que se administraron los cuestionarios el recinto tuvo una campaña muy activa sobre la política de cero tolerancia al hostigamiento sexual. Las iniciativas ambientales que más reconocen los estudiantes son el reciclaje y el uso de alternativas virtuales al papel. Las iniciativas menos practicadas incluyen todas las posibilidades de integración de la sustentabilidad en diversos tipos de cursos, lo cual parece ocurrir muy poco. Llama la atención lo poco que parecen practicarse iniciativas de uso sostenible de la energía.

En otra sección se les preguntó a los participantes su nivel de acuerdo en términos porcentuales (0% – totalmente en desacuerdo a 100% – totalmente de acuerdo), con tres premisas directas. Los participantes están en casi igual desacuerdo (40%) con que su universidad sea un campus sostenible y (37%) con que no se practique la sustentabilidad de ninguna manera. En concordancia manifestaron un 63% de acuerdo con que se practican algunas iniciativas ambientales y sociales afines con la sustentabilidad.

Tabla 1.
Estadísticos Descriptivos sobre Campus Sostenible

| Premisas | Promedio | Desviación Estándar |
|---|----------|---------------------|
| El hostigamiento sexual está prohibido. | 86 | 26 |
| Hay comedores sociales estudiantiles. | 85 | 25 |
| Se prohíbe la discriminación a diversos grupos vulnerables. | 82 | 24 |
| Hay programas de actividades culturales, recreativas y deportivas. | 76 | 27 |
| Inclusión y la tolerancia en todas las actividades institucionales. | 73 | 29 |
| Hay servicios de apoyo para víctimas de violencia machista. | 69 | 32 |
| Creación de grupos estudiantiles de proyección social y cultura ambiental. | 68 | 32 |
| Hay contenedores diferenciados para reciclar. | 67 | 31 |
| Consumo de agua de los dispensadores y el uso de termos reutilizables. | 66 | 32 |
| Se han simplificado muchos trámites y se realizan por internet. | 63 | 31 |
| Hay cooperativas con prácticas éticas. | 63 | 30 |
| Se fomenta la cultura de paz mediante mediación y manejo de conflictos. | 61 | 32 |
| Se fomenta el emprendedurismo social. | 60 | 30 |
| Hay cursos que tratan movimientos afines con la sustentabilidad. | 57 | 34 |
| Voluntariado y alianzas para acciones ambientales, sociales y culturales. | 56 | 33 |
| Se incluye la perspectiva de género en los currículos. | 55 | 35 |
| Se estimula el uso de bicicletas, transporte público o compartido. | 53 | 35 |
| Se reconoce el valor biológico, cultural, social, etc. de las áreas verdes. | 53 | 30 |
| Hay huertas colectivas dentro del campus. | 50 | 34 |
| La selección de flora busca atraer fauna y minimizar el riego. | 47 | 32 |
| Se promueve la alimentación sostenible | 47 | 34 |
| Se hace un uso eficiente y racional del agua | 46 | 32 |
| Campañas educativas sobre el uso eficiente de agua y energía. | 46 | 33 |
| Se usa internet alámbrico. | 46 | 37 |
| Se promueve minimizar los residuos sólidos | 45 | 30 |
| Se promueve que el horario de clases sea en bloque | 45 | 34 |
| Las nuevas construcciones incorporan prácticas sostenibles en su diseño. | 44 | 30 |
| Capacitación en alimentación saludable y salud y bienestar. | 43 | 34 |
| Campus libre de humo con áreas designadas para fumadores. | 42 | 36 |
| Se promueve que el programa de clases sea de dos o tres días semanales. | 41 | 35 |
| Se ofrecen cursos electivos relacionados a la sustentabilidad. | 41 | 32 |
| Se ofrecen cursos de extensión sobre sustentabilidad | 41 | 34 |
| Se promueve la investigación sobre sustentabilidad. | 39 | 33 |
| La dimensión medioambiental está integrada en los cursos de la disciplina | 36 | 33 |
| El tema de la sustentabilidad está incluido en los cursos medulares. | 34 | 34 |
| Programa de formación en sustentabilidad a constituyentes universidad. | 34 | 31 |
| Se han incorporado equipos de generación de energía renovable. | 30 | 29 |
| Se hace un uso eficiente y racional de la energía | 30 | 28 |
| Se ofrecen cursos obligatorios sobre la sustentabilidad. | 25 | 32 |

Tienden a no practicar comportamientos de acciones colectivas como actividades ciudadanas, trabajo voluntario y mucho menos en grupos estudiantiles o campañas políticas, pero sí en actividades comunitarias. Dedican poca atención al vínculo entre su alimentación y su salud y son mucho más consumidores que productores. Se informan poco, investigan menos y no se educan formalmente sobre la sustentabilidad.

PRÁCTICAS INDIVIDUALES

En la segunda parte se les solicita a los participantes que evalúen 43 comportamientos afines con la sustentabilidad que las personas pueden adoptar en su vida diaria, para que indiquen, en términos porcentuales, la frecuencia y consistencia con la que practica cada uno, utilizando una escala bipolar de 0% *No lo Practico* hasta 100% *Lo Practico*. La Tabla 2 presenta los resultados.

Los participantes dicen practicar de forma frecuente y consistente comportamientos éticos, armoniosos, de respeto y tolerancia con los demás procurando además su propia felicidad. Aunque no es un comportamiento sustentable usan el celular como una extensión de su cuerpo. Parecen ser bastante consientes en el uso del agua y la energía, reciclan y votan en las elecciones.

ORIENTACIÓN HACIA LA SUSTENTABILIDAD

En la tercera sección se presentan 22 premisas sobre la sustentabilidad para que los participantes expresen su acuerdo utilizando una escala bipolar de 0% *Totalmente de Acuerdo* hasta 100% *Totalmente en Desacuerdo*. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 2.
Estadísticos Descriptivos sobre Prácticas Individuales Sostenibles

| Premisas | Promedio | Desviación Estándar |
|--|----------|---------------------|
| Respeto el derecho a una vida digna y libre de violencia. | 97 | 14 |
| Relaciones armoniosas con personas diferentes. | 94 | 17 |
| Procuro ser una persona ética en todos los escenarios de la vida. | 94 | 13 |
| Fomento la inclusión y la tolerancia entre mis amistades, familiares, etc. | 93 | 17 |
| Uso el celular para todo | 92 | 15 |
| Llevo el celular sobre mi cuerpo o al alcance de mi mano todo el tiempo. | 88 | 22 |
| Procuro ser feliz todos los días. | 86 | 21 |
| Uso termos reutilizables para mi consumo de agua y otras bebidas. | 78 | 28 |
| Horario de clases sea en bloque y de dos o tres días semanales. | 76 | 33 |
| Trato de consumir sólo lo que necesito. | 75 | 24 |
| Hago un uso eficiente y racional del agua. | 71 | 29 |
| Hago un uso eficiente y racional de la energía. | 71 | 27 |
| Compro en pequeños comercios locales. | 69 | 29 |
| Participo con mi voto en las elecciones del país. | 67 | 43 |
| Trato de generar los menos residuos sólidos posibles. | 66 | 31 |
| No fumo tabaco. | 65 | 46 |
| Reciclo todo lo reciclable y reuso todo lo que puedo. | 63 | 30 |
| Asisto a actividades comunitarias, sociales, culturales, etc. | 60 | 35 |
| Utilizo lo menos posible productos de plástico | 56 | 32 |
| Procuro comprar productos de comercio justo. | 55 | 33 |
| Evito la comida procesada y chatarra. | 55 | 34 |
| Leo las etiquetas de los productos antes de comprarlos. | 55 | 36 |
| Participo en actividades ciudadanas por causas justas | 51 | 38 |
| Me mantengo informado sobre asuntos y prácticas sustentables. | 49 | 35 |
| Compro artículos usados (segunda mano). | 49 | 34 |
| Sigo una alimentación sostenible. | 48 | 33 |
| Llevo mis platos, vasos, botellas y cubiertos reusables a todos sitios. | 47 | 36 |
| Tengo capacitación en alimentación saludable, salud y bienestar. | 47 | 38 |
| Uso internet alámbrico. | 46 | 44 |
| Investigo por mi cuenta sobre sustentabilidad. | 43 | 35 |
| Procuro tener el último modelo de celular. | 40 | 35 |
| Siembro plantas en macetas, balcón, techo, terraza. | 39 | 39 |
| Soy voluntario en organizaciones ambientales, sociales y culturales. | 37 | 35 |
| Hago trueque de productos y servicios con otras personas. | 37 | 37 |
| Uso como transporte la bicicleta, autobuses o autos compartidos. | 36 | 38 |
| Trato de producir por mi cuenta lo que necesito. | 35 | 38 |
| Manejo mi dinero mediante cuentas en cooperativas. | 33 | 40 |
| Cuando voy a comprar algo, investigo y considero cómo fue producido. | 32 | 35 |
| He tomado cursos de formación en sustentabilidad de forma voluntaria. | 29 | 36 |
| He tomado cursos obligatorios de formación en sustentabilidad. | 25 | 37 |
| Hago composta de residuos orgánicos y de jardinería en mi vivienda. | 23 | 34 |
| Grupos estudiantiles para proyección social y cultura ambiental. | 15 | 28 |
| Participo activamente en campañas políticas. | 15 | 29 |

Tabla 3.
Estadísticos Descriptivos sobre Orientación hacia la Sustentabilidad

| Premisas | Promedio | Desviación Estándar |
|--|----------|---------------------|
| La ética no tiene cabida en la gestión empresarial. | 10 | 26 |
| Maximización de ganancias: meta de directivos y empresas. | 48 | 39 |
| Comprometid@ a adoptar hábitos y comportamientos sustentables. | 80 | 24 |
| Las personas son egoístas y velan por su propio interés. | 65 | 29 |
| El sistema capitalista actual funciona bien para la humanidad. | 26 | 28 |
| Me gustaría adoptar hábitos sustentables, pero es muy difícil hacerlo. | 72 | 24 |
| No me preocupa la sustentabilidad. | 13 | 24 |
| Practico algunos hábitos y comportamientos sustentables. | 67 | 30 |
| La naturaleza tiene: | | |
| valor estrictamente económico. | 25 | 35 |
| valor económico y ecológico. | 63 | 36 |
| tiene múltiples valores (económico, ecológico, estético, cultural, etc.) | 92 | 19 |
| La sustentabilidad es un asunto: | | |
| estrictamente económico. | 23 | 31 |
| económico y ecológico. | 67 | 33 |
| ético y político, y además ecológico y económico. | 82 | 27 |
| La sustentabilidad se puede lograr: | | |
| haciendo ajustes a los procesos productivos actuales. | 82 | 29 |
| descartando los procesos productivos y de consumo actuales. | 60 | 35 |
| La figura 1 representa el concepto de sustentabilidad. | 62 | 40 |
| La figura 2 representa el concepto de sustentabilidad. | 21 | 32 |
| La figura 3 representa el concepto de sustentabilidad. | 62 | 41 |
| Figura 1 | Figura 2 | Figura 3 |

Los participantes expresan desacuerdo con las posturas no sustentables, excepto con que las personas son egoístas y velan por sus propios intereses. También están en desacuerdo con dos posturas de la orientación débil, expresan acuerdo moderado con la postura reformista y el deseo de adoptar hábitos sustentables. Están de acuerdo con todas las premisas de la orientación fuerte adscribiéndole correctamente consideraciones ecológicas y un compromiso mayor de adoptar comportamientos sustentables. Reconocen en la orientación superfuerte la pluri valoración de la naturaleza, la perspectiva ética y política de su fundamentación y en menor grado, la necesidad de descartar los procesos productivos actuales y la practica actual de hábitos sustentables.

DIFERENCIAS POR GENERO Y SI HAN TOMADO UN CURSO DE ÉTICA O NO

Solo se encontraron cuatro diferencias significativas debido al género y doce entre los estudiantes que han tomado o no un curso de ética, según se presentan en las

Tablas 5 y 6. Las mujeres procuran más que los hombres tener relaciones armoniosas y fomentan más la inclusión y la tolerancia, lo cual es consistente con los resultados acumulados en la literatura. Parecen conocer más la simbología asociada a la sostenibilidad débil y estar más inconformes con el funcionamiento del sistema capitalista.

Tabla 4.
Diferencias por Género

| Premisas | Mujeres | Hombres |
|--|---------|---------|
| Relaciones armoniosas con personas diferentes. | 96 | 90 |
| Fomento la inclusión y la tolerancia entre mis amistades, familiares... | 94 | 90 |
| El sistema capitalista actual funciona bien para la humanidad. | 22 | 34 |
| La figura 1 (orientación débil) representa el concepto de sustentabilidad. | 68 | 52 |

Los participantes que han tomado por lo menos un curso de ética perciben, aunque en un nivel bajo, que se practican más seis iniciativas institucionales y que el campus es sostenible, que los que no han tomado un curso de ética. De igual forma reconocen más los múltiples valores de la naturaleza y, en un contrasentido, están más de acuerdo con que la meta de las empresas es la maximización de ganancias.

Tabla 5.
Diferencias entre estudiantes que han tomado o no curso de ética

| | Sí | No |
|--|----|----|
| La naturaleza tiene múltiples valores. | 95 | 88 |
| Procuro ser una persona ética en todos los escenarios de la vida. | 90 | 97 |
| Creación de grupos estudiantiles de proyección social y cultura ambiental. | 81 | 68 |
| Se fomenta el emprendedurismo social. | 69 | 57 |
| Se promueve que el horario de clases sea en bloque | 57 | 35 |
| Las nuevas construcciones incorporan practicas sostenibles en su diseño. | 55 | 39 |
| Maximización de ganancias: meta de directivos y empresas. | 55 | 38 |
| Se promueve minimizar los residuos sólidos | 54 | 38 |
| Mí universidad es un campus sostenible. | 51 | 37 |
| Se promueve que el programa de clases sea de dos o tres días semanales. | 48 | 32 |
| La naturaleza tiene valor estrictamente económico. | 31 | 16 |
| Grupos estudiantiles para proyección social y cultura ambiental. | 23 | 10 |

DISCUSIÓN

En conjunto, los resultados revelan que los participantes no perciben que el campus en el que estudian es sostenible, pero reconocen que se hacen algunas iniciativas importantes. Esto refleja que si la percepción de los estudiantes es correcta el campus de la muestra está lejos de ser un campus sostenible primordialmente

porque las iniciativas actuales no son parte de un plan estratégico coherente e institucionalizado. Resulta preocupante que no se ofrezcan cursos de sustentabilidad de ningún tipo y solo se discutan algunos temas afines en algunos cursos. La sostenibilidad no es parte de las funciones operativas, ni sustantivas del recinto o si lo son no han sido efectivos en comunicar las mismas a la comunidad universitaria.

Por otro lado, los participantes practican algunos comportamientos sustentables, sobre todo aquellos que hacen en solitario reflejando poco desarrollo de las destrezas ciudadanas necesarias para tomar decisiones políticas colectivas que redunden en la sustentabilidad y el buen vivir. Dada la pobre oferta curricular en temas ambientales que tiene el recinto no es de extrañar que los participantes hagan poco por informarse, investigar y aprender sobre la sostenibilidad. En cuanto a la orientación hacia la sustentabilidad los resultados revelan que los participantes parecen entender los fundamentos de las diferentes corrientes, pero no han adoptado ninguna en la práctica. Parecen estar cuestionando los fundamentos de la insostenibilidad y dirigiéndose hacia la sostenibilidad superfuerte, pero tienen aún importantes contradicciones.

Los hombres y las mujeres parecen tener esencialmente las mismas posturas. Muy interesante sin embargo son las diferencias entre los participantes que han tomado un curso de ética de los que no lo han tomado. Más que las diferencias particulares, lo significativo es la posibilidad de que los cursos de ética puedan ser el escenario idóneo para abordar el tema de la sustentabilidad y todos sus componentes. Este resultado es cónsono con la experiencia de las autoras en el curso de ética empresarial de enfoque conductual que ofrecen en dicho recinto y provee evidencia para afirmar que la sustentabilidad es un asunto indiscutiblemente ético.

CONTRIBUCIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio exploratorio es meritorio por su valor teórico para avanzar el conocimiento sobre las dimensiones de la sostenibilidad y la comprensión de los retos institucionales que enfrenta la educación superior. Primero, el estudio examina los fundamentos de la orientación hacia la sustentabilidad, en términos teóricos y prácticos, y la percepción de las practicas institucionales sostenibles. Segundo, aborda el concepto de la sustentabilidad desde una concepción amplia que incluye aspectos, educativos, culturales, éticos, políticos, etc. Tercero, desarrolla por primera vez un instrumento de medición capaz de medir de forma confiable y cuantitativa las variables bajo estudio. Cuarto, tiene implicaciones prácticas importantes, al proveer evidencia de la necesidad de revisar todos los elementos de los planes de estudio y para la toma de decisiones sobre aspectos organizacionales y de política institucional que propicien comportamientos individuales e institucionales sostenibles.

LIMITACIONES

Dado que la muestra no fue seleccionada aleatoriamente los resultados no han sido generalizados a la población. No obstante, siendo este un estudio descriptivo y exploratorio la información recopilada tiene un valor incalculable para establecer un entendimiento base sobre el fenómeno examinado y un punto de referencia para estudios posteriores.

PALABRAS FINALES

En general, tanto los participantes en su práctica individual como el campus en su práctica institucional están bastante lejos de tener hábitos sostenibles. Este resultado es tan revelador como alarmante dada la urgencia planetaria que enfrentamos. Es importante que las instituciones de educación superior promuevan la sustentabilidad dando el ejemplo desde el interior de los campus e incluyéndola en sus funciones sustantivas y adjetivas, cumpliendo así su compromiso social.

Este estudio genera nuevas preguntas de investigación. Una posible vía es indagar la relación entre las practicas individuales, la percepción de Campus Sostenible y la orientación hacia la sostenibilidad. También sería meritorio replicar el estudio con una muestra de docentes y empleados no docentes y comparar los resultados por grupo.

REFERENCIAS

- CASTAÑEDA, Á. M. P., & QUINTERO, H. F. T. (2015). Universidad y Sostenibilidad: Una Aproximación Teórica para su Implementación. *Ad-Minister*, (26), 149–163.
- DANTE A. URBINA, ECONOMÍA PARA HEREJES: Desnudando los Mitos de la Economía Ortodoxa, *CreateSpace*, Charleston, 2015
- ESTRADA, O., & OLIVARES, A. (2017). Implicaciones del desarrollo territorial en los territorios dependientes: evaluación del caso de Puerto Rico. *Bitácora Urbano Territorial*, 27(3), 29–42.
- GUDYNAS, E. (2004). Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible. *Coscoroba*, Montevideo. www.ecologiapolitica.net.
- GUDYNAS, E. (2009). Desarrollo sostenible: posturas contemporáneas y desafíos en la construcción del espacio urbano, *Vivienda Popular*, No. 18, Facultad de Arquitectura, Montevideo, 12–19.
- GUDYNAS, E. (2011). Desarrollo y sustentabilidad ambiental: diversidad de posturas, tensiones persistentes. En A. Matarán y F. López (coords.), *La Tierra no es muda: diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo* (pp. 35–52). Granada, España: Universidad de Granada.

- LÓPEZ PALÁU, RIVERA—CRUZ (2018) Orientación de los Consumidores Mileniales de Puerto Rico hacia el Desarrollo Sostenible y sus Movimientos Afines desde la Perspectiva de la Ética de la Virtud. *Asamblea ALAFEC*, Nayarit, México.
- MEJÍA, E., & SERNA, C. (2015). La contabilidad en función de la sustentabilidad: una mirada desde el desarrollo económico alternativo. *Quipukamayoc*, XXIII(44), 109–118
- PÉREZ, M., ROJAS, J. y ORDOÑEZ, C. (Comp.) (2016). Desarrollo Sostenible: Principios, enfoques y lineamientos de política para Colombia.: *Programa Editorial Universidad del Valle*.
- RIVERA CRUZ y LÓPEZ PALÁU (2017). Bioethical Reasoning and the Propensity of Millennial Consumers to Adopt Sustainable Development Behaviors. (Ed). *Research in Innovation and Entrepreneurship Series (Johns Hopkins University)*. Edward Elgar Publishing.
- SOTO, G. (2012). Desarrollo sustentable o ética ambiental. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 7 (13), 7–19
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE (2015) *Programa Campus Sostenible UIAO 2030*. <https://campussostenible.org/>.
- VILA BIAGGI, I. (2016). El País Desfigurado: Una Mirada a los Problemas Estructurales que Impiden el Progreso Congruente y Sustentable de Puerto Rico. *Rev. Jur. UPR*, 85, 769.
- VILCHEZ, A. y GIL PÉREZ, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado*, 16 (2), 25–43. <http://www.ugr.es/~recfprof/>
- VILCHEZ, A. y GIL PÉREZ, D., TOSCANO, L.C. y MACÍAS, O. (2020). Ciencia de la Sostenibilidad <http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=24>.
- VILELA, M. (2014) Conferencia Magistral Valores de la Sustentabilidad, Educación y Carta de la Tierra. *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz Universidad de Puerto Rico* <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2014Vilela/ValSustEducCartaTierraVilela.pdf>.

ETHICAL LEARNING IN BUSINESS EDUCATION

ABAD-GUERRERO, I. M.; CISNEROS-RUIZ, A. J.
CALLEJON-GIL, A. M.; BECERRA-VICARIO, R.
University of Malaga

ABSTRACT

It is well known that recent financial scandals are due to a lack of values, and, thus, they could have been avoided if decisions had been taken based not only on technical criteria and benefit maximization, but also on prudence and ethics. In this context, it is necessary to boost and guarantee an appropriate education for university students in responsibility and ethic fields, especially in those faculties related to business areas. The university period presents an extraordinary opportunity for integral formation of future professionals. Specifically, our purpose is to analyse to what measure the educational programs of business studies in University of Malaga contribute to the development of ethical values and social responsibility of students.

Keywords: educational responsibility, ethical learning, ethical values, management education, social responsibility

INTRODUCTION

ETHICS AND SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE ORGANIZATIONS are associated to ethics and corporate social responsibility (CSR) of their leaders. This is the main reason for which the University must be aware of its role in the integral education of these professionals. In this context the role of universities is crucial, as it may shape the management students' attitudes and provide them with the necessary knowledge, skills and critical analysis to make decisions as consumers

and future professionals (Seto–Pamies & Papaoikonomou, 2016; Jones & Gautschi, 1988; Kelley & Nahser, 2014).

Numerous studies manifest the importance that the CSR and ethics have in university teaching (Seto–Pamies, Domingo–Vernis, & Rabassa–Figueras, 2011). The university must not only prepare professionally qualified citizens that behave in a responsible way but in addition, make them aware that they are part of the solution, for they have to contribute with viable and creative solutions to society's problems (Ortega, 1960). The considerable impact that the university's labour has on such a large collective of stakeholders, demands the ethical development of students. This has to be considered an essential part of a university's mission (Buxarrais, Esteban, & Mellen, 2015). We observe that those teachings orientated to economics and business enjoy a special relevance, due to the role their students play in companies. Today's business students are our future managers (Ibrahim, Angelidis, & Howard, 2006; Celeumans & De Prins, 2010).

The European Higher Education Area (EHEA) and its teaching–learning model suppose a suitable framework for the development, and it has been an aspect that has gone unnoticed in most higher education studies. University professors must think in a global key and show the students the social dimension expected from them as professionals (Bampton & Cowton, 2002).

As confirmed by Seto–Pamies and Papaoikonomou (2016), universities are multi–level learning environments, so there is a need to pay more attention to implicit dimensions of the learning process in order to create significant learning.

Our purpose is to know to what measure the educational programs of business studies in University of Malaga contribute to the development of ethical values of students, analysing the progress of the educational level in ethical learning.

METHOD

ETHICAL LEARNING IN UNIVERSITY STUDIES

The present day Spanish university degrees, denominated as university degrees and masters, which have had a gradual implantation process in the Spanish education system, focus their results on the development of competences, converting this concept in the axis on which these studies are structured no matter what the area of knowledge and/or professionalization it is aimed at.

The competences, must be understood as knowledge, skills and aptitudes to be reached by the students in a contextualized manner, in order to achieve their personal development, properly exercise citizenship, to fully enter the different states of life and be able to continue learning (Rodriguez, 2010); therefore, not

only should we concern ourselves with the students' knowledge development, but in addition, the knowhow, correct behaviour, the desire to do and ability to do (Pereda, Berrocal, & Lopez, 2002).

For the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), a competence is more than knowledge and skills. It involves the ability to face complex demands, through the support and mobilization of psychosocial resources (including skills and aptitudes), within a particular context (OECD, 2005).

This way the competence is converted into the axis around which education spins, not only in Spain but on a European level. This concept is present in ECTS (European Credit Transfer System in Higher Education).

The generic competences adopt, therefore, the main role of the implantation of the EHEA, and must respond to the requirements for citizens prepared to make decisions, in any ambit, and that respect the norms established in society. It must be understood, therefore, that only a learning process based on ethical behavioural norms, allow Universities to fulfil this function. This ethical learning must respond to a model of eight dimensions (Puig & Martin, 1998):

1. Self-knowledge
2. Autonomy and self-regulation
3. Capacity for dialogue
4. Capacity to transform the environment
5. Critical knowledge
6. Capacity for empathy and social perspective
7. Social competences
8. Ethical reasoning

The objective of these eight dimensions is to prepare those citizens that not only are able to carry out a professional degree for their own benefit and that of their environment but to do so respecting the society's ethical code which frames their activity.

In this sense, Buxarrais et al. (2015) identify three learning levels: Construction of The Self, as self-knowledge, autonomy and self-regulation; Learning in Fellowship, the building of relationships with others, and in the last level, Socio-Moral Reflection, or expressed another way, the development of a critical learning of reality and the ability to participate in the moral-ethical reasoning.

The eight dimensions are grouped as follows:

Construction of The Self:

1. Self-knowledge
2. Autonomy and self-regulation

Learning in Fellowship:

3. Capacity for dialogue
4. Capacity to transform the environment
5. Critical knowledge
6. Empathy and social perspective ability
7. Social Skills

Socio–Moral Reflection:

8. Ethical reasoning

This is essential, hence, the design of the degrees include skills that facilitate the development of such dimensions and thus, the ethical learning of our students.

The following work hypotheses have been raised:

Hypothesis 1 (H1) (+): Construction of The Self has a positive effect on Learning in Fellowship

Hypothesis 2 (H2) (+): Construction of The Self has a positive effect on Socio–Moral Reflection

Hypothesis 3 (H3) (+): Learning in Fellowship has a positive effect on Socio–Moral Reflection

The question is, to what extent the studies in the business environment at the University of Malaga, have such aspects been taken into consideration? We seek to know the actual state of ethical learning of the aforementioned students according to the mentioned categories.

It is noted that ethical learning underlies in these degrees and must be fundamental in the subjects that make up the study plan. The EHEA has bet on new active teaching–learning methodologies that may favor the integral ethical learning of our students (Moore, 2008). Methodologies that place a greater emphasis on student dialogue and participation and centers more on the solution of real case studies in which social and civic questions are addressed, which moreover allows the creation of fellowshipness, team work, respect for others and the spirit of critical reasoning.

Furthermore, and outside the lecturing room, the university offers other options which contribute to integral ethical learning. Activities of a social, cultural and sporting nature which have a considerable ethical dimension. Students ensure that this situation is beneficial at the moment of acquiring ethical abilities and thus better face the ethical dilemmas which may present themselves (Callejón, 2008).

MEASURE INSTRUMENT

Relating to the questionnaire carried out, and with a first approximation within the reach of ethical learning of our students, the MPD questionnaire (Moral Per-

sonality Development) has been used in its original Spanish version (Tey, Campo, Buxarrais, & Martinez, 2008) which has been responded to by students in the first and last course of degrees of business studies in University of Malaga. This questionnaire was used by Buxarrais et al. (2015) for a sample from six universities. In our own case, it was carried out in the months of April and June 2018, obtaining 198 surveys from a population of 962 students in their last course and 295 surveys from students newly enrolled from a population of 767.

The sample has been stratified by degree with a sample error of <2% (95% confidence interval), to apply a stratified random sampling, of which 45.43% were men and 54.57% women.

Each of the questionnaire items were scored by participants on a five-point Likert scale:

1: Never. 2: Rarely. 3: Sometimes. 4: Often. 5: Almost always

RESULTS

Our research model was tested using partial least squares (PLS), a variance-based structural equation modelling (SEM). PLS was particularly suitable to test the proposed theoretical model because it allowed simultaneous estimation of multiple relationships between latent constructs involving hierarchical variables and accounts for measurement error in the constructs.

Consistent PLS (PLSc) is preferable because the study uses common factors. This study uses Smart PLS 3.2.7 software. And it's necessary to solve in two phases: measurement model (outer model) and structural model (inner model). This sequence ensures that the measurements of constructs are reliable and valid before attempting to draw conclusions with respect to the relationships between constructs (Roldan & Sanchez-Franco, 2012).

OUTER MODEL VALIDATION

Each latent variable in the model was measured by multiple items and evaluated in terms of reliability, nomological validity, and composition weights. Criteria such as Cronbach's alpha, composite reliability, and average variance extracted are applied to evaluate reflective measurements. Significances were obtained by a non-parametric (5,000) bootstrap procedure. Once finalized this process, the indicators that are reflected in table 1 were maintained.

Table 1.
Constructs and items

| Construct / Indicator | Code | Scale Items |
|---|------|---------------------------|
| Construction of The Self | | |
| When faced with conflictive situations, I usually consider one side of the argument and not the other | CS1 | 5-point Likert-type scale |
| In arguments I insist that I am right | CS2 | 5-point Likert-type scale |
| I act in an impulsive way | CS3 | 5-point Likert-type scale |
| I look for scapegoats when I have made a mistake | CS4 | 5-point Likert-type scale |
| I believe that people have hidden motives for the things that they do | CS5 | 5-point Likert-type scale |
| Learning in Fellowship | | |
| I participate actively in a group or organization of a socio-political nature | LF1 | 5-point Likert-type scale |
| I am concerned by the problems that the world is facing | LF2 | 5-point Likert-type scale |
| I show my disapproval in instances of discrimination | LF3 | 5-point Likert-type scale |
| I participate in the academic decision-making system of my university | LF4 | 5-point Likert-type scale |
| I speak out against instances of injustice | LF5 | 5-point Likert-type scale |
| Socio-Moral Reflection | | |
| I understand the reasons for people's reactions | SM1 | 5-point Likert-type scale |
| I am able to see situations from the point of view of other people | SM2 | 5-point Likert-type scale |
| I can understand why conflicts start | SM3 | 5-point Likert-type scale |
| I can identify the right and the wrong way of a behaving in different situations | SM4 | 5-point Likert-type scale |
| I can foresee the reactions of others in order to avoid conflict | SM5 | 5-point Likert-type scale |

Figure 1 show the research model and study hypotheses.

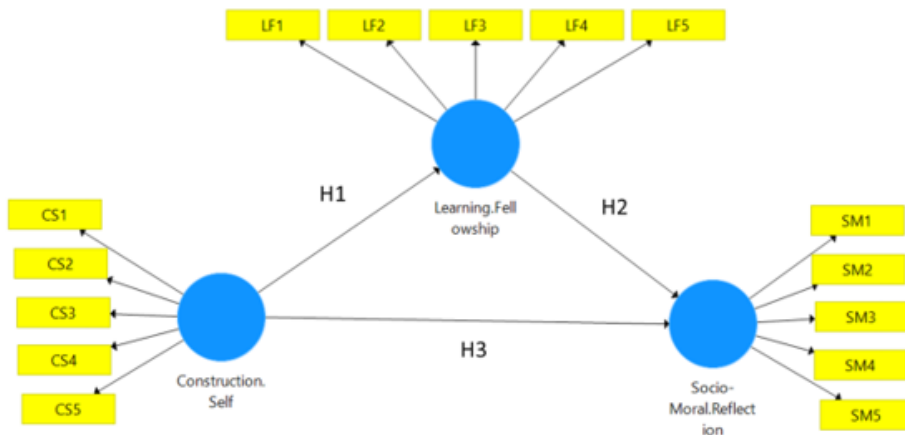


Figure 1.
Model and hypothesis

The indicator's outer loadings should be higher than 0.707 (Hair, Ringle, & Sarstedt 2011), the individual item reliability is adequate (Carmines & Zeller, 1979). All reflective constructs present composite reliabilities (ρ_c) greater than 0.7 (Nunnally & Bernstein, 1994). All VIF values were below 3, and average variance

extracted (AVE) measures are over 0.5 (Fornell & Larcker, 1981), suggesting that the model of measure is completely satisfactory (Table 2).

Table 2.
Convergent validity and reliability of measures

| | | Loadings | Weights | VIF | α | ρ_A | ρ_c | AVE |
|------------------------|-----|----------|---------|-------|----------|----------|----------|-------|
| Construction of Self | CS1 | 0.763 | 0.269 | 1.707 | 0.827 | 0.830 | 0.878 | 0.591 |
| | CS2 | 0.769 | 0.223 | 1.769 | | | | |
| | CS3 | 0.763 | 0.271 | 1.610 | | | | |
| | CS4 | 0.809 | 0.286 | 1.828 | | | | |
| | CS5 | 0.739 | 0.250 | 1.605 | | | | |
| Learning in Fellowship | LF1 | 0.837 | 0.320 | 1.974 | 0.835 | 0.849 | 0.883 | 0.602 |
| | LF2 | 0.738 | 0.257 | 1.531 | | | | |
| | LF3 | 0.732 | 0.211 | 1.687 | | | | |
| | LF4 | 0.798 | 0.274 | 1.833 | | | | |
| | LF5 | 0.768 | 0.220 | 1.809 | | | | |
| Socio-Moral Reflection | SM1 | 0.783 | 0.241 | 1.809 | 0.835 | 0.838 | 0.884 | 0.603 |
| | SM2 | 0.817 | 0.283 | 1.974 | | | | |
| | SM3 | 0.730 | 0.243 | 1.531 | | | | |
| | SM4 | 0.760 | 0.256 | 1.687 | | | | |
| | SM5 | 0.791 | 0.264 | 1.833 | | | | |

α : Cronbach's alpha. ρ_A : Rho. ρ_c : Composite reliability. AVE: Average variance extracted. Loadings are significant at $p > 0.01$ level

In Table 3, Fornell–Lacker and HTMT criteria show as discriminant validity was verified (Fornell & Larcker, 1981; Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015).

Table 3.
Discriminant validity

| | Construction of Self | Learning in Fellowship | Socio-Moral Reflection |
|------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|
| Construction of Self | 0.769 | 0.215 | 0.206 |
| Learning in Fellowship | 0.194 | 0.776 | 0.215 |
| Socio-Moral Reflection | 0.175 | 0.467 | 0.777 |

HTMT criterion over the diagonal. Fornell-Lacker below the diagonal. Squared-root of AVE in the diagonal (bold) (> than correlations)

STRUCTURAL MODEL

For assess the structural model, this study uses a resampling bootstrapping (5,000 resamples) to generate the standard errors and t-values (t-statistics), (Hair et al., 2011). An analysis of path coefficients and levels of significance shows that all three hypotheses were accepted. Hypothesis 1 predicts a positive relationship between Construction of Self and Learning in Fellowship, and it was accepted at $p = .01$. Hypothesis 2, which predicts a positive relationship between Construction of Self and Socio-Moral Reflection was accepted at $p = .05$. The positive relationship between Learning in Fellowship and Socio-Moral Reflection (H3) was accepted at $p = .01$.

Table 4.
Results of hypotheses test

| Hypothesis | Hypotheses paths | Path coefficients | T-values | Accept/reject significance |
|------------|------------------|-------------------|----------|----------------------------|
| H1 | CS → LF | 0.194 | 4.224 | Accept*** |
| H2 | CS → SM | 0.088 | 2.214 | Accept** |
| H3 | LF → SM | 0.450 | 10.626 | Accept*** |

Critical t-values for a two-tailed test are: <1.96 ($p > .05^*$), 1.96 ($p = .05^{**}$), and 2.58 ($p = .001^{***}$)

The explained variance (R^2) in the endogenous variables, Learning in Fellowship and Socio-Moral Reflection, was .57 and .43, respectively. R^2 can be classified into one of three categories for social science research: weak (.25), moderate (.50), or substantial (.75) (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). Learning in Fellowship, the primary outcome measure of the model, was moderate. Socio-Moral Reflection was slightly below moderate. The sizes of the R^2 values for both endogenous constructs were considered meaningful for interpretation purposes (Hair, Hultt, Ringle, & Sarstedt, 2014).

Table 5.
Multi-Group Analysis (PLS-MGA)
Bootstrapping Results Last Course vs First Course

| | Path Coefficients-diff (GROUP_Course (0.0) – GROUP_Course (1.0)) | p-Value(GROUP_ Course (0.0) vs GROUP_Course (1.0)) |
|-------------------------------|--|---|
| CS1 <- Construction.Self | 0,0191 | 0,4035 |
| CS2 <- Construction.Self | 0,0023 | 0,5183 |
| CS3 <- Construction.Self | 0,1428 | 0,0396 |
| CS4 <- Construction.Self | 0,0158 | 0,6272 |
| CS5 <- Construction.Self | 0,1399 | 0,9662 |
| LF1 <- Learning.Fellowship | 0,0374 | 0,1585 |
| LF2 <- Learning.Fellowship | 0,0798 | 0,0341 |
| LF3 <- Learning.Fellowship | 0,0606 | 0,2615 |
| LF4 <- Learning.Fellowship | 0,0596 | 0,9536 |
| LF5 <- Learning.Fellowship | 0,0003 | 0,9555 |
| SM1 <- Socio-Moral.Reflection | 0,0086 | 0,5199 |
| SM2 <- Socio-Moral.Reflection | 0,0486 | 0,2223 |
| SM3 <- Socio-Moral.Reflection | 0,0698 | 0,2419 |
| SM4 <- Socio-Moral.Reflection | 0,2138 | 0,0335 |
| SM5 <- Socio-Moral.Reflection | 0,0038 | 0,4963 |

Source: Authors' own research

It was applied PLS–MGA analysis (Sarstedt, Henseler, & Ringle, 2011), we have made a partition of the data into two groups (Group_1.First and Group_2.Last). The Multi–group analysis allows to test if pre–defined data groups have significant differences. For students in the first course, the explained variance of the endogenous construct Learning in Fellowship is 42%, for the construct Socio–Moral Reflection is 33%. In the other group, students in last course, both R² are more significant, 57% y 43% respectively.

Table 5 summarizes outcomes based on bootstrapping results for every group, differences are significant if the p–value is .05 or less and .95 or higher (in bold).

DISCUSSION, CONCLUSION

In this paper, we extended the ethical learning model, which Buxarrais et al. (2015) have used successfully to investigate the development of moral personality. The objective is to identify the current ethical learning situation of business students at the University of Malaga, according to their curricula.

The results support the research hypothesis, regarding our first hypothesis, which postulated that Construction of The Self has a positive effect on Learning

in Fellowship, our model proved that exists this positive effect, according to other researches (Buxarrais et al., 2015). Equally, hypothesis 2, Construction of The Self has a positive effect on Socio–Moral Reflection, and hypothesis 3, Learning in Fellowship has a positive effect on Socio–Moral Reflection, are confirmed.

We highlight the importance of these relations, because it is essential to influence on Construction of the Self for a correct moral personality development.

To know the impact of higher education about moral personality development, this study has implemented a PLS–SEM Multi–group Analysis to investigate whether making a partition of data into two separate groups for students (first and last course), we can gain knowledge about the differences in their moral personality development, identifying observed heterogeneity, and checking if they are statistically significant. For students in the first course, the explained variance of the endogenous construct Learning in Fellowship is 42%, for the construct Socio–Moral Reflection is 33%. In the other group, students in last course, both R^2 are more significant, 57% y 43% respectively, those results permit infer that university education has a positive impact on the moral personality development of these students.

Future studies will be carried out with a wider sample and a wider temporal projection which embarks from its incorporation to the university until the end of their studies, so as to know the evolution of the personal development in these specific materials, once having received their education.

REFERENCES

- BAMPTON, R., & COWTON, C. J. (2002). The Case of Management Accounting in Universities in the British Usles. *Teaching Business Ethics*, 6, 279–295.
- BUXARRAIS, M. R., ESTEBAN, F., & MELLEN, T. (2015). The state of ethical learning of students in the Spanish university system: considerations for the European higher education area. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 472–485.
- CALLENDER, C. (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy*, 23(4), 359–377.
- CARMINES, E. G., & ZELLER, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- CEULEMANS, K., & DE PRINS, M. (2010). Teacher's manual and method for SD integration in curricula. *Journal of Cleaner Production*, 18, 645–651.
- FORNELL, C., & LARCKER, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., & ANDERSON, R. E. (2018). *Multivariate data analysis*. Boston, USA: Cengage.
- HAIR, J. F., RINGLE, C. M., & SARSTEDT, M. (2011). PLS–SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152.

- HAIR, J. F., HULTT, G. T. M., RINGLE, C., & SARSTEDT, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- HENSELER, J., RINGLE, C. M., & SARSTEDT, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135.
- IBRAHIM, N. A., ANGELIDIS, J. P., & HOWARD, D. P. (2006). Corporate social responsibility: A comparative analysis of perceptions of practicing accountants and accounting students. *Journal of Business Ethics*, 66(2–3), 157–167.
- JONES, T. M., & GAUTSCHI, F. H. (1988). Will the ethics of business change? A survey of future executives. *Journal of Business Ethics*, 7(4), 231–248.
- KELLEY, S., & NAHSE, R. (2014). Developing sustainable strategies: Foundations, method, and pedagogy. *Journal of Business Ethics*, 123(4), 631–644.
- MOORE, S. (2008). Practical approaches to ethics for colleges and universities. *New Directions for Higher Education*, 142(3), 1–133.
- NUNNALLY, J. C., & BERNSTEIN, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248–292.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Available online: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- ORTEGA, J. (1960). *La Misión de la Universidad. Obras Completas (Vol. IV)*. Madrid, Spain: Revista de Occidente.
- PEREDA, S., BERROCAL, F., & LOPEZ, M. (2002). Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento. *Dirección y Organización*, 28, 43–54.
- PUIG, J. M., MARTIN, M. J., & MARTIN, X. (1998): *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona, Spain: Edebé.
- RODRIGUEZ, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: Incorporación de competencias básicas y concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 245–270.
- ROLDAN, J. L., & SANCHEZ-FRANCO, M. J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. In M. Mora, O. Gelman, A. Steenkamp, & M. Raisinghami (Eds.), *Research Methodologies, Innovations and Philosophies in Software Systems Engineering and Information Systems* (pp. 193–221). Hershey, USA: IGI Global
- SARSTEDT, M., HENSELER, J., & RINGLE, C. (2011). Multi-group analysis in Partial Least Squares (PLS) path modeling: Alternative methods and empirical results. In M. Sarstedt, M. Schwaiger, & C. Taylor, (Eds.), *Measurement and Research Methods in International Marketing (Advances in International Marketing, Vol. 22)* (pp. 195–218). Bingley, England: Emerald Group Publishing Limited.
- SETO-PAMIES, D., DOMINGO-VERNIS, M., & RABASSA-FIGUERAS, N. (2011). Corporate social responsibility in management education: Current status in Spanish universities. *Journal of Management & Organization*, 17(5), 604–620.
- SETO-PAMIES, D., & PAPAIOKONOMOU, E. (2016). A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in management education. *Journal of Business Ethics*, 136(3), 523–538.
- TEY, A., CAMPO, L., BUXARRAIS, M., & MARTINEZ, M. (2008). Anàlisi de competències per al aprenentatge ètic dels estudiants universitaris de grau i postgrau en el marc de l'EEES. Propostes per al seu desenvolupament. *Bulleti La Recerca*, 10(1), 1–7.

FORMANDO PROFESIONALES DEDICADOS
A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL.
EL CASO DEL MÁSTER OFICIAL EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA E INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL DE LA RIOJA (UNIR)¹

*Training Professionals for Inclusive and Intercultural Education.
The Case of the Master in Inclusive and Intercultural Education
of of the Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)*

SAID–HUNG, E.

Universidad Internacional de la Rioja

RESUMEN

El presente artículo toma como caso de estudio el Máster en Educación Inclusiva e intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja, como ejemplo de espacio académico de formación continua, orientado a promover el modelo educativo inclusivo e intercultural, a nivel de los profesionales dedicados a la educación. Una formación que, de acuerdo con el informe Talis de 2018, elaborado por la OECD (2019), requiere ser avanzada, tanto a nivel español como en otros países europeos, en vista de los niveles de autoeficacia indicados por docentes, a nivel de educación primaria y secundaria, entorno a su capacidad de afrontar retos académicos en contextos educativos culturalmente diversos. Lo que supone

¹ Este trabajo se ha realizado al amparo del Máster Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural de la UNIR, desde donde se han tomado los datos generales expuestos en este trabajo.»

la necesidad de garantizar espacios de formación profesional, como el abordado en este trabajo, que ayuden al propósito aquí mencionado.

Palabras clave: *universidad, inclusión, interculturalidad, formación docente, diversidad*

ABSTRACT

This article takes as a case study the Master in Inclusive and Intercultural Education of the International University of La Rioja, as an example of academic space for continuous training. An academic programme focus on the promotion of inclusive and intercultural skills to teachers. A training that, according to the 2018 Talis report, prepared by the OECD (2019), needs to be advanced, both at the Spanish level and in other European countries, because of the levels of self-efficacy indicated by teachers, at the level of primary and secondary education, around their ability to face academic challenges in culturally diverse educational contexts. It implies the need to guarantee professional training spaces, such as the one addressed in this work, that help the purpose mentioned here.

Keywords: *university, inclusion, interculturality, teacher training, diversity*

INTRODUCCIÓN

UNO DE LOS ASPECTOS CARACTERÍSTICOS de las sociedades contemporáneas es la convivencia en entornos cambiantes y heterogéneos. Algo que se da, bajo el sentido de modernidad líquida propuesto por Bauman (2005), y que ha convertido a la educación en un proceso de aprendizaje continuo (a lo largo de toda la vida), marcado por la necesidad de adaptación constante a circunstancias socio-culturales y educativas cambiantes (Bauman, 2008; Igelmo y Laudo, 2017).

El contexto social y educativo líquido implica, no solo, debatir sobre la necesidad de reformas educativas que contemplen medidas orientadas a lo aquí expuesto, sino también, asegurar la formación continuada de los profesionales para ello. Una realidad que exige trascender la confusión y el debate alrededor de lo que se entiende como educación inclusiva y otros conceptos relacionados (e.j. la atención a la diversidad e interculturalidad), muchas veces aproximados desde las necesidades especiales o de determinados colectivos sociales (Tuts, 2007; Echeita, 2017; Leiva, 2017).

Al hablar de educación inclusiva debemos partir de la necesidad de entenderla como aquella educación que propende a la integración, la equidad y la igualdad de todos los estudiantes. En el que la diversidad es un valor y no un defecto, resultado del aprendizaje generado a partir del reconocimiento de las múltiples visiones que existen del mundo (Díez, 2012; García y Arroyo, 2014). Un hecho que supone intentar y reconocer culturas, políticas y prácticas educativas que faciliten procesos formativos de estudiantes con rasgos socioculturales y necesidades diferenciadas, tanto a nivel individual como colectivo (Echeita, 2017).

Existen puntos de acuerdo que hoy parecen aceptados alrededor de la educación inclusiva, como apuntan García y Arroyo (2014), Booth y Ainscow (2015), o Urien (2017). En primer lugar, la necesidad de concebir la inclusión no como un estado sino como un proceso en constante transformación, que exige una mejora permanente de los sistemas educativos y actores que hacen parte de estos. En segundo lugar, el reconocimiento de derechos y valores (e.j. el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la cooperación y la corresponsabilidad social), promovidos desde las prácticas educativas llevadas a cabo en las aulas. En tercer lugar, la participación activa del alumnado, en el desarrollo de los currículos y en el quehacer diario de los centros de enseñanza. Y, en cuarto lugar, la necesidad de garantizar que los actores educativos cuenten con las competencias requeridas para el desarrollo de prácticas educativas orientadas a la integración de grupos diversos (tanto a nivel social como educativo).

De acuerdo con los datos extraídos del informe Talis (OECD, 2019), el promedio de docentes en España que se consideraban capaces de afrontar los retos de aulas multiculturales se ubicó por debajo de 60% del conjunto de participantes. Lo que da cuenta de una clara necesidad de avanzar en la puesta en marcha de ofertas académicas que contribuyan a fortalecer las competencias que responda eficazmente a los contextos culturalmente diversos presentes en el sistema educativo. Algo, que resulta quizás más acuciante si asumimos la vigencia de lo expuesto por autores como Díez (2012), que el 60% del profesorado no ha cambiado sus prácticas educativas, por el hecho de llevar a cabo estas en contextos formativos culturalmente diversos.

Si queremos garantizar un cambio de actitud y una base profesional, que cuente con las competencias necesarias para reconocer la realidad que les rodea, necesitamos garantizar un marco formativo, inicial y continuo, que ayude a la aplicación de estrategias pedagógicas y actitudes favorables hacia la interculturalidad (Jordán et al., 2004). Lo que hará que los docentes sustenten teóricamente sus prácticas educativas, poniendo en marcha estrategias de enseñanza, desde conocimiento técnico aprendido y la construcción de una visión propia alrededor de la temática aquí planteada (Álvarez y Batanaz, 2007). Ello, ayudaría que los docentes estén en condiciones de sacar máximo provecho del conocimiento y experiencia vital que ya cuenta consigo. Pero, sobre todo, la resocialización de su rol en una sociedad plural.

MÉTODO

El trabajo presentado, toma como caso de estudio el Máster en Educación Inclusiva e Intercultural impartido en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)²,

² Para acceder a información sobre este programa, se puede acceder a: <https://www.unir.net/educacion/master-educacion-inclusiva-intercultural/549202813998/#-plan-de-estudios>

para mostrar este título oficial como ejemplo de formación permanente, orientada a promover profesores críticos, comprometidos con el cambio actitudinal y la adquisición de competencias que ayuden a impulsar el modelo de educativo inclusivo e intercultural, desde la transmisión de saberes y la toma en consideración de las realidades y problemáticas sociales que están presente en el aula. Un caso que es valorado, a partir de una aproximación cuantitativa y cualitativa del nivel de consideración que tienen los estudiantes, al momento de estimar la calidad educativa recibida por el título, así como los comentarios dejados por estos durante las encuestas y cuestionarios de satisfacción hechos, tanto a nivel institucional como las internas (aplicadas desde la dirección académica del máster). Encuestas en las que se ahondan en aspectos relacionados con el aporte profesional obtenido a través del máster.

Los datos que dan validez al caso abordado, se fundamentan en:

- La información que está en acceso público desde el portal del máster.
- La exposición de la labor académica hecha desde la dirección académica del máster.
- La encuesta institucional aplicada en julio y enero de los cursos académicos 18/19 y 19/20, bajo una muestra aleatoria simple a estudiantes en condición activa de matrícula (Tabla 1), en la que se establece, entre otras cosas, el nivel de satisfacción de las asignaturas, docentes y satisfacción general del máster.
- El cuestionario aplicado por la dirección académica del máster, durante los meses de abril y octubre de los cursos académicos 18/19 y 19/20 (Tabla 1), a la misma población tenida en cuenta para la realización de la encuesta institucional. Instrumento aplicado para conocer, entre otras cosas, el aporte que da el título en la formación en materia de educación inclusiva e intercultural a los alumnos.

Tabla 1.

Número de estudiantes por promoción general y encuestados a través de instrumentos de valoración de la satisfacción del título

| | | <i>Encuestas*</i> | <i>Cuestionarios*</i> |
|---|-------------|-------------------|-----------------------|
| Estudiantes de nuevo ingreso (N=517) | Curso 18/19 | 246 | 40** |
| | Curso 19/20 | 394 | 153 |

Fuente: Elaborado por el autor, a partir de datos internos del máster.

Nota: * Los instrumentos fueron respondidos por 411 estudiantes matriculados durante los cursos académicos tenidos en cuenta en este trabajo.

** La aplicación de este instrumento se comenzó a aplicar en octubre de 2018.

RESULTADOS

Desde marzo de 2018 se ha venido ofreciendo a los profesionales dedicados a la educación, el título de máster oficial en educación inclusiva e intercultural, desde la UNIR. Un título en el que se imparten ocho asignaturas obligatorias y dos asignaturas optativas, distribuidas en módulo básicos, módulo de intervención y módulo de trabajo de fin de máster. Todas, dirigidas a brindar una aproximación teórica-práctica de todo el contenido conceptual, normativo, organizacional, curricular, metodológico, mediador y tecnológico, requeridos para la promoción de la educación inclusiva e intercultural, a nivel de los profesionales dedicados a la educación. Un plan de estudio ejecutado por un claustro, conformado por más 25 docentes por cuatrimestre (provenientes de Brasil, Colombia, Chile, Cuba, España, Perú, México, Italia y Venezuela, entre otros) – con perfiles académicos diferenciados, y áreas afines a la educación, ciencias de la información, sociología, psicología, antropología y ciencias sociales, entre otros.

El contexto de aprendizaje impartido en el máster se ha caracterizado por la implementación de un marco de aproximación de los diferentes aspectos conceptuales y prácticos, orientados a la atención de las competencias básicas, generales, transversales y específicas, establecidas para la consecución de los diferentes resultados de aprendizaje planteados en el título estudiado.

La formación impartida en el título se rige bajo un modelo pedagógico, 100% online, en el que se brindan:

- Clases online en directo y diferidos.
- Tutores personales que acompañan al estudiante a lo largo de su vida académica.
- El desarrollo de toda la actividad docente y de aprendizaje, en el campus virtual habilitado para tal fin.
- El acceso a recursos didácticos digitales.

Tanto los contenidos como las actividades de evaluación brindadas en el título analizado, se caracterizan por una actualización académicamente constante. Ello, con el fin de atender las necesidades inherentes de los alumnos, a través del acceso a contenido con referentes conceptuales, ejemplos prácticos y actividades actualizadas. Lo que permite al alumno tener una aproximación actual, alrededor de los temas afines a la educación inclusiva e intercultural que se imparten.

El perfil de los estudiantes, es 100% profesional, dedicados a la educación y residentes en su mayoría en América Latina y España, respectivamente. Lo que enriquece el aprendizaje al interior del título, desde la propia diversidad cultural de alumnos y profesores y el intercambio de saberes alrededor de todos los temas y ejemplos prácticos abordados en clase. Algo que se realiza teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias vitales de quienes hacen parte del

proceso de enseñanza–aprendizaje (profesores y estudiantes). Lo que facilita el proceso de resocialización de los referentes contextuales y cognitivos que tienen los estudiantes sobre la diversidad cultural, como un valor y no como un defecto, y la necesidad de entender la sociedad actual de forma lo más plural posible. Pero, sobre todo, desde el distanciamiento de estereotipos o aproximaciones parcializada alrededor de la inclusión o determinados colectivos sociales (ej. población inmigrante).

La satisfacción total del claustro docente a cargo de la formación de los estudiantes matriculados desde 2018 hasta 2020 (enero), se ubicó en 9,33/10 puntos; mientras que los recursos didácticos, puestos a disposición desde el campus virtual de UNIR, se ubicó en 9,02/10 puntos de valoración, y el grado de satisfacción general del título se ubicó en 9,15/10 puntos.

En cuanto a los aportes que brinda el máster en la formación profesional de los estudiantes del curso académico 18/19 y 19/20, se pueden identificar cuatro específicos: los conocimientos, las competencias, el aumento de la conciencia de los entornos diversos que rodean a los estudiantes y las herramientas brindadas para el ejercicio de su labor profesional en contextos culturalmente diversos resultan los aspectos que centralizan el conjunto de aspectos más valorados por casi la totalidad (más del 90% de los comentarios recibidos por los estudiantes). Algo que queda en evidencia, a través de comentarios que han dejado plasmados estudiantes matriculados en estos cursos académicos:

«Variedad de conocimiento y competencias actuales, enfocadas en el ámbito educativo a partir de la educación inclusiva e intercultural» – Curso 18/19

«Herramientas concretas de cómo ayudar en el proceso de inclusión educativa e intercultural del alumnado» – Estudiante del curso 18/19.

«A través de este Master he aprendido mucho sobre lo que es la inclusión, la interculturalidad, lo que es la innovación, porque un profesor debe estar preparado en todo ámbito a fin de brindar una educación de calidad con calidez, ya que debe existir la igual de derechos y equidad en el aula para la formación de los niños que serán el futuro del mañana para el desarrollo y cambio en la sociedad» – Estudiante del curso 19/20

«El despertar a la conciencia de la diversidad y como desde mi rol como ciudadana y docente puedo aportar a la inclusión» – Estudiante del curso 19/20

CONCLUSIONES

Las valoraciones generales del título nos muestran un marco académico/institucional valorado de forma muy positiva por los estudiantes que han tenido la oportunidad de cursar este programa, desde su comienzo en marzo de 2018 hasta enero

de 2019. En especial, en todo lo que tiene que ver con la búsqueda académica de mecanismos que garanticen la promoción de modelos educativos inclusivos e interculturales, a través de los profesionales dedicados a la educación que han hecho parte de este curso de postgrado. Sobre todo, en lo que se refiere al contacto con diversos referentes conceptuales, metodológicos y de recursos didácticos puestos a disposición, desde el campus virtual de UNIR. Pero también, a través del plan de estudio y la forma como son abordados los temas, por parte del claustro docente a cargo de su formación.

Pese a que este trabajo se centra en un caso concreto de estudio y no permite hacer un diagnóstico más general de la oferta formativa brindada alrededor de la educación inclusiva e intercultural en España, si permite apreciar cómo este programa ha venido contribuyendo en la búsqueda de mecanismos que promuevan la formación permanente de los docentes, desde el paradigma pedagógico impuesto desde la modernidad líquida promovida por Bauman (2005, 2008). Todo, en aras de contribuir en la necesidad de trascender enfoques cargados de estereotipos y aproximaciones focalizadas a determinados colectivos sociales, al momento de reflexionar sobre la educación inclusiva e interculturalidad. Ello, desde la búsqueda y vinculación constante de perfiles diferenciados de docentes, la exposición de contenidos y casos prácticos que ayudan su mejor comprensión en el estudiantado, y referentes conceptuales actualizados. Lo que ha favorecido una aproximación, en términos generales, altamente valorada por estudiantes provenientes de contextos culturalmente, quienes reconocen la necesidad de entender la inclusión y la interculturalidad desde la perspectiva expuesta en el apartado introductorio de este trabajo, y el conjunto de puntos aceptados dentro del debate actual, en torno a la educación inclusiva e intercultural.

Finalmente, lo expuesto en el caso de estudio considerado, contribuye el debate sobre la importancia de promoción de este tipo de escenarios para la formación del profesorado, en la actualidad. Sobre todo, si deseamos incidir significativamente en los niveles de autoeficacia y transformación de prácticas educativas llevadas a cabo por los profesionales dedicados a la educación, tanto en contexto formales como no formales de enseñanza. Algo que resulta fundamental, si reconocemos que lo establecido por autores como García y Arroyo (2014) o Duk (2017) sigue siendo una constante y se está formando docentes capaces de transmitir conocimiento fragmentados, pero incapaces de relacionar eficazmente las realidades y problemáticas que rodea en las aulas a cargo. Un marco socioeducativo que exige compartir este tipo de experiencias, y favorecer con ello el cambio actitudinal y la base competencial de los docentes, requeridas para la aplicación de estrategias pedagógicas interculturales, en una sociedad contemporánea cada vez más plural.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J. y BATANAZ, L. (Eds) (2007). *Educación Intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- DÍEZ, E. (2012). *Educación Intercultural. Manual de Grado*. Málaga: Aljibe
- DUK, C. (Ed) (2017). *Educación en la Diversidad*. Santiago, Chile: UNESCO.
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *EDETANIA*, 41(julio), 31–44.
- ECHETA, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17–24.
- GARCÍA, L. y ARROYO, M. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127–142.
- IGELMO, J. y LAUDO, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20(1), 37–56, doi: 10.5944/educXXI.11465
- JORDÁN, J. et al. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- OECD (2019). *Talis 2018 Result (Volume 1). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Francia: Autor.
- TUTS, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35–54.
- URIEN, T. (2017). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo. De la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Siglo Cero*, 47(2), 43–62.

HÁBITOS SALUDABLES DE LOS ESTUDIANTES
DEL PRIMER Y SEGUNDO CURSO DE ENFERMERÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA
*Healthy habits of first and second underdegree students
of nursing of the University of Granada*

GÁZQUEZ-LÓPEZ, M.; CAPILLA-DÍAZ, C.;
OLMEDO-ALGUACIL, M. M.; TOVAR-GÁLVEZ, M. I.

Universidad de Granada, Campus de Ceuta

MEDINA-CASADO, M.; GARCÍA-GARCÍA, I.
Universidad de Granada, Campus de Granada

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar y comparar la adherencia a la dieta mediterránea y la práctica de actividad física en los estudiantes matriculados en primero y segundo del grado de Enfermería, en los Campus de Ceuta y Granada, de la Universidad de Granada. Los cuestionarios cumplimentados a través de Google Drive fueron, datos sociodemográficos, el PREDIMED y el IPAQ, sobre una muestra de 254 estudiantes en el mes de noviembre de 2019. Los análisis realizados fueron la t-Student, ANOVA, el Coeficiente de Correlación de Pearson y Chi-cuadrado, siendo estadísticamente significativos aquellos valores con p.050. Los resultados referentes al IPAQ más relevantes fueron que los hombres practican más actividad física que las mujeres y los estudiantes de segundo año realizaban más actividad física que los de primero. Y relativos al PREDIMED, cuánto mayor es la edad del individuo, mayor es la adherencia a la dieta mediterránea, al igual que se incrementa dicha adherencia con el hecho de convivir en pareja.

Palabras clave: *Universidad, enfermería, dieta mediterránea, actividad física, hábitos saludables.*

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze and compare adherence to the Mediterranean diet and the practice of physical exercise in students enrolled in first and second undergraduate in Nursing, at the Campuses of Ceuta and Granada of the University of Granada. The questionnaires completed through Google Drive were socio-demographic data, the PREDIMED and the IPAQ, on a sample of 254 students in November 2019. The analyses performed were t-Student, ANOVA, Pearson's Correlation Coefficient and Chi-square, with statistically significant values with $p < 0.050$. The most relevant IPAQ results were that men practice more physical activity than women and sophomores practice more exercise than first-year students. And relative to the PREDIMED, the higher the age of the individual, the greater the adherence to the Mediterranean diet, just as such adherence is increased with the fact of living together.

Keywords: *University, Nursing, Mediterranean diet, physical activity, healthy habits*

INTRODUCCIÓN

LA DIETA MEDITERRÁNEA permite una alimentación equilibrada y repercute favorablemente en la salud de las personas. No obstante, a pesar de tener más información sobre el procesamiento de los alimentos y una suficiente evidencia de los beneficios de la actividad física (AF) (García, Herazo y Tuesca, 2015; Caballero, Sánchez y Delgado, 2015), según datos de la OMS (2018), desde 1975, la obesidad se ha casi triplicado a nivel mundial.

El consumo de alimentos calóricos ricos en grasa y el fomento de una vida sedentaria, conllevan a poder sufrir mayores riesgos ante enfermedades cardiovasculares, padecer diabetes o trastornos del aparato locomotor, entre otros (OMS, 2018; Villares y Segovia, 2019). Si a todo ello, le agregamos el consumo de alcohol y tabaco, aumentarán las posibilidades de sufrirlas (OMS, 2018; García et al., 2015).

En España, desde el 2005 se está desarrollando desde el Ministerio de Sanidad y Consumo la Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS). La obesidad es considerada uno de los problemas de Salud Pública al verse incrementada en la población infantil en los últimos años, por lo que la han denominado como «obesidad epidémica». Ésta, además, reduce la esperanza de vida hasta 10 años y tiene un coste de un 7% del gasto sanitario total del país (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2005, p. 9-10).

Durante la escuela obligatoria, se han impartido hábitos de vida saludable que incluyen la alimentación y la AF (Sánchez-Noriega, 2015). A pesar de que el rol de los progenitores o tutores tienen un papel crucial para realizarlas, al inculcarlas en edades tempranas desde diversos ámbitos, optimizará la adquisi-

ción de mejores hábitos en la etapa adulta (García et al., 2015; Onetti, Kurogi y Rodríguez, 2019; Sánchez-Noriega, 2015). Sin embargo, cuando empiezan estudios superiores, como es el caso de la Universidad, suelen variar estos hábitos, viéndose afectados por el ritmo de estudio, cambio de residencia o tales como el paso de la adolescencia a la edad adulta (Onetti et al., 2019). Es por ello, que se han realizado diversos estudios en este ámbito académico (Rodrigo-Vega et al., 2014, Caballero et al., 2015). De hecho, cabe destacar que dentro de los estudios de enfermería se imparte una asignatura obligatoria en segundo grado, destinada a la nutrición y dietética. Dentro de las competencias de esta asignatura, los estudiantes adquieren nociones básicas sobre alimentos, nutrientes y necesidades de energía en las distintas etapas de la vida y en diversas patologías. Su conocimiento tendrá connotaciones en los futuros profesionales en Salud Pública (Rodrigo-Vega et al., 2014).

Nuestro objetivo fue analizar y comparar cómo estos hábitos saludables de AF y de adherencia a la dieta mediterránea (ADM) se ven comprometidos en los estudiantes que ingresan en la Universidad en los primeros cursos del grado de Enfermería.

METODOLOGÍA

Es un estudio descriptivo de corte transversal llevado a cabo en el mes de noviembre de 2019. Participaron un total de 254 estudiantes del grado de Enfermería de las facultades de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada: Campus de Ceuta 223 y Granada 31.

A través de la encuesta elaborada haciendo uso de Google Drive, explicamos a los estudiantes en qué consistía el estudio y de su participación voluntaria, según el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 de Protección de Datos (RGPD).

La encuesta consistía en tres partes:

- Datos sociodemográficos: edad, sexo, lugar de residencia, campus...
- El Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ) (Carrera Y., 2017) con 7 ítems.
- Prevención con Dieta Mediterránea (PREDIMED) (Salas-Salvadó y Mena-Sánchez, 2017) con 14 ítems.

Para analizarlos, utilizamos el software estadístico SPSS 20 y las pruebas t-Student, Anova, Correlación de Pearson y Chi-cuadrado. En todos los resultados consideramos estadísticamente significativos aquellos valores de $p < 0.050$.

RESULTADOS

Contamos con 143 estudiantes de primero y de segundo curso 111. La edad media fue de 21.14 años (DT 4.848) siendo la mínima 17 y máxima 58. El 18.4% de los participantes eran hombres (46) y el 81.6% mujeres (206). Hubo una persona que marcó «Otro» en sexo, por lo que se ha tenido en cuenta en todos los análisis menos en las de sexo. Actualmente, 105 viven solos (41.5%), 75 con sus padres o tutores (29.6%), 12 con su pareja (4.7%) y 61 en residencia de estudiantes (24.1%). El 70% de los participantes (117) cambiaron de residencia para realizar sus estudios. Sólo 7 de los estudiantes (2.8%) poseen otro título universitario.

En la Tabla 1 presentamos los resultados del IPAQ mas relevantes. Para realizar el análisis estadístico las variables las hemos tratado según sexo. En ella podemos ver que, aunque los hombres hacen más AF en todos los parámetros que las mujeres ($p=.000$), el total de minutos de actividad por un coeficiente referidos a 24 h (CA) de los hombres es bajo ($M= 1.65$) y el de las mujeres muy bajo ($M=1.37$). Las mujeres del Campus de Granada realizan más AF vigorosa ($p= .001$) y las de Ceuta más moderada ($p= .004$), pero en ambas el CA es muy bajo (1.36 Ceuta y 1.44 Granada). Las mujeres de 2º practican más AF moderada ($p=.000$) que las de 1º, pero el CA es muy bajo en ambos grupos. En el grupo de los hombres no hay diferencias significativas según curso, sin embargo, la AF es muy baja en 1º ($M=1.57$) y en 2º curso es baja ($M=1.70$).

Tabla 1.

Resultados de IPAQ según MET Vigoroso (MET V), MET Moderado (MET M), MET Bajo (MET B), METs Total (MET T), MET Total en 7 días (MET T/7), Total de minutos de actividad por un coeficiente referidos a 24 h (C.A.), Muestra (N), Media (M) Desviación típica (DT) y t-Student (p).

| Variable | Puntuación IPAQ | | | | |
|------------------------|-----------------|----------|--------------|----------|------|
| SEXO (N) | | | | | |
| | Hombre (46) | | Mujer (206) | | |
| | M | DT | M | DT | p |
| MET V | 1400.000 | 2179.664 | 554.097 | 1020.267 | .000 |
| MET M | 750.870 | 1002.820 | 281.845 | 471.417 | .000 |
| MET B | 1525.533 | 2295.254 | 978.370 | 1024.082 | .010 |
| MET TOTAL | 3676.402 | 4238.375 | 1814.312 | 1838.104 | .000 |
| MET TOTAL/7 | 525.196 | 605.480 | 259.190 | 262.588 | .000 |
| C.A. | 1.65 | .428 | 1.37 | .254 | .000 |
| MUJER SEGÚN CAMPUS (N) | | | | | |
| | Ceuta (179) | | Granada (27) | | |
| | M | DT | M | DT | p |
| MET V | 488.849 | 915.098 | 986.667 | 1500.277 | .001 |
| MET M | 302.793 | 495.470 | 142.963 | 220.259 | .004 |
| MET B | 993.208 | 1045.601 | 880 | 878.979 | .867 |
| MET T | 1784.850 | 1847.471 | 2009.630 | 1796.289 | .575 |
| MET T/7 | 254.980 | 263.925 | 287.096 | 256.622 | .575 |
| CA | 1.36 | .251 | 1.44 | .268 | .268 |
| MUJER SEGÚN CURSO (N) | | | | | |
| | 1º (122) | | 2º (84) | | |
| | M | DT | M | DT | p |
| MET V | 459.344 | 1042.150 | 691.714 | 977.410 | .221 |
| MET M | 189.016 | 384.683 | 416.667 | 549.634 | .000 |
| MET B | 905.877 | 1156.134 | 1083.657 | 789.128 | .965 |
| MET T | 1554.238 | 1984.768 | 2192.038 | 1535.625 | .549 |
| MET T/7 | 222.035 | 283.540 | 313.152 | 219.377 | .549 |
| CA | 1.35 | .261 | 1.40 | .244 | .614 |

| HOMBRE SEGÚN CURSO (N) | | | | | |
|-------------------------|------------|----------|-------------|----------|------|
| | 1º (19) | | 2º (27) | | |
| | M | DT | M | DT | p |
| MET V | 981.053 | 2614.264 | 1694.815 | 1809.076 | .841 |
| MET M | 652.632 | 1150.154 | 820.000 | 901.503 | .830 |
| MET B | 1263.553 | 1214.745 | 1709.889 | 2830.371 | .357 |
| MET T | 2897.237 | 3763.781 | 4224.704 | 4530.796 | .514 |
| MET T/7 | 413.884 | 537.680 | 603.526 | 647.254 | .514 |
| CA | 1.57 | .438 | 1.70 | .421 | .947 |
| HOMBRE SEGÚN CAMPUS (N) | | | | | |
| | Ceuta (42) | | Granada (4) | | |
| | M | DT | M | DT | p |
| MET V | 1506.667 | 2252.278 | 280.000 | 323.316 | .158 |
| MET M | 699.524 | 818.499 | 1290.000 | 2346.146 | .001 |
| MET B | 1527.821 | 2396.791 | 1501.500 | 715.803 | .493 |
| MET T | 3734.012 | 4355.128 | 3071.500 | 3115.347 | .757 |
| MET T/7 | 533.426 | 622.160 | 438.775 | 445.029 | .753 |
| CA | 1.64 | .409 | 1.748 | .667 | .192 |

En la Tabla 2 se muestran los resultados según lugar de residencia. No encontramos diferencias significativas. En el grupo de las mujeres, independientemente de con quién convivan la CA es muy baja ($M < 1.50$). Mientras que en los hombres los que viven solos y en residencia de estudiantes presentan una CA muy baja, con sus padres o tutores presentan una CA baja y los que conviven con su pareja una CA media.

Tabla 2.
*Resultados del IPAQ según lugar de residencia, Muestra (N),
Media (M), Desviación típica (DT). Anova (p)*

| Variables | | N | M | DT | p |
|-----------|---------------------------|----|------|------|------|
| Mujeres | Lugar de residencia | | | | |
| CA | Sólo/a | 79 | 1.39 | .240 | .618 |
| | Con mis padres o tutores | 61 | 1.34 | .229 | |
| | Con mi pareja | 10 | 1.42 | .318 | |
| | Residencia de estudiantes | 56 | 1.35 | .289 | |
| Hombres | | | | | |
| CA | Sólo/a | 26 | 1.59 | .325 | .346 |
| | Con mis padres o tutores | 13 | 1.74 | .381 | |
| | Con mi pareja | 2 | 2.08 | .933 | |
| | Residencia de estudiantes | 5 | 1.57 | .771 | |

Referente al PREDIMED (Tabla 3), la media de puntos obtenida es 6.78 (DT 2) siendo la puntuación mínima 1 y máxima 13. Hay 167 estudiantes con adherencia baja a la dieta mediterránea, 59 con adherencia media y 26 con adherencia alta.

Nuestros resultados muestran que, al aumentar la edad, mayor es la ADM ($p = .001$). Existe una asociación entre la ADM y el hecho de vivir acompañado ($p = .019$).

También existe mayor adherencia entre los estudiantes del Campus de Granada respecto al campus de Ceuta. Estos resultados se mantienen estadísticamente significativos solo en el caso de la edad, cuando la ADM se categoriza en tres niveles.

Tabla 3.

*Resultados del PREDIMED según baja adherencia, media o alta, Muestra (N) y Desviación típica (DT). *t-Student, **Correlación de Pearson, *** Anova y ****Chi-cuadrado*

| Variable | N | PREDIMED M (DT) | P | Puntuación | | | P |
|---------------|-----|--------------------|---------|----------------------|----------------------|----------------------|----------|
| | | | | PREDIMED | | | |
| | | | | BAJA n (%) | MEDIA n (%) | ALTA n (%) | |
| Sexo: | | | | | | | |
| Hombre | 46 | 6.65 (2.04) | .640* | 32 (69.6) | 10 (21.7) | 4 (8.7) | .473**** |
| Mujer | 206 | 6.81 (2.01) | | 135 (65.5) | 49 (23.8) | 22 (10.7) | |
| Curso: | | | | | | | |
| 1º | 142 | 6.76 (2.16) | .844* | 96 (67.6) | 28 (19.7) | 18 (12.7) | .128**** |
| 2º | 111 | 6.81 (1.81) | | 71 (64) | 32 (28.8) | 8 (7.2) | |
| Edad | | r=.222 | .001** | M 20.65 (3.98 DT) | M 21.45 (5.84 DT) | M 23.73 (6.86 DT) | .009** |
| Campus: | | | | | | | |
| Ceuta | 222 | 6.67 (1.97) | .023* | 152 (68.5) | 50 (22.5) | 20 (9) | .061**** |
| Granada | 31 | 7.55 (2.14) | | 15 (48.4) | 10 (32.3) | 6 (19.4) | |
| Residencia: | | | | | | | |
| Sólo/a | 105 | 6.58 (1.94) | .019*** | 75 (71.4) | 21 (20) | 9 (8.6) | .108**** |
| Con padres | 75 | 6.76 (1.99) | | 48 (64) | 20 (26.7) | 7 (9.3) | |
| Con pareja | 12 | 8.5 (2.24) | | 4 (33.3) | 4 (33.3) | 4 (33.3) | |
| En residencia | 61 | 6.82 (2.0) | | 40 (65.6) | 15 (24.6) | 6 (9.8) | |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de inculcar hábitos saludables en la escuela obligatoria para la alimentación y la AF, durante el avance del desarrollo académico se ven comprometidos (Durá y Castroviejo, 2011).

Los que ingresan en la Universidad muestran una reducción de su AF, una vida más sedentaria y descuidan su alimentación debido, entre otros factores, a la sobrecarga académica (Lara, Donoso, Jiménez, Chávez y Herrero, 2016).

Los participantes de segundo grado de enfermería realizan más AF que los de primero. Creemos que aquellos que ya tienen un año de experiencia en la Universidad, poseen una base del funcionamiento académico y esto les permite organizar mejor su día a día. En relación a este argumento, en varios estudios se muestra el estrés que

les causa el ingreso en la Universidad en diferentes disciplinas y grados (Banerjee y Chatterjee, 2016; Kumar, Shah, y Kumari, Kumar, Kumar, y Tahir 2019).

Nuestros resultados muestran que el colectivo masculino presenta un mayor índice de AF. Esto se debe a que suelen estar más ligados a las actividades deportivas (Lores y Murcia, 2008). Debemos destacar que el canon de belleza estandarizado para los hombres es presentar un cuerpo musculoso y para las mujeres un cuerpo delgado (Jankauskiene, Baceviciene, Pajaujiene y Badau, 2019). Por lo que San Mauro Martín et al., (2014) defienden que existen diferencias en la elección de la alimentación por géneros. Y si se aleja de las recomendaciones de la pirámide nutricional, podría verse comprometida la salud de la persona (Durá et al., 2011).

Asimismo, en nuestros resultados del PREDIMED no se establece una diferencia significativa entre las variables relacionadas por sexo o curso. Sin embargo, cuando la analizamos por edades, si existe diferencia tendiendo a mayor edad, una mayor ADM. En esto coincidimos con los resultados de Guillem Saiz et al., (2017). Este resultado podría explicarse por una mayor concienciación frente a la alimentación.

Aquellas personas que conviven en pareja, en nuestra muestra, presentan una mayor ADM. Esto podría indicar que el hecho de convivir con la pareja podría reforzar una mejor alimentación, o más variada. No obstante, no se han encontrado estudios que refuercen esta idea.

El papel que desempeña la Universidad es crucial para mejorar estas conductas, ya que con su ingreso en esta se modifican (Pérez, Rivera y Delgado-Fernández, 2017). Pero debemos incidir en las estrategias gubernamentales para que toda la población adquiera estos hábitos saludables y destacar de nuevo la importancia en la escuela obligatoria de desarrollar talleres de esta índole que podrían reforzarse con la figura de la enfermera escolar (Durá et al., 2011).

REFERENCIAS

- BANERJEE, N., y CHATTERJEE, I. (2016). Academic stress, suicidal ideation y mental well-being among 1st semester y 3rd semester medical, engineering y general stream students. *Researches World*, 7(3), 73.
- CABALLERO, L. G. R., SÁNCHEZ, L. Z. R., y DELGADO, E. M. G. (2015). Actividad física y composición corporal en estudiantes universitarios de cultura física, deporte y recreación. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 47(3), 281-290. <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v47n3-2015004>
- CARRERA, Y. (2017). Cuestionario Internacional de actividad física (IPAQ). *Revista Enfermería del Trabajo*, 7(11), 49-54.
- DURÁ TRAVÉ, T., y CASTROVIEJO GANDARIAS, A. (2011). Adherencia a la dieta mediterránea en la población universitaria. *Nutrición Hospitalaria* 26(3), 602-608.

- GARCÍA PUELLO, F., HERAZO BELTRÁN, Y., y TUESCA-MOLINA, R. (2015). Factores socio-demográficos y motivacionales asociados a la actividad física en estudiantes universitario. *Revista Médica de Chile*, 143, 1411-1418. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015001100006>
- JANKAUSKIENE, R., BACEVICIENE, M., PAJAUJIENE, S., y BADAU, D. (2019). Are Adolescent Body Image Concerns Associated with Health-Compromising Physical Activity Behaviours? *International journal of environmental research and public health*, 16(7), 1225. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071225>
- KUMAR, B., SHAH, M. A. A., KUMARI, R., KUMAR, A., KUMAR, J., y TAHIR, A. (2019). Depression, anxiety, and stress among final-year medical students. *Cureus*, 11(3).
- LARA, R. M. M., DONOSO, L. M. B., JIMÉNEZ, B. M., CHÁVEZ, A. P., y HERRERO, M. (2016). Recursos universitarios y personales promotores de bienestar y salud en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 26(2), 195-205.
- LORES, A. P., y MURCIA, J. A. M. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por géneros. *Revista de psicología del deporte*, 17(1), 7-23.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2005). *Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*. Recuperado de <http://www.aecosan.mssi.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/estrategianaos.pdf>
- ONETTI, W. O., KUROGI, L. Á., y RODRÍGUEZ, A. C. (2019). Adherencia al patrón de dieta mediterránea y autoconcepto en adolescentes. *Nutrición Hospitalaria: Órgano oficial de la Sociedad española de nutrición parenteral y enteral*, 36(3), 658-664. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.15>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2018, 16 de febrero). *Obesidad y sobrepeso*. Recuperado el 24 de febrero de 2020 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>.
- PÉREZ, I. L., RIVERA, E. G., y DELGADO-FERNÁNDEZ, M. (2017). Improvement of healthy lifestyle habits in university students through a gamification approach. *Nutrición Hospitalaria*, 34(4), 942-951. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.669>
- RODRIGO VEGA, M., EJEDA MANZANERA, J. M., PANERO G., DEL PILAR, M., y MIJANCOS GURRUCHAGA, M. T. (2014). Cambios en la adherencia a la dieta mediterránea en estudiantes de los Grados de Enfermería y de Magisterio tras cursar una asignatura de Nutrición. *Nutrición Hospitalaria*, 30(5), 1173-1180.
- SAIZ, P. G., WANG, Y., SAIZ, J. G., FERNÁNDEZ, V. G., y SÁNCHEZ, C. S. (2017). Estilos de vida, adherencia a la dieta mediterránea, características antropométricas en un colectivo de universitarios de ciencias de la salud. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 23(2).
- SALAS-SALVADÓ, J., y MENA-SÁNCHEZ, G. (2017). El gran ensayo de campo nutricional PREDIMED. *Nutrición Clínica en Medicina*, 11(1), 1-8.
- SÁNCHEZ-NORIEGA, J. G. (2015). Influencia del peso y el nivel de actividad física en la calidad de vida de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(2), 1-8.
- SAN MAURO MARTÍN, I., GARICANO VILAR, E., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M., VILLACORTA PÉREZ, P., MEGIAS GAMARRA, A., MIRALLES RIVERA, B., ... y ARRANZ POZA, P. (2014). Hábitos alimentarios y psicológicos en personas que realizan ejercicio físico. *Nutrición Hospitalaria*, 30(6), 1324-1332.
- VILLARES, J. M. M., y SEGOVIA, M. J. G. (2019). El tiempo frente a las pantallas: la nueva variable en la salud infantil y juvenil. *Nutrición Hospitalaria*, 36(6), 1235-1236. <http://dx.doi.org/10.20960/nh>.

HUMANIZANDO LAS POLÍTICAS Y (RE) CREANDO LA APLICABILIDAD DE LOS DERECHOS

Humanizing policies and (re) creating the applicability of rights

ÁLVAREZ-PÉREZ, R.; CORDERO-RAMOS, N.;
FLORES-SÁNCHEZ, M.; MUÑOZ-BELLERÍN, M.
Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN

La finalidad de este proyecto consiste en generar conocimiento transformador en el alumnado de Trabajo Social utilizando la herramienta del vídeo didáctico e interactivo. Tomamos como punto de partida los aportes de la Teoría Crítica en tanto que marco epistémico que considera los Derechos Humanos como espacios de lucha por la dignidad humana desde una perspectiva compleja que cuestiona las lógicas estructurales de opresión y pone en el centro a las personas y colectivos concretos que sufren las vulneraciones de derechos. Se considera la educación como un proceso de construcción cuya finalidad es la transformación social. En el vídeo se revisan algunas de las Políticas Públicas presentes en nuestro contexto y se rescatan experiencias prácticas en las que son las propias personas afectadas las que narran sus estrategias de resistencia poniendo en valor sus capacidades.

Palabras claves: *derechos humanos, políticas públicas, trabajo social, innovación docente, video interactivo*

ABSTRACT

The purpose of this project is to generate transformative knowledge in the students of Social Work using the tool of didactic and interactive video. We take as a starting point the contributions of Critical Theory as an epistemic framework that considers human rights as spaces for combating human dignity from a complex perspective that questions the structural logics of oppression and puts in the centre for individuals and specific groups suffering from rights violations. Education is seen as a construction process whose purpose is social transformation. The video reviews some of the public policies present in our context and rescues practical experiences in which it is the affected people themselves who narrate their resistance strategies by valuing their capabilities.

Keywords: *human rights, public policy, social work, teaching innovation, interactive video*

INTRODUCCIÓN

ESTE TRABAJO MUESTRA una manera diferente de aprender e interiorizar conocimientos y de generar determinadas actitudes entre el alumnado. El Proyecto ha sido presentado y aprobado en la Convocatoria de Acciones de Innovación Docente (2019) en la universidad Pablo de Olavide. El grupo de trabajo se compone de miembros que pertenecen al equipo docente de la asignatura Políticas Sociales Aplicadas y al equipo docente de Ética para el Trabajo Social. Ambas asignaturas se imparten en el Grado de Trabajo Social y en los dobles Grados de Trabajo Social y Sociología y Trabajo Social y Educación Social. Dicho Proyecto nace de la necesidad de ir haciendo cada vez más visible, en el marco de las políticas públicas en general, y particularmente en el ámbito específico de las políticas sociales, el enfoque crítico de los Derechos Humanos (Herrera, 2005). A día de hoy, la intervención del Trabajo Social, en el contexto español, está quedando limitada a aplicar protocolos de actuación que vienen dictaminados por las políticas públicas en materia de garantía de rentas, vivienda, educación, etc., y que acentúan en numerosas ocasiones el distanciamiento social entre la ciudadanía y los/as profesionales, manteniendo procesos de cronificación y dependencia administrativa (Fantova, 2019). El ámbito académico representa el espacio por excelencia de formación de futuros/as profesionales del Trabajo Social, la Educación Social, la Sociología, etc. La Universidad ofrece oportunidades para ejercitar al alumnado de las titulaciones mencionadas, en la reflexión crítica sobre las causas estructurales que están sosteniendo condiciones de opresión (Young, 2000), así como también, revisar las consecuencias que está teniendo la aplicación de algunas de las políticas públicas en las personas y colectivos vulnerables (Navarro, Torres y Garzón, 2011). Ante esta realidad, tenemos el reto de incorporar nuevas herramientas en los pro-

cesos de enseñanza –aprendizaje que contribuyan a afianzar en ellos/as, los conocimientos y actitudes para la problematización y concientización (Freire, 1997) y que les facilite habilidades para un desempeño profesional orientado a potenciar la autonomía de las personas y la gobernanza. La creación de materiales audiovisuales interactivos, como el video que estamos produciendo, van a facilitar el desarrollo de actitudes críticas (Aguilar, 2016) en el alumnado que participa en las asignaturas Ética y Políticas Sociales Aplicadas y que representan a los/as futuros/as profesionales de la intervención social. Entre los aspectos más innovadores que del proyecto se destacan:

- Interdisciplinariedad: los contenidos del vídeo tienen en cuenta visiones disciplinares complementarias en torno a la Ética, los Derechos Humanos y las políticas públicas, recogiendo los aportes de otras disciplinas estudiadas durante todo el proceso formativo.
- Flexibilidad: tratamiento de la información desde diferentes puntos de vista para estimular el pensamiento reflexivo y la imaginación, potenciando la adaptación y complementariedad de los procesos de secuenciación de los contenidos en cada asignatura.
- Funcionalidad: adaptación de los contenidos al perfil del alumnado.
- Multidimensional: conjunción de elementos como la creatividad en su diseño y producción, facilidad en su uso y contenidos atractivos que favorezcan la asimilación de conocimientos.
- Interactividad: posibilidad de interactuar en el transcurso del vídeo como mecanismo para atraer y centrar la atención y fijar conocimientos mediante la automotivación.
- Versatilidad: posibilidad de uso del vídeo en situaciones y contextos de trabajo y aprendizaje con el alumnado muy diversos (EB, EPD, Seminarios, Jornadas, etc.).

MÉTODO

Nuestra posición epistémica parte de los planteamientos del paradigma crítico, de tal forma que la opción metodológica más coherente es cualitativa, tomando como método principal de trabajo la elaboración del video interactivo (Marqués, 2010) por considerar que es la mejor opción para generar con el alumnado espacios de reflexión crítica sobre realidades concretas. Las principales técnicas utilizadas han sido: Análisis documental, Observación, Entrevistas y Grupos de Discusión. Las fases del Desarrollo del Proyecto han sido las siguientes:

DISEÑO

En esta fase se conforma el equipo y se define un guion inicial que marca la secuencia de contenidos comunes que queremos trabajar desde las asignaturas Ética y de Políticas Sociales Aplicadas y que se van a incluir en el vídeo. Se seleccionaron poniendo en común soportes documentales de las dos materias. Al mismo tiempo se realizó una clasificación del tipo de material a utilizar para los contenidos a incluir, secuencias y elementos que debían formar parte de la interactividad del vídeo, etc. Paralelamente a esto, el grupo de trabajo entró en contacto con el equipo técnico del Laboratorio Multimedia de la Universidad para solicitar el debido apoyo, asesoramiento y seguimiento del proyecto, en todo lo referido a la parte más técnica del proyecto. Indicar que desde el inicio del proyecto se cuenta con todos los medios técnicos necesarios para poder ejecutarlo.

ELABORACIÓN-RECOPILACIÓN DEL MATERIAL

Durante esta fase el equipo que coordina ambas asignaturas va produciendo el material necesario para dotar de contenido el vídeo según lo planificado y plasmado en el guion inicial (ajuste de los contenidos con los expertos digitales, definición de las píldoras, entrevistas a profesionales y expertos, fragmentos de vídeos ya producidos, imágenes y otros recursos gráficos y visuales, etc.). Al mismo tiempo, se realizan grupos de discusión en los que participan tanto miembros del equipo del proyecto como el alumnado, y se reflexiona y discute sobre los temas de interés a incorporar en el material audiovisual, que este sea comprensible, etc. El objetivo último de toda esta dinámica de organización y funcionamiento descrita será ir evaluando el proceso de adecuación a los objetivos previstos y solventar cualquier imprevisto que pudiera surgir.

Producción y edición: una vez superados los objetivos marcados en la fase 1 y 2, en esta tercera fase, todo el equipo humano implicado en el proyecto, junto con el equipo técnico del laboratorio multimedia de la UPO comienza a producir y editar las píldoras formativas en torno a las cuales se articula este. Indicar que el número total de píldoras de que se compone el vídeo interactivo son cuatro. La primera centrada en definir y caracterizar desde una perspectiva –convencional– y oficial, tanto los Derechos Humanos como las Políticas Sociales en el marco de las políticas públicas; la segunda en introducir otra mirada distinta de los Derechos Humanos, teoría crítica, y los principales cuestionamientos que existen en la actualidad en relación con la manera –tradicional– de concebir, diseñar e implementar las políticas sociales aplicadas; la tercera en la exposición de un conjunto de iniciativas público-ciudadanas que se están desarrollando en la actualidad en el

ámbito de las Políticas Sociales y que son representativas de esa otra mirada de los derechos humanos, la teoría crítica; por último, la cuarta píldora está centrada en el trabajo autónomo del alumnado con el propio vídeo a través de la interactividad, para abordar de una manera reflexiva los contenidos visualizados y favorecer de este modo su interiorización.

Difusión: en esta fase utilizaremos los grupos de discusión y las clases para generar procesos dialógicos y reflexivos sobre la aplicabilidad de las políticas públicas y las vulneraciones de derechos que sufren personas y colectivos con el fin de ir ampliando los espacios de interacción más allá de las aulas universitarias. Paralelamente se dará difusión del vídeo en contextos más profesionales (Colegio de Trabajo Social, asociaciones profesionales, Servicios Sociales y otros sistemas de protección) con la intención de ofrecer el material para invitar a la comunidad profesional, especialmente del Trabajo Social, a discutir y reflexionar sobre el objeto de trabajo en este proyecto, las políticas sociales aplicadas y la teoría crítica de los Derechos Humanos.

RESULTADOS

El Proyecto aún se encuentra en la fase de producción y edición, y como ya se ha mencionado anteriormente, el producto final resultante del mismo será un vídeo didáctico e interactivo sobre Derechos Humanos y Políticas públicas. Para el registro de toda la información que las dos primeras fases del proyecto han generado, se están utilizando tres instrumentos: registro de grupo de discusión, registro de entrevistas y encuestas al alumnado. La innovación que se plantea, de revisar experiencias prácticas, puede ser transferida a otras asignaturas implicadas en el Grado de Trabajo Social o en otras titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales. Añadir, por último, que este vídeo interactivo también podrá ser usado por aquellos/as profesionales del Trabajo Social que, manteniendo relaciones de trabajo con el profesorado implicado en este proyecto de innovación, desarrollan su labor en administraciones públicas (especialmente servicios sociales) y tercer sector.

DISCUSIÓN

Desde los aportes que ofrece Herrera (2005) buscamos en la praxis experiencias donde se puedan reconocer a los sujetos de derechos mostrando sus capacidades (Nassau, 2012) y estrategias de resistencia (Muñoz y Cordero, 2017) frente a las prácticas burocratizadas o asistenciales dictaminadas por las políticas públicas. Tomamos como referencia el planteamiento de Young (2000) concretamente cuando señala que la justicia y la política son construcciones realizadas a través de «la

organización institucional, la acción pública, las prácticas y los hábitos sociales, y los significados culturales, en la medida en que estén potencialmente sujetos a evaluación y toma de decisiones colectivas» (p.62). Y, nos abrimos a la posibilidad de producir acciones transformadoras que provoquen cambios en las situaciones de violación de derechos desde la implicación de futuros profesionales de la intervención social (Moreno y Molina, 2018). La utilización de los materiales audiovisuales ofrece la oportunidad para la recreación de discursos alternativos desde los propios actores cuando se reconocen a sí mismos como protagonistas con capacidad de acción y de transformación (Aguilar, 2016). Siguiendo las aportaciones de esta autora, buscamos, no la sensibilización, sino provocar procesos comunicativos participativos y críticos que contribuyan a crear narraciones sobre la aplicabilidad de las políticas públicas y el hacer profesional. El elemento interactivo añade, además, el valor de poder introducir los aportes del propio grupo de estudiantes ampliándose el campo de interacción social (Claros y Cobos, 2013). La función pedagógica emancipadora (Freire, 1997) enunciada desde las asignaturas de Ética y Políticas Públicas será el reto a conseguir, dotándoles de herramientas para la concientización, donde el alumnado se sienta protagonista junto con los actores sociales que aparezcan en el video. La articulación dialógica y dialéctica entre los contenidos teóricos y la praxis, unida a los propios procesos reflexivos de cada participante, van generando espacios que permiten desvelar como operan las lógicas presentes en los discursos dominantes (Castell, 2009) sobre Derechos Humanos y políticas públicas. El propio proceso de elaboración del video fomenta, en sí mismo, una práctica dialógica que rompe con las formas comunicativas dominantes generadoras de poder (Castell, 2009) habituales dentro del ámbito universitario. Durante la fase de sistematización de contenidos, los encuentros mantenidos ponen en evidencia las ventajas del trabajo colaborativo, donde la puesta en común y la construcción colectiva han primado frente a la eficacia. La necesidad de explorar «lugares comunes» desde los que crear un relato común para ponerlo a disposición del alumnado representa el punto de arranque originario de este proyecto.

CONCLUSIONES

La utilización de herramientas como los videos interactivos pueden lograr una mayor motivación hacia el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas implicadas ya que se presenta en un formato más atractivo que el que se viene utilizando de forma habitual en las aulas. Se espera lograr una participación horizontal y compromiso por parte del alumnado a la hora de proponer acciones transformadoras desde las políticas públicas. Al visibilizar las capacidades y estrategias de resistencia de las personas y colectivos que sufren vulneraciones de derechos se puede generar

en el alumnado una ruptura con las prácticas asistenciales que se vienen perpetuando en las prácticas de intervención con determinados colectivos. El uso del vídeo interactivo fuera de la universidad, y por parte de colectivos profesionales vinculados con la intervención social también tendrá sus frutos. Su uso desde los servicios sociales comunitarios u otros recursos y programas vinculados a otros sistemas de protección social (sanidad, educación...), fomentará los tan necesarios lazos y puentes de comunicación e intervención conjunta entre universidad y otros agentes sociales ajenos a la institución universitaria. El compromiso ético del equipo promotor de esta iniciativa tendrá como objetivos de referencia la promoción de la autonomía de las personas, su dignificación, el empoderamiento y emancipación de los/as mismos/as y todo ello, en aras de la transformación social.

REFERENCIAS

- AGUILAR, M.J. (2016). Reflexiones conceptuales y metodológicas sobre análisis y producción audiovisual en Sociología. *Revista Empírea* (35), 53–173.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- CLAROS I y COBOS, R. (2013). Del vídeo educativo a objetos de aprendizaje multimedia interactivos: un entorno de aprendizaje colaborativo basado en redes sociales. *Revista Tendencias Pedagógicas* (22), 59–72.
- FANTOVA, F. (2019, 2 de septiembre). Políticas sociales: ¿hacia dónde? [entrada de blog]. Descargado de <http://fantova.net/?p=2685>
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- HERRERA, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales*. Madrid: Catarata
- MARQUÉS, P. (2010). *Multimedia educativo.: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades*. <http://peremarques.net/funcion.htm>.
- MORENO, A. y MOLINA, N. (2018). La intervención social como objeto de estudio: discursos, prácticas, problematizaciones y propuestas. *Revista Athenea Digital* 18(3).
- MUÑOZ, M. y CORDERO N. (2017) La creación colectiva teatral. Método de acción social y resistencia con el colectivo de personas sin hogar en Sevilla. *Revista de Estudios Políticos* (50), 42–61.
- NAVARRO, V., TORRES, J. y GARZÓN, A. (2011). *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar en España*. España: Sequitur.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Universitat de Valencia: Cátedra.

IMPACTO DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE
SERVICIO EN LA AUTOEFICACIA DOCENTE
DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN
*Impact of Service-Learning Projects
in the teaching self-efficacy of preservice teachers*

SANTAOLALLA, E.; ASENJO, J.T.; UROSA, B.; MARTÍN, O.
Universidad Pontificia Comillas

RESUMEN

Se presenta una investigación llevada a cabo para analizar el impacto, en la autoeficacia docente, que tiene la participación de estudiantes de los Grados de Educación en proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS). En el estudio han participado 207 estudiantes de Magisterio, comparando a los que habían participado en algún proyecto ApS (N=120) con los que no lo habían hecho (N=87). Los resultados derivados de las comparaciones entre los dos grupos revelan diferencias estadísticamente significativas a favor del primer grupo en las tres variables analizadas: en la autoeficacia general docente, en la autoeficacia para el diseño y trabajo con materiales educativos, y en la valoración de la realización de proyectos ApS para su formación docente.

Palabras clave: *formación de maestros, autoeficacia, Aprendizaje Servicio, materiales didácticos*

ABSTRACT

To analyse the impact, in the teacher self-efficacy, which has the participation in Service-Learning Projects (SLP), an investigation was carried out with 207 students of Teacher Education, comparing those who had participated in some SLP (N=120) with those who had not done so (N=87). The results derived from the comparisons between the two groups reveal statistically significant differences in favor of the first group in the three variables

analysed: in the general teaching self-efficacy, in the self-efficacy for the design and work with educational materials, and in the assessment of the realization of SLP projects for their teacher training.

Keywords: *teacher education, self-efficacy, service-learning, instructional materials*

INTRODUCCIÓN

LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI se ha visto impregnada de una acentuada reciprocidad con su entorno. El profesorado, por su parte, ha despertado a una nueva función definida en abordar actuaciones cívicas y de carácter social. Este panorama integrador ha abierto sus puertas a esa *tercera misión* que para muchos autores es una vía de compromiso y colaboración social (Aramburuzabala, 2014). En torno a esta renovada misión, se constituye la Responsabilidad Social Universitaria, donde a las áreas cognitivas y organizativas se suman las sociales (Calle y Giménez, 2011) y donde se pone el foco también en la responsabilidad ciudadana del alumnado (Hernández, 2014).

Junto a las numerosas propuestas pedagógicas surge la metodología del Aprendizaje y Servicio (ApS) cuya seña identificativa estriba en combinar los contenidos curriculares con acciones de servicio personalizadas y realistas. Uruñuela (2018) aglutina bajo este concepto tanto la acción social como la reflexión, sin olvidar la responsabilidad social. Siendo una de las referencias formar *desde y para* la justicia social (Aramburuzabala, 2013).

Es amplia la variedad de formas de participar que tienen los alumnos (Folgueiras, Gezuraga, Aramburuzabala, 2019); y son numerosos los proyectos de Aprendizaje Servicio, que en los últimos años están en un auge creciente especialmente en el ámbito universitario (Smith-Tolken y McKay, 2019); lo que contribuye a la formación de profesionales capacitados y comprometidos con una educación equitativa e inclusiva. Especialmente si se realizan en coordinación con las asignaturas del plan de estudios (Urosa y Lázaro, 2019).

En la búsqueda de una enseñanza de calidad se hace necesario analizar la percepción que los docentes tienen sobre su autoeficacia. Este concepto, identificado como uno de los factores esenciales que motivan a las personas a participar en la consecución de sus objetivos (Bandura, 1997), es un predictor altamente efectivo de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes (Zimmerman, 2000). La autoeficacia está asociada con las prácticas pedagógicas y la calidad de la enseñanza (MEC, 2019) y puede servir como un indicador clave del éxito o del fracaso de los maestros en formación. El sentimiento de autoeficacia impulsa en el docente asumir metas más complejas y en el estudiante se asocia a un incremento de la autoestima y de actitudes prosociales (Bernadowski, Perry y Del Greco, 2013; Bue-

no, Bermúdez y Martín, 2009; Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer y Gil-Gómez, 2018; Tello, Cerrillo, Mateos y Aramburuzabala, 2017).

En una apuesta firme por institucionalizar el ApS en la Educación Superior, la Universidad Pontificia Comillas contempla el ApS, desde el curso 2016-2017, en distintas asignaturas de los Grados de Educación. Representa un modelo formativo que combina el aprendizaje académico, con la responsabilidad social y el compromiso ciudadano (Opazo, Aramburuzabala y Mcilrath, 2019). A lo largo de estos años se han establecido colaboraciones con diferentes entidades sociales que han servido de puente con socios locales en países en vías de desarrollo tanto de Latinoamérica (e.g. Guatemala o Colombia), como de África (e.g. El Chad, Turkana o República del Congo) y así poder contribuir en el empoderamiento y desarrollo de los maestros locales (Keller, 2019).

La mayoría de los proyectos de ApS que se han llevado a cabo, están relacionados con la elaboración y aplicación de distintos recursos para el aprendizaje, dirigidos a poblaciones desfavorecidas o países en desarrollo. En todos los casos, la utilización de este tipo de materiales didácticos innovadores condiciona los procesos de enseñanza aprendizaje que se podrían realizar con ellos. Tal es, por ejemplo, el caso del proyecto *Guatemáticas en Acción*, en el que la asignatura de Didáctica de las Matemáticas del Grado de Educación Primaria ha servido de marco para un ApS en el que los maestros en formación preparan un plan para el fortalecimiento pedagógico y didáctico de los maestros de las escuelas rurales del occidente de Guatemala. A lo largo de los 3 años que este proyecto lleva en funcionamiento, se han beneficiado 82 futuros maestros españoles, 217 profesores de las escuelas públicas que forman parte del Programa de Calidad Educativa de FUNDAP, socio local, y 5.424 niños y niñas de Educación Primaria de áreas en las que vive principalmente población rural e indígena (Fundap, 2019; Santaolalla, Urosa y Martín, 2020). Otra de las propuestas es la realizada desde la transversalidad de las asignaturas de Didáctica de la Plástica y de Prácticas donde se proponía un manual del juego para un centro educativo ubicado en la República del Chad (Asenjo y Torre, 2019). La metodología partía del conocimiento de los materiales que se encontraban en el contexto del colegio chadiano, para derivar en un material pedagógico que destaca la importancia del juego libre en contraposición al juego estructurado.

Con la finalidad de analizar el impacto en la formación de los maestros asociado a la participación en proyectos de ApS, se llevó a cabo una investigación comparando a estudiantes de Magisterio que habían participado en algún proyecto ApS con estudiantes que no habían participado en ninguno. Se escogió como variable principal la autoeficacia docente por ser un factor fundamental para el futuro desempeño profesional, además, debido al tipo de proyectos ApS en los que habían

participado los estudiantes, se eligió la autoeficacia en el diseño y elaboración de materiales didácticos como variable secundaria.

Concretamente se analizaron las diferencias entre ambos grupos en: a) el nivel de autoeficacia general docente, b) el nivel de autoeficacia para el diseño y trabajo con materiales educativos, y c) la valoración de la realización de proyectos ApS para su formación docente.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En esta investigación, que se llevó a cabo durante el curso 2018-19, participaron 207 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Pontificia Comillas. Estos alumnos fueron mayoritariamente mujeres 194 (94%), siendo 13 (6%) los hombres que formaron parte de este grupo. La edad media del grupo era de 20,56 años (DT=1,4).

La distribución de estos alumnos en cuanto a la carrera que cursaban fue la siguiente: a) el 39,5% pertenece al Grado de Educación Infantil, b) el 18% al Grado de Educación Primaria y c) el 42,5% restante cursaba conjuntamente ambos grados. Se excluyeron del estudio a los alumnos de primer curso al no llevarse a cabo ningún proyecto ApS en ese curso, participando en la investigación los alumnos de 2º a 5º curso, con una distribución equilibrada. Estaban cursando 2º curso 51 estudiantes (24,6%), 3º curso 58 (28%), 4º curso 50 (24,2%) y 5º curso 48 (23,2%).

Del conjunto de 207 estudiantes, 120 estudiantes (58%) habían participado en algún proyecto de Aprendizaje Servicio y 87 estudiantes no (42%). Al primer grupo se le consideró Grupo Experimental y al segundo Grupo Control. La mayoría de los alumnos (70,73%) del Grupo Experimental realizaron el proyecto ApS en vinculación con alguna de las asignaturas de su plan de estudios y el resto (29,16%) a través de actividades llevadas a cabo por otros servicios de la universidad.

INSTRUMENTOS

Se aplicó un cuestionario a todos los estudiantes que recogía un conjunto de variables sociodemográficas y, además, su autoeficacia docente general, su autoeficacia en el diseño y elaboración de materiales didácticos, y su percepción del beneficio que para su formación tenía la participación en proyectos ApS. Estas tres últimas variables se midieron a través de escalas tipo Likert de seis puntos que oscilaban desde el 1 (muy poco capaz/muy poco) hasta 6 (muy capaz/mucho).

Para analizar la autoeficacia general docente, se utilizó una adaptación reducida de la escala propuesta por Prieto (2007) compuesta por 12 ítems (ejemplo: me siento capaz de otorgar a los estudiantes un papel activo en clase, más constructores de conocimiento que receptores de la información). Esta escala reducida tuvo en la muestra de este estudio una consistencia interna de $\alpha=0,885$.

Para la valoración de la autoeficacia en el diseño y elaboración de materiales didácticos se aplicó una escala de elaboración propia formada por 5 ítems (ejemplo: me siento capaz de diseñar y elaborar materiales didácticos, con recursos limitados en función del contexto educativo donde está ubicado el centro escolar). Esta escala tuvo una buena fiabilidad con un alfa de Cronbach de $\alpha=0,902$.

Aunque existen diferentes instrumentos relacionados con la valoración de los proyectos ApS como la rúbrica para la autoevaluación de experiencias de ApS (Rubio, Puig, Martín y Palos, 2015), el cuestionario CUPAIN sobre práctica docente y actitud del profesorado hacia la innovación para plantear la institucionalización del ApS en la universidad española (Santos, Jover, Naval, Álvarez, Vázquez y Sotolino, 2017) o la herramienta para el desarrollo y evaluación de la competencia investigadora en la formación de los futuros profesionales de la educación a través de los proyectos de ApS (Payà, Escofet y Rubio, 2019), ninguno permitía recoger información sobre la imagen que los propios maestros en formación, tienen sobre los proyectos ApS en cuanto a potenciadores de su aprendizaje. Por eso, en último lugar se optó por la elaboración de una mini-escala que permitiera valorar la percepción del impacto que tienen los proyectos ApS para la formación de los maestros. La escala, con tan sólo 3 ítems (ejemplo: la formación recibida me ha servido para descubrir que las actividades de ApS llevadas a cabo en el marco de una asignatura, favorecen una mayor implicación en la asignatura correspondiente) tuvo una consistencia interna ($\alpha=0,941$) muy buena.

RESULTADOS

Las Tablas 1 y 2 recogen los resultados del estudio realizado para comprobar el efecto de los proyectos de Aprendizaje Servicio en la formación de maestros en las tres variables analizadas: la autoeficacia docente, la autoeficacia con materiales y la valoración de los propios participantes en los proyectos de ApS, sobre el modo en que éstos influyen en su formación docente. Entre corchetes se muestran los valores mínimo y máximo para cada una de las medidas. Se realizó un análisis de contraste de medias para las tres variables entre los Grupos Experimental ($N=120$) y Control ($N=87$), a través de la prueba *t* de Student, además se aplicó la prueba *d* de Cohen para medir el tamaño del efecto de cada contraste.

Tabla 1.
Media (M) y desviación típica (DT)
de los Grupos Experimental y Control

| | N | Autoeficacia docente [12-72] | | Autoeficacia con materiales [5-30] | | Impacto percibido del ApS [3-18] | |
|-----------------|-----|------------------------------|------|------------------------------------|------|----------------------------------|------|
| | | M | DT | M | DT | M | DT |
| G. Experimental | 120 | 59,10 | 6,75 | 23,70 | 3,93 | 14,97 | 2,36 |
| G. Control | 87 | 55,39 | 7,56 | 21,91 | 3,40 | 11,84 | 4,35 |

Tabla 2.
Resultados del test t de Student

| Variables | t | p | d Cohen |
|------------------------------|-------|--------|---------|
| Autoeficacia docente | 3,709 | < ,001 | 0,52 |
| Autoeficacia con materiales | 3,214 | < ,01 | 0,4526 |
| Impacto percibido de los ApS | 6,646 | < ,001 | 0,9359 |

DISCUSIÓN

Las Tablas 1 y 2 muestran puntuaciones elevadas en las tres escalas para el grupo Experimental y para el grupo Control. Sin embargo, los sujetos que han participado en proyectos de ApS han tenido mejores resultados en la autoeficacia docente general, la autoeficacia en el diseño y elaboración de materiales didácticos y una mejor valoración del impacto que la realización de estos proyectos tiene para su formación.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos grupos en todos los casos a favor del grupo experimental, siendo además altos los tamaños del efecto.

Los resultados extraídos se alinean con los de otras investigaciones similares y ponen de manifiesto que los Proyectos de ApS llevados a cabo en la Educación Superior, permiten obtener mejoras estadísticamente significativas en el grado de satisfacción de los estudiantes (Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Tello et al., 2017), en la autoeficacia general (Gerholz, Liszt y Klingsieck, 2018; Yorio y Ye, 2012), y en distintos dominios de la autoeficacia docente (Bernadowski et al., 2013; Chiva-Bartoll et al., 2018; Santaolalla et al., 2020).

Estas consideraciones, unidas a las diferencias significativas obtenidas en la valoración de los propios participantes, sobre el modo en que los proyectos de ApS influyen en su formación docente, corroboran la importancia de proporcionar

experiencias de enseñanza auténticas en ApS a los maestros en formación para establecer modelos de actuación que favorezcan un aprendizaje profesional comprometido con la responsabilidad social.

REFERENCIAS

- ARAMBURUZABALA, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 5-1.
- ARAMBURUZABALA, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros (Coord.), *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 33-48). Granada: GEU.
- ASENJO, J. T., y TORRE, J. C. (2019). Jugar en el Chad. Una tarea para sus manos, para la inclusión. *Scholas Chairs Journal*, 1(1), 102-109.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BERNADOWSKI, C., PERRY, R., y DEL GRECO, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- BUENO, J. A., BERMÚDEZ, T., y MARTÍN, M^a. E. (2009). El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 681-689.
- CALLE, C. DE LA, y GIMÉNEZ, P. (2011). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. *Revista Comunicación y Hombre*, 7, 236-247.
- CHIVA-BARTOLL, Ó., PALLARÉS-PIQUER, M., y GIL-GÓMEZ, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. doi:10.5209/RCED.52164
- FOLGUEIRAS, P., GEZURAGA, M., y ARAMBURUZABALA, P. (2019). Los procesos participativos en aprendizaje-servicio. *Bordón*, 71(3), 115-131. doi: 10.13042/Bordon.2019.68479
- FOLGUEIRAS, P., LUNA, E., y PUIG, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- FUNDAP (2019). Informe ejecutivo de la colaboración con la Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de https://www.fundaciondelvalle.org/wp-content/uploads/2019/12/Informe-agosto-2019_revisado.pdf
- GERHOLZ, K.-H., LISZT, V., y KLINGSIECK, K.B. (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59. doi:10.1177/1469787417721420
- HERNÁNDEZ, L. (2014). Socially Responsible Citizens: Promoting Gifts and Talents That Support Social and Humanitarian Advancement. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 415-434.
- KELLER, D. (2019). Requisite Community Engagement for Teacher Education: A different Take on Service Learning. *Athens Journal of Education*, 6(2), 93-110.
- MEC (2019). TALIS 2018 (II). La autoeficacia y la satisfacción del profesorado. *Educaine*, 55.

- OPAZO, H., ARAMBURUZABALA, P., y MCILRATH, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. *Bordón*, 71(3), 15-23. doi:10.13042/Bordon.2019.03.0001
- PAYÀ, M., ESCOFET, A., y RUBIO, L. (2019). El desarrollo de la competencia investigadora a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Codiseño y validación de una herramienta formativa para los futuros profesionales de la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 79-95. doi:10.13042/Bordon.2019.68259
- PRIETO, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- RUBIO, L., PUIG J.M., MARTÍN, X., y PALOS, J. (2015) Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(1), 11-126.
- SANTAOLALLA, E., UROSA, B., y MARTÍN, O. (2020). *Guatemalics in action. A Service-Learning project for mathematics education between Spanish preservice teachers and teachers from rural schools in Guatemala*. Trabajo presentado al 14th International Congress on Mathematical on Mathematical Education, Shanghai, China.
- SANTOS, M. A., JOVER, G., NAVAL, C., ÁLVAREZ, J. L., VÁZQUEZ, V., y SOTELINO, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71, doi: 10.5944/educXX1.17806
- SMITH-TOLKEN, A., y MCKAY, M. (2019). To be or not to be. Service-learning in a higher education institution. *Bordón*, 71(3), 205-220. doi:10.13042/Bordon.2019.72004
- TELLO, I., CERRILLO, R., MATEOS, S., y ARAMBURUZABALA, P. (2017). Mejora de la Formación Inicial de Docentes de Infantil y Primaria mediante la Implementación de la Metodología de Aprendizaje-Servicio. En F. Javier Murillo (Coord.), *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 189-194). España: Universidad Autónoma de Madrid.
- UROSA, B., y LÁRAZO, S. (2019). Actitudes y compromiso de los maestros en formación hacia el trabajo educativo en entornos sociales desfavorecidos: papel y aportaciones de las universidades católicas. En J. C. Torre (Coord.), *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes* (pp. 143-158). Madrid: Universidad Comillas.
- URUÑUELA, P. M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea.
- YORIO, P. L., y YE, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education* 11(1), 9-27.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Self-regulatory cycles of learning. En G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning, theoretical and conceptual considerations* (pp. 221-234). New York: Waxman.

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD PARA LA FORMACIÓN
INICIAL DOCENTE. EXPERIENCIA DE ESCUELA
DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA DE CHILE

*Inclusion and diversity for the initial teaching training,
Pedagogy School experience in the University
of La Frontera of the Chile*

RODRÍGUEZ-NIKLITSCHK, F.
Universidad de La Frontera

MIGUEL-VICENTE, C.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El contexto actual de la educación superior se encuentra inmerso en importantes cambios e innovaciones. La diversidad en las aulas es una realidad que demanda el desarrollo de una educación inclusiva, que se opone a la discriminación y, por tanto, a la exclusión social. El principal objetivo de esta innovación curricular es incorporar en la formación inicial docente la asignatura de Inclusión y Diversidad para formar al estudiantado de pedagogías de la Universidad de La Frontera. Con esto se ha logrado un gran avance en cuanto a la sensibilización y preparación para los futuros profesores de enseñanza media de la Universidad. Antes de esta, no existía alguna instancia formativa para tratar estas temáticas.

Palabras clave: *formación inicial docente, inclusión, atención de la diversidad, asignatura universitaria.*

ABSTRACT

The current context of higher education is mired in important changes and innovations. Diversity in classrooms is a reality that demands the development of inclusive education, which opposes discrimination and, therefore, social exclusion. The main objective of this curriculum innovation is to incorporate in the initial teacher training the subject of Inclusion and Diversity, to train the pedagogy student of the University of La Frontera. In incorporating this subject, great progress has been made in raising awareness and preparedness for future high school teachers at the University. Prior to this, there was no training instance to deal with these issues.

Keywords: *initial teacher training, inclusion, diversity care, university subject.*

INTRODUCCIÓN

LA UNIVERSIDAD, normalmente es vista como una institución que debe ser capaz de ofrecer al estudiantado la posibilidad de adquirir conocimientos. También, es necesario profundizar en la aplicación de la igualdad de oportunidades como garantía del principio de equidad y bienestar.

La educación para la diversidad es una cuestión de interés en este principio de milenio, constituye un desafío y un compromiso para las universidades. Va más allá de un concepto restringido al estudiantado con diversidad funcional. En la actualidad, se amplía a grupos en proceso de exclusión social y alejada tradicionalmente de la educación. Así que, se trata de la participación del conjunto de estudiantes con independencia de sus orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades o cualquier otro aspecto (Jiménez y García, 2013; Messiou y Ainscow, 2014; Valenciano, 2009).

En cuanto a la diversidad en el proceso educativo, hay que analizarla a lo largo de la vida, y no solo en periodos determinados, como el acceso a la educación. Además, hay que incluir otras variables como, la edad, el sexo, la diversidad funcional (discapacidad) o la raza, así como sus orígenes y contribuciones al desarrollo sostenible. La educación y la investigación tienen una función específica en el desarrollo sostenible mediante la visibilización de las capacidades del estudiantado.

Si partimos de una educación para la diversidad, las universidades, en este siglo XXI, deben estar preparadas para recibir a estudiantes diversos, con todo lo que implica en adaptación curricular y de infraestructuras. Los docentes y profesionales deben realizar un trabajo interdisciplinar y colaborativo. También, han de tener una actitud abierta al cambio y afrontar nuevos retos, para contribuir así a una educación más equitativa, donde se valore y respete la diversidad. La prioridad es una apuesta por la educación, como un derecho de todas las personas. Esta idea «no defiende que la atención educativa tenga que ser individual, sino que se planteen

medidas individualizadas para atender la diversidad individual, como: ritmo de aprendizaje, nivel curricular, intereses y expectativas, inteligencias múltiples, estilos cognitivos y de aprendizajes, etc.» (Jiménez y García, 2013, p. 208).

En el año 2015, se promulga en Chile la Ley N°20.845 de Inclusión en el sistema Escolar, la cual marca un precedente importante en el sistema educativo, ya que con esta normativa se espera eliminar el proceso de admisión escolar y dar fin al lucro por parte de los sostenedores del sistema municipal y particular subvencionado. En el ambiente educativo de la época se generaron bastantes resistencias al respecto por parte de algunos sostenedores educacionales, lo que se ve reflejado en un estudio realizado por Sepúlveda (2015), quien plantea indagar en los desafíos que enfrenta la implementación de la Ley, intentando listar una serie de recomendaciones útiles para el «aterrizaje» de los cambios en las comunidades educativas. En la investigación rescata una opinión generalizada por parte de los sostenedores educacionales participantes de que faltaron espacios de diálogo donde ellos mostrarán sus aprehensiones y propuestas, aunque aclaran no estar en contra del objetivo de inclusión que propone la Ley. Bajo este contexto, la educación superior en Chile no puede quedar ajena a los procesos inclusivos del sistema educativo, menos considerando que en ellos se han consignado cambios en las políticas públicas y en las prácticas internas de atención a la diversidad. La universidad debe adecuarse y transformarse de forma accesible para todos y todas quienes quieran ser parte de ella, junto con formar a profesionales que respondan a los requerimientos del contexto en el cual se desempeñen.

Por consiguiente, se hace referencia la Ley N° 20.903, ya que en el año 2016 crea en Chile el sistema de desarrollo profesional docente, cuyo objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello genera transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia. Siendo obligatorio para las universidades que forman profesores, incorporar en sus líneas formativas las temáticas vinculadas con: Tics para la labor docente, formación ciudadana e inclusión y diversidad.

Por lo tanto, es necesario reflexionar e investigar para contribuir a transformar la realidad social y académica de este perfil de estudiantes. Esta cuestión depende de las líneas de investigación de las universidades, así como de las políticas universitarias y de las actuaciones de los profesores y profesionales. La tendencia es a la inercia y a la reproducción de esquemas, un tema que no es fácil en la igualdad de oportunidades. Si bien, en los últimos años cada vez se investiga más y se desarrollan más iniciativas que buscan abordar, desde diferentes perspectivas, el tema de la inclusión en la universidad. Se hace esencial considerarlo en la formación inicial docente, como un elemento formativo básico y así asegurar la presencia de profesores sensibilizados y capacitados en temáticas de atención a la diversidad en contextos educativos.

OBJETIVOS

El principal objetivo de esta innovación curricular es incorporar en la formación inicial docente tres nuevas asignaturas, siendo una de ellas la asignatura de Inclusión y Diversidad, para formar al estudiantado de pedagogías de la Universidad de La Frontera en temáticas y estrategias vinculadas a la atención de la diversidad en los contextos escolares.

POBLACIÓN A LA QUE ESTÁ DESTINADO

La implementación de la línea de Inclusión y Diversidad en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Frontera genera actividades de participación voluntaria de transversalización sobre la temática de atención a la diversidad en contextos educativos (conversatorios, talleres, seminarios, entre otros), en las cuales los posibles destinatarios son actores que se vinculan a la formación inicial docente, entre ellos estudiantes universitarios, docentes y/o académicos, administrativos e instituciones educativas vinculadas con la Escuela de Pedagogía.

En relación con la formación inicial docente y con el rediseño curricular realizado a los programas de estudio de las carreras de Pedagogía, se incorpora la asignatura de Inclusión y Diversidad en donde el grupo destinatario es todo el estudiantado que curse el tercer semestre de formación en pedagogía y que inscriba la asignatura que es obligatoria. Se oferta un módulo por cada una de las carreras de Pedagogía, siendo el caso excepcional la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación, la que por la cantidad de estudiantes que tiene, se deben abrir dos módulos. Cada uno de los siete módulos ha contado con un promedio de 50 estudiantes, por lo tanto considerando que la implementación de la asignatura comenzó el primer semestre del año 2018, año en el cual se dictó en ambos semestres con siete módulos y en el año 2019, se realizó de igual manera el primer semestre, pero el segundo semestre sólo se abrieron dos módulos, con el fin de dar la oportunidad a estudiantes rezagados; hasta la fecha han cursado la asignatura al menos 1.150 estudiantes de pedagogías de la universidad.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Durante el segundo semestre del año 2017 y junto con el trabajo del rediseño curricular realizado a las carreras de pedagogías, se creó el programa de asignatura de «Inclusión y Diversidad». Estuvo a cargo de una académica del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, junto con el equipo de gestión de la Escuela de Pedagogía. Una vez terminado el programa, se presentó al consejo

de Escuela, donde participan los directores de carreras de pedagogías, quienes revisaron y ajustaron detalles para que cumpliera fielmente al desarrollo del perfil profesional que se busca. Finalmente, se presentó al Decano de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades quien, en conjunto con académicos del Departamento de Educación, autorizaron su implementación.

La asignatura se incorpora al plan de estudios el año 2018 con dos horas semanales de clases presenciales y tres horas extra-aula, en donde los participantes deben organizar sus trabajos y estudio para cumplir con los requerimientos establecidos.

En ese periodo académico los resultados de aprendizaje para el estudiantado fueron:

- Describir las bases conceptuales de la diversidad educativa.
- Caracterizar las particularidades de las necesidades educativas y de los procesos educativos inclusivos.
- Aplicar los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como paradigma para la implementación de procesos educativos inclusivos.
- Analizar la perspectiva de derechos de los estudiantes en contextos de diversidad, a partir de una educación de calidad sin discriminaciones.
- Respetar roles y funciones de las personas que integran diferentes equipos de trabajo, reconociendo el valor de las distintas visiones que pueden existir sobre un mismo problema o tema.
- Comunicar ideas oralmente con claridad y pertinencia en diferentes situaciones comunicativas y ante diferentes audiencias, utilizando apoyos pertinentes y cuidando que el propósito de la comunicación se mantenga.

El primer año de implementación, el programa de asignatura incluyó tres unidades de contenidos:

- Bases conceptuales de la diversidad educativa: donde se profundizó en la historia y perspectiva de derechos socioeducativos, conceptualización básica relacionada con diversidad educativa, distinción entre integración e inclusión educativa, definición conceptual de las necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, tipologías de diversidad y la identificación de características de contextos educativos inclusivos.
- Perspectivas y estrategias para la atención de la diversidad: en ella se conocen los Programa de Integración Escolar (PIE), escuelas especiales y talleres laborales, según la normativa chilena. Se conocen las leyes y decretos vigentes en Chile asociados a la atención de la diversidad, se explicita la estructura, organización y roles de los profesionales que integran equipos de aula y atienden las necesidades educativas de apoyo educativo. Además, se conoce

la historia y conceptualización del enfoque DUA, identificando sus principios para la aplicación en contextos educativos.

- Nociones de interculturalidad en un espacio educativo: se aclara la conceptualización sobre multi e interculturalidad, se presenta la variabilidad de los procesos de desarrollo presentes en distintos contextos culturales, se profundiza en el impacto de la interculturalidad en los procesos educativos, junto con los aportes y desafíos para la profesión docente en contextos multiculturales conociendo alguna experiencia educativa intercultural.

Se propuso una metodología que incluyó el apoyo de tecnologías educativas, trabajos en clases con estudios de casos y debate constante.

Las evaluaciones que se realizaron para verificar los resultados de aprendizajes fueron seis controles de lecturas como notas de proceso, un trabajo grupal de informe escrito y disertación y un ensayo de reflexión final de la asignatura.

El Equipo docente está liderado por la coordinadora de la línea de Inclusión y Diversidad de la Escuela de Pedagogía, quien es de profesión Educación Diferencial. Además, han realizado las clases psicólogas, profesoras de educación diferencial, y actualmente también una Fonoaudióloga. Esta variedad de profesionales logra cumplir el objetivo de mantener distintas perspectivas en la enseñanza de la asignatura, considerando la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinario en el ámbito de la educación.

Durante el año 2019, producto de las evaluaciones docentes, requerimientos de los movimientos estudiantiles en materia de formación inicial docente y análisis de la coordinación docente de la asignatura, se determinó realizar un ajuste al programa de la asignatura, con el fin de actualizar los contenidos y hacerlo atinente a la realidad del contexto educativo al cual se enfrenta el estudiantado desde sus procesos de prácticas pedagógicas y posterior desempeño profesional. Dentro de los ajustes considerados se encuentran:

- Se incorpora en la descripción de la asignatura la presencia de la reflexión docente, con el fin de destacar que en todas las clases y junto al contenido se generarán espacios formativos y reflexivos ante la atención a la diversidad y el rol docente.
- En relación con los resultados de aprendizajes se incorpora «Seleccionar estrategias pedagógicas de forma asertiva, que respondan a las necesidades educativas de sus estudiantes» y «Trabajar colaborativamente en distintas actividades de clases y evaluaciones, siendo un aporte significativo para el logro de objetivos de aprendizaje personales y grupales». De esta forma se responde al contenido modificado posteriormente y a las competencias genéricas que desarrolla la asignatura.

- En cuanto al contenido, se hacen ajustes en las tres unidades, ya que se considera plantear la inclusión de forma más significativa a la discapacidad (diversidad funcional) y en poca medida a la interculturalidad. Por este motivo se incorpora de forma transversal en todas las unidades y de forma implícita distintas tipologías de diversidad (discapacidad, género e interculturalidad) no siendo necesario explicitarlo en forma separada. Además, se ajustan las dos primeras unidades y se modifica la tercera, incorporando el contenido de estrategias metodológicas diversificadas, que abordan las tipologías de diversidad mencionadas anteriormente.
- La metodología se incorpora la reflexión pedagógica, análisis de casos y aula invertida. Con el objetivo de generar espacios de clases más participativas.
- Las evaluaciones, también se modificaron para poder verificar el aprendizaje del estudiantado con los ajustes en contenidos. Por lo tanto, se mantienen las evaluaciones de proceso y prueba de contenido, pero se realizará un trabajo práctico con los principios del diseño universal para el aprendizaje, un ensayo sobre el rol docente en la inclusión educativa y un ejercicio de estudio de casos y aplicación de estrategias metodológicas diversificadas.

RESULTADOS

Actualmente, la incorporación de la asignatura de Inclusión y Diversidad no se cuenta con evaluaciones aplicadas, ya que corresponde hacerlo junto con la evaluación intermedia del rediseño curricular que se efectuará durante el presente año 2020.

Por el momento, la asignatura solo cuenta con las evaluaciones docentes realizadas por los estudiantes al finalizar cada semestre, promediando en la última de ellas un puntaje de 4,49 de 5 máximo. En esta evaluación, el estudiantado da puntaje al docente en las siguientes dimensiones: organización y responsabilidad, actualización y claridad, motivación y participación estudiantil, aprendizaje logrado, relación interpersonal, evaluaciones y formación integral.

CONCLUSIONES

Actualmente el contexto educativo en Chile hace evidente día a día una diversidad a la cual hace algunos años no estábamos acostumbrados. En nuestras escuelas tenemos un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes, de pueblos originarios, con diversidad funcional, diversidad sexual, diversas culturas, niveles socioeconómicos, entre otras; lo que hace que el trabajo docente sea cada vez más complejo a la hora de atender las necesidades de aprendizaje de todos y todas.

En relación con esto y junto a las nuevas normativas, ha sido fundamental el ajuste curricular al cual se han sometido las carreras de pedagogías de la Universidad de la Frontera. De esta forma ha sido posible la incorporación de asignaturas nuevas que aportan en la formación inicial docente desde distintas perspectivas.

Al incorporarse la asignatura de Inclusión y Diversidad se ha logrado un gran avance en sensibilización y preparación en cuanto a estrategias de atención a la diversidad para los futuros profesores de enseñanza media (secundaria), que forma la Universidad de la Frontera. Antes de esta, no existía alguna instancia formativa para tratar estas temáticas.

En general la sensación que existe, tanto en los estudiantes como en los docentes, es que es un gran logro pero que efectivamente no es suficiente. Por este motivo es que las actividades que se organizan desde la línea de Inclusión y Diversidad en la Escuela de Pedagogía de la citada universidad vienen siendo complementarias a lo que ofrece la asignatura. Sin duda que es necesario contar con una evaluación más objetiva, por lo que los resultados de la evaluación intermedia que se efectuará en el curso académico 2019/2020 serán de vital importancia para la mejora de la asignatura. Mientras tanto, seguiremos basándonos en las evaluaciones docentes y en las conversaciones sostenidas con quienes cursen la asignatura.

Se espera poder establecer un sello en las carreras de pedagogías de la Universidad de la Frontera, que distinga a sus futuros profesores y egresados, como profesionales sensibles ante la diversidad y preparados para atender sus necesidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- JIMÉNEZ, M. A. y GARCÍA, M. M. (2013). Diversidad y educación inclusiva: modelos de intervención didáctica. En F. Bavarudas (coord.), *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente* (pp. 197-256). Logroño: Genuève.
- LEY N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. (8 de junio de 2015). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- LEY N° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. (1 de abril de 2016). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- MESSIOU, K. y AINSCOW, M. (2014). La diversidad del alumnado una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de pedagogía*, 446, 42-45.
- SEPÚLVEDA, M. (2015). *Riesgos y desafíos frente a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar* (Tesis de magister). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- VALENCIANO, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En P. Santos y E. Venegas (Coord.), *Aspectos claves de la educación inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: INICO.

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE AVEIRO: UN BALANCE Y RETOS FUTUROS¹

Internationalization in the Aveiro University: a balance and future challenges

CARRELHAS-CACHAPUZ, A. F.
Universidad de Aveiro

RESUMEN

Presentamos un balance de las recientes dinámicas de internacionalización en la Universidad de Aveiro/Portugal y los retos futuros en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Compartimos con Gacel-Avila la idea de la internacionalización de la educación superior no como un fin en sí mismo, sino como un medio estratégico para acercar a los pueblos y conocer otras culturas en el marco de la ciudadanía activa, solidaria y global más allá de promover y apoyar la calidad de la formación académica y la difusión del conocimiento. El proceso de análisis siguió las técnicas de análisis de documentos en particular los informes institucionales de gestión y cuentas. Se presentan y analizan resultados recientes sobre el triángulo Enseñanza/Investigación/Cooperación con la sociedad.

Palabras clave: *Internacionalización; Universidad de Aveiro; dinámicas; ciudadanía.*

ABSTRACT

We present an overview of the recent dynamics of internationalization of the University of Aveiro/Portugal and the future challenges in the framework of the construction of the

¹ Este trabajo se ha realizado com el apoyo de la FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., proyecto UID/CED/00194/2019.

European Higher Education Area. We share with Gacel-Avila the idea of the internationalization of higher education not as an end in itself, but as a strategic means of bringing peoples closer together and knowing other cultures in the framework of active, solidarity and global citizenship beyond promoting and supporting the quality of academic training and the dissemination of knowledge. The analysis process followed document analysis techniques in particular institutional management and account reports. Recent results on the triangle Teaching/Research/Cooperation with society are presented and analyzed.

Keywords: *Internationalization; Aveiro University; dynamics; citizenship.*

INTRODUCCIÓN

LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD es uno de los mayores legados que Europa ha dado al mundo, al menos al mundo del conocimiento. Sólo entre 1200 y 1400 fueron fundadas en Europa 52 universidades, incluyendo las universidades de Bolonia, Salamanca, Coimbra, Praga, Florencia, Oxford, París o Heidelberg. La Universidad de Aveiro/Portugal (ver a continuación) es una hija de este patrimonio cultural único y, como muchas otras universidades europeas, la internacionalización está en su ADN. Por supuesto, el concepto y las prácticas de la internacionalización universitaria no fueron entonces lo que son hoy en día y cambiaron con el tiempo. «La internacionalización está impulsada por una combinación dinámica y en constante evolución de justificaciones políticas, económicas, socioculturales y académicas. No hay ningún modelo que se adapte a todos. Las diferencias regionales y nacionales son variadas» (De Wit & Hunter, 2015, p.2).

Los estudios sobre la internacionalización en la educación superior son recurrentes en particular en los últimos veinticinco años y con diversos enfoques y directrices (Altbach & Knight, 2007; De Wit, 2011; Gacel-Ávila, 2006, Knight, 2003; Mignolo, 2005; Santos Filho, 2018, entre otros). Una buena parte de estos estudios fueron catalizados por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, a nuestro conocimiento caso único de la internacionalización transnacional en la educación superior, y que el llamado Proceso de Bolonia (a partir de finales de la década de 1990) es uno de sus dispositivos más visible. Existe una extensa bibliografía académica sobre el Proceso de Bolonia (por ejemplo, Bjerke, 2010; Keeling, 2006; Pereira & Almeida, 2011; Zgaga, 2010, entre otros). Aunque el Proceso de Bolonia es objeto de varias críticas (y justas), en particular una lógica economicista, es innegable que uno de sus aspectos más positivos es precisamente haber promovido dinámicas intencionales y sostenidas de internacionalización en la educación superior (Comisión Europea, 2018) a través de la convergencia entre 29 países europeos sobre la estructura de los grados en la educación superior y el establecimiento de un nuevo concepto de unidad de crédito transferible (Sistema

Europeo de Transferencia de Crédito/ECTS) basado en todo el trabajo del estudiante y no sólo en el tiempo escolar (consistente con un nuevo enfoque pedagógico centrado en el estudiante/aprendizaje).

Un aspecto común a varios autores que han estudiado el tema de la internacionalización en la universidad, y que en este estudio se adopta, es que no es un fin en sí mismo y puede cubrir diferentes formas. Compartimos con Gacel-Ávila (2006) la idea de la internacionalización de la educación superior no como un fin en sí mismo, sino como un medio estratégico para reunir intencionalmente a los pueblos y conocer otras culturas en el marco de la ciudadanía activa, solidaria y global además de promover y apoyar la calidad de la formación académica, en particular la enseñanza, la investigación, y la difusión del conocimiento. Knight (2003, p. 3) cree que la globalización y la internacionalización tienen relaciones estrechas, en particular que «la internacionalización está cambiando el mundo de la educación y que la globalización está cambiando el mundo de la internacionalización, pero no son sinónimos». Añade que la globalización introduce oportunidades, riesgos y desafíos. El mismo autor considera que la internacionalización implica tres líneas: internacional, intercultural y global; es decir, respectivamente, las relaciones entre naciones, culturas o países y que deben verse como un todo para reflejar todo el potencial del concepto.

El tema de la internacionalización en la educación superior ha movilizad a universidades de ambas orillas del Atlántico. Entre ellos, la red iberoamericana GIE-PES (coordinada por UNICAMP/Brasil) se refiere a un proyecto transcontinental en el que participan, en su momento, nueve instituciones de educación superior en la zona iberoamericana con un enfoque en la internacionalización en la educación superior en países latinoamericanos, Portugal y España, con el objetivo de conocer mejor los procesos de internacionalización en curso en las instituciones asociadas. Una de las universidades asociadas de esta red es la Universidad de Aveiro, Portugal, y es en este contexto que se inserta este estudio.

El punto de partida del estudio es que «el valor práctico de estudiar el funcionamiento de los sistemas educativos extranjeros, en su verdadero espíritu y con precisión científica, es que como resultado estaremos mejor preparados para estudiar y entender el nuestro» (Sadler, 1964, pp. 313-314). El objetivo de este estudio es contribuir a un mejor conocimiento y reflexión sobre las dinámicas y retos de los procesos de internacionalización en la Universidad de Aveiro y fortalecer el diálogo institucional entre las universidades de diferentes países en el marco de una visión sistémica e integradora del conocimiento. En particular, el estudio tiene como objetivo profundizar la comprensión de las estrategias de internacionalización seguidas por la Universidad de Aveiro y los resultados recientes obtenidos en el triángulo Enseñanza/Investigación/Cooperación con la sociedad, así como las disfunciones identificadas.

MÉTODO

El enfoque metodológico siguió una orientación de investigación cualitativa de carácter interpretativo (Flick, 2016). El análisis siguió los principios teórico-metodológicos de la Revisión Sistemática de la Literatura (Berwanger, 2007), esencialmente: 1) elaboración de una cuestión de investigación orientadora de la estrategia de búsqueda (por ejemplo, cuál es la movilidad de los estudiantes en los últimos 3 años); 2) variedad de fuentes para la ubicación de los estudios (por ejemplo, Informes de Gestión); 3) definición de criterios de inclusión y exclusión (por ejemplo, datos sobre la movilidad del estudiante sólo en el período de tiempo considerado); 4) evaluación de la calidad metodológica de las producciones recuperadas (en particular, la triangulación entre la diversa documentación institucional; lecturas continuas hasta la saturación de los datos).

Presentamos en primer lugar una breve presentación de la Universidad de Aveiro y en segundo lugar una síntesis de las recientes dinámicas de internacionalización, en particular sobre el triángulo Enseñanza/Investigación/Cooperación con la sociedad y su análisis. Por último, presentamos consideraciones finales sobre las disfunciones y retos de la internacionalización que pasan tanto por la Universidad de Aveiro como por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

UNIVERSIDAD DE AVEIRO/PORTUGAL

La Universidad de Aveiro es una joven universidad pública (creada en 1973) de dimensión media a escala europea, con cerca de 14000 estudiantes, 37 % de máster y doctorado, 1500 profesores (casi todos doctorados). Su matriz organizativa es muy flexible ya que las unidades orgánicas son 16 departamentos (no en facultades como en las universidades más tradicionales) en las diversas áreas científicas. Existen estructuras de coordinación horizontales en la formación y la investigación. El rector es elegido por el Consejo General donde están representados profesores/investigadores (mayoría), funcionarios, estudiantes y entidades externas.

La Universidad de Aveiro fue considerada una de las instituciones de educación superior más sostenibles del mundo en la evaluación realizada por el GreenMetric World University 2019 Ranking, en el que participaron 780 universidades de 85 países. En la Estrategia para el Campus Sostenible de la Universidad de Aveiro 2014-2020, se han desarrollado medidas, procesos, instrumentos e indicadores, por ejemplo, en la implementación del sistema de gestión integrado,

reducción del consumo específico de energía per cápita y del consumo anual de agua per cápita.

En la lógica (discutible) de los rankings internacionales, la Universidad de Aveiro se encuentra entre las 100 mejores universidades menores de 50 años según el ranking Times Higher Education.

En términos financieros, aunque se trata de una universidad pública, más de la mitad del presupuesto de la Universidad de Aveiro no proviene del dinero público (esto es presupuesto estatal) sino de los ingresos propios (proyectos, especialmente los europeos, por ejemplo H2020, Interreg, Life, etc.) y los contratos/servicios externos.

RESULTADOS

INVESTIGACIÓN

Desde 1998, la Universidad de Aveiro forma parte del Consorcio Europeo de Universidades Innovadoras (ECIU), un clúster internacional de universidades de investigación. La investigación en la Universidad de Aveiro se organiza en 22 centros de investigación, algunos de los cuales con la participación de investigadores, nacionales e internacionales, de diversos departamentos.

Es una universidad con políticas con un fuerte enfoque en la investigación y su internacionalización. Un buen indicador de la internacionalización son las publicaciones ISI (Tabla 1), en promedio, 1897/año.

Tabla 1.
Publicaciones científicas (ISI) Universidad de Aveiro

| 2010/4 | 2011/5 | 2012/6 | 2013/7 | 2014/8 |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| 7796 | 8600 | 9788 | 10275 | 10984 |

La relación (citas/publicaciones ISI) corresponde a un fuerte impacto de las publicaciones, en promedio 5,3/año en el período considerado. Las áreas científicas con mayor/menor contribución fueron, respectivamente: ciencias físicas e ingeniería; ciencias de la tierra y la vida; matemáticas y computación; ciencias biomédicas y salud; ciencias sociales y humanidades. Una gran parte de estas publicaciones involucran a investigadores de varios países, en promedio el 51% de las publicaciones (dos o más países). La investigación/cooperación internacional se desarrolla principalmente a través de proyectos, 605 en marcha en los últimos cinco años y 276 recientemente iniciados. En estos proyectos han participado 63 países de cuatro continentes.

ENSEÑANZA

En 2018, la Universidad de Aveiro ofreció 44 licenciaturas (incluyendo una oferta a distancia y tres en modalidad post-laboral), 69 másteres y 48 programas de doctorado (particularmente en las áreas de la ciencia y la tecnología), todos acreditados por la agencia A3ES. Hay varios indicadores disponibles para la internacionalización en la enseñanza en la Universidad de Aveiro. Por ejemplo, la oferta de formación en inglés a nivel de los ciclos 2 y 3 (Bolonia); la modalidad de doble valoración con diplomas internacionales; las políticas y prácticas para apoyar la acogida y la adecuada integración de la comunidad internacional; la capacidad de atraer estudiantes bajo el Estatuto Internacional del Estudiante (tal como se define en la legislación portuguesa para cursos de licenciatura y maestría para estudiantes de países de habla portuguesa); la creación de un contingente específico para audiencias internacionales y ofrecer sus propias becas a estudiantes extranjeros (50 becas de incentivos).

La capacidad de atraer estudiantes extranjeros está mezclada por los flujos de movilidad internacional. En el cuadro siguiente (Tabla 2) se analizan brevemente los flujos de movilidad identificados, en particular en el marco del programa ERASMUS+. En el caso de la movilidad estudiantil entrante (Relatório de Gestão e Contas, 2018) un total de unos 50 países están representados en la Universidad de Aveiro con mayor importancia para los estudiantes chinos en todos los años considerados y fuerte representación de estudiantes de países europeos, en particular España, Alemania, Francia o Italia.

Tabla 2.
Movilidad entrante, Universidad de Aveiro, nº estudiantes/año

| 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | Total |
|------|------|------|------|-------|
| 1362 | 1414 | 1541 | 1830 | 6147 |

Las tres áreas de formación más buscadas fueron Literatura/Lingüística, Gestión e Idiomas. La Educación fue residual. En el caso de la movilidad saliente, el mayor contingente de estudiantes (solo licenciatura y máster) fue para países de la Unión Europea un total de 654 (202+235+217) en los últimos tres años. El área con mayor demanda fue Economía/Gestión/Ingeniería Industrial y Turismo con 136 estudiantes. Al igual que la movilidad entrante, la demanda de la área de Educación fue residual. En cuanto a los flujos de movilidad docente, en los últimos tres años, el número total de profesores entrantes fue de 42 (15+15+12) y salientes con becas en universidades extranjeras fue de 109 (33+33+43), especialmente para los países europeos.

COOPERACIÓN CON LA SOCIEDAD

El Relatório de Gestão e Contas (2018) presenta una extensa lista de actividades relacionadas con la tercera misión de la Universidad de Aveiro y su papel en el fortalecimiento del desarrollo económico, social y cultural a nivel local, regional y nacional a través de la creación de mecanismos innovadores de cooperación con múltiples agentes. En particular, el dinamismo de un conjunto de actividades con el objetivo de transferir los conocimientos generados a la sociedad ha generado un aumento en el número de proyectos de copromoción, servicios, creación de nuevas empresas («startups» y «spin-offs») y registros de patentes nacionales e internacionales relacionadas con la propiedad industrial. Con respecto a las áreas geográficas de desarrollo de programas o proyectos de cooperación, la Universidad de Aveiro ha especialmente profundizado la colaboración con los países de habla portuguesa, a saber, Cabo Verde, Mozambique, Timor, Brasil y Angola.

CONCLUSIONES

Uno de los retos de la Universidad de Aveiro es profundizar la integración de las diversas dimensiones de la internacionalización, incluido los servicios de apoyo a la movilidad internacional, es decir, profundizar el concepto de internacionalización integral (Hudzik, 2011).

Otro reto, más ambicioso, es avanzar hacia un modelo de segunda generación de la internacionalización (Knight, 2015), en el que una institución determinada tiene satélites internacionales multicampus, centros de investigación y gestión algo repartidos por diferentes países.

En un plano más general, seguir apoyando la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, especialmente como lugar privilegiado de acceso al conocimiento, preservación de la diversidad cultural y aproximación de los pueblos y culturas en el marco de la ciudadanía transnacional. En el siglo XXI, este es ahora un tema relevante en Europa atravesado por nacionalismos y xenofobia con diversas banderas. Para Charles & Soulié (2007, p. 11), «es necesario dar un suplemento de alma cultural y cívica a Europa».

REFERENCIAS

- ALTBACH, P. & KNIGHT, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 8(3), 290-305.
- BJERKE, C. (2010). Bologna 10 years on: the students' view. *IAU Horizons*, 16(2), 18-19.

- CHARLES, C. & SOULIÉ, C. (2007). *Les ravages et la «modernization» Universitaire en Europe*. Paris: Syllepse.
- COMISIÓN EUROPEA (2018). *New figures show record number of participants in ERASMUS +*. Disponible en http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-82_en.htm.
- DE WIT, H. (2011). Internationalisation misconceptions. *International Higher Education*, 64, 6-7.
- DE WIT, H. & HUNTER, F. (2015). The future of internationalization of higher education [Special issue]. *International Higher Education*, 83(December),2-3. Disponible en <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9073>.
- FLICK, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- GACEL-ÁVILA, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- HUDZIK, J.K. (2015). *Comprehensive internationalization. Institutional pathways to success*. New York: Routledge.
- KEELING, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission: Expanding Role in Higher Education Discourse. *European Journal of Education*, 41 (2), 203-223.
- KNIGHT, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3. Disponible en <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7391/6588>.
- KNIGHT, J. (2015). International universities: misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19 (2), 107-121.
- MIGNOLO, W. (2005). *La idea de America Latina: la herida colonial y la opcion decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- PEREIRA, E. A. & ALMEIDA, M. L. (2011). *Reforma Universitária e a construção do espaço europeu de ensino superior*. Campinas: Mercado das Letras.
- SANTOS FILHO, J. (2018). Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. *Espaço Pedagógico*, 25 (1), 168-189. Disponible en <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8038>.
- ZGAGA, P. (2010). Bolonha revisited: where and what next? *IAU Horizons*, 16 (2), 14-16.
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO (2016). *Relatório de Gestão e Contas 2016*. Disponible en <http://www.ua.pt/conselho geral/page/15439>.
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO (2017). *Relatório de Gestão e Contas 2017*. Disponible en <https://www.ua.pt/file/44709>.
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO (2018). *Relatório de Gestão e Contas 2018*. Disponible en <http://www.ua.pt/conselho geral/page/15439>.

JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA FORMACIÓN DE JURISTAS Y EDUCADORES

Restorative justice in the initial formation of lawyers and educators

NICOLÁS LÓPEZ, R.; CASAS BAÑARES, M.; DI GIORGI, A.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación Educativa USAL–PALECH tiene por objetivo exponer la experiencia educativa de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) orientado al desarrollo del ApS para el aprendizaje de la Justicia Restaurativa en los grados de Derecho y Educación, siendo así un PIE interfacultativo e interdepartamental. Para su desarrollo se emplea el APS– Aprendizaje y Servicio Solidario una metodología participativa, práctica e inclusiva que orientada a que los alumnos/as adquieran un aprendizaje tanto teórico como práctico sobre la metodología restaurativa. Tras dicha aplicación se ha obtenido una positiva evaluación por parte de los alumnos/as que han participado, así como una adecuada valoración por parte de instituciones que colaboran en el proyecto.

Palabras clave: *justicia restaurativa, aps, innovación educativa, prácticas docentes universitarias.*

ABSTRACT

The communication presented at the VI International Congress of Educational Research USAL–PALECH aims to expose the educational experience of an Educational Innovation Project (PIE) oriented to the development of the ApS for the learning of Restorative Justice in them degrees of Law and Education, thus being an interpolative and interdepart-

mental PIE. For its development, a participatory, practical and inclusive methodology is used that aims to enable students to acquire both theoretical and practical learning about restorative methodology. After this application, a positive evaluation by the students who have participated has been obtained, as well as an adequate assessment by institutions that collaborate in the project.

Keywords: *restorative justice, ApS, educational innovation, university teaching practices.*

INTRODUCCIÓN

LA JUSTICIA RESTAURATIVA, es un nuevo paradigma dentro de la intervención socioeducativa en el contexto penitenciario y penal nacional. Aunque su desarrollo se ha aplicado a lo largo de la historia, teniendo como referentes contemporáneos a Canadá y Nueva Zelanda, en España es relativamente reciente. En este desarrollo nacional, cabe destacar las experiencias de la Vía Nanclares, donde victimarios de ETA tuvieron encuentros restaurativos con víctimas de terrorismo (Pascual Rodríguez, 2016; Ríos Martín & Pascual Rodríguez, 2014). Actualmente la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias está impulsando este tipo de programas en otras tipologías delictivas (SGIP, 2019; SGIP, 2020). Es por ello que resulta fundamental que los futuros profesionales del ámbito penal (alumnos/as de Derecho) y los futuros educadores y sobre todo los que desarrollan la intervención socioeducativa en el área penitenciaria (alumnos de la facultad de Educación) comprendan e interioricen en su formación inicial el modelo de Justicia Restaurativa.

El modelo de Justicia Restaurativa se caracteriza por complementar al modelo retributivo (justicia común), posibilitando que los ofensores reparen el daño de las víctimas. Por ello tiene en cuenta las necesidades y roles que tienen las tres partes del conflicto (víctimas, victimarios y sociedad) (Zehr, 2012). Por ello tiene en cuenta el crimen como un acto que afecta a las personas, por lo que requiere de obligaciones por parte del ofensor siendo su principal obligación la de la reparación. Desde este enfoque podemos contrastar la justicia Penal con la Justicia Restaurativa desde la siguiente estructura:

Tabla 1.
Enfoque comparativo entre justicia penal y restaurativa

| Justicia Penal | Justicia Restaurativa |
|---|--|
| El crimen es una ofensa contra la ley y el Estado | El crimen es una ofensa contra las personas y las relaciones interpersonales |
| La ofensa (o delito) genera culpabilidad | Los ofensores generan obligaciones |
| La justicia requiere que el estado determine culpabilidades e imponga castigos. | La justicia involucra a víctimas, ofensores y miembros de la comunidad en un esfuerzo por encomendar el daño. |
| Eje central: que los ofensoras reciban su justo castigo. | Eje central: las necesidades de las víctimas y las responsabilidad activa del ofensor en la reparación del daño. |

Se observa pues que esta perspectiva se vincula con la labor de la Educación social dentro del contexto penitenciario (Añaños & Serrano, 2013; Caride & Graddaille, 2012), orientando así la condena a la reinserción y reeducación como queda regulado la finalidad de la pena en el Artículo 25.2 de la Constitución Española (1978). Por tanto, implica a la parte jurídica responsable de la materialización de este tipo de justicia, así como la parte educativa orientada al desarrollo e implementación de la perspectiva socioeducativa que se da en la Justicia Restaurativa.

Así pues, a nivel internacional, la ONU ha elaborado una guía donde se desarrolla las diferentes formas metodológicas en la que los países pueden implementar esta metodología adelantando las posibilidades que tiene este modelo para la convivencia (United Nations, 2006). Por otro lado, la Unión Europea a través del consejo de estado miembros, en 2018, ha fomentado la implantación de esta metodología a través de las recomendaciones anuales a los países miembros (Council of Europe, 2018).

Podemos observar también como el modelo de justicia restaurativa fomenta los objetivos de desarrollo sostenible. En concreto encontramos una adecuada aportación a los siguientes objetivos:

- Objetivo 4.7: «De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.» (United Nations, 2020, pág. 5)

- Objetivo 16.1: Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo. (United Nations, 2020, pág. 19)
- Objetivo 16.7: Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades. (United Nations, 2020, pág. 20)
- Objetivo 16.a: Fortalecer las instituciones nacionales pertinentes, incluso mediante la cooperación internacional, para crear a todos los niveles, particularmente en los países en desarrollo, la capacidad de prevenir la violencia y combatir el terrorismo y la delincuencia (United Nations, 2020, pág. 21)

Por tanto, podemos concluir que en la realidad social española se están llevando a cabo procesos de Justicia Restaurativa orientados a la reinserción y reeducación, así como la pacificación de conflictos. También a nivel internacional se está apoyando este modelo de justicia. Así pues, los alumnos deberán tener una formación adecuada a este nuevo paradigma social, mediante una formación específica en el modelo de Justicia Restaurativa.

OBJETIVOS

Los objetivos educativos que orientan la acción específica del proyecto de innovación educativa (a partir de ahora PIE) se pueden concretar en:

1. Desarrollar una metodología docente dinámica que fomente en el alumnado el conocimiento de la justicia restaurativa.
2. Dotar de herramientas de aprendizaje orientadas a la identificación de los mecanismos de reinserción habilitados por nuestro sistema penitenciario, los derechos fundamentales afectados por un proceso de justicia restaurativa y las consecuencias jurídicas y sociales de dicho proceso.
3. Facilitar la comprensión de las distintitas necesidades socioeducativas presentes en el sistema penal y penitenciario, analizando las posibilidades que tiene la educación en la atención de las mismas.
4. Promocionar la perspectiva restaurativa en la resolución de conflictos sociales y personales mediante el aprendizaje de distintas técnicas de mediación como la comunicación no violenta y los círculos restaurativos.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este PIE se ha tenido en cuenta la metodología del Aprendizaje Servicio Solidario (A partir de ahora ApS) teniendo en cuenta las muchas posibilidades que proporciona dicha metodología respecto a las competencias for-

mativas de los alumnos. Ya que, de este modo permite a los alumnos/as de derecho y de educación conectar los aprendizajes teóricos con la realidad social, estimulando así un vínculo basado en la responsabilidad social y el compromiso ético (García & Cotrina, 2015). La metodología se puede diferenciar en tres enfoques esencialmente, teórico, práctico y de servicio.

- Metodología teórica: se orienta a la adquisición de conocimientos y fundamentos teóricos sobre la Justicia Restaurativa. Se desarrolla por los propios alumnos/as con más experiencia en el proyecto y por tanto con más conocimiento sobre la Justicia Restaurativa, supervisados por las docentes de ambas facultades, son ellos los que llevan el proyecto. El cuerpo teórico se desarrolla al principio de los cuatrimestres, para que los alumnos interesados en participar en el proyecto se introduzcan en el ámbito de la justicia Restaurativa. Cuentan, además, con formación optativa fuera del proyecto, a través de organizaciones especializadas que colaboran con el proyecto donde pueden ampliar su conocimiento a cerca de la Justicia Restaurativa.
- Metodología práctica: con posterioridad a la parte teórica se desarrollan actividades, tales como seminarios, video fórums, mesas redondas, donde profesionales del ámbito de la Justicia Restaurativa exponen cual es la realidad práctica de la misma, favoreciendo que los alumnos conecten el cuerpo teórico anterior con la realidad social en la que se desarrolla.
- Metodología de servicio: finalmente, los alumnos que han pasado por la parte teórica y práctica pueden participar en la fase de servicio. Tiene dos orientaciones principalmente, en primer lugar, formar a los nuevos alumnos que son nuevos en el proyecto a través de diferentes prácticas donde les introducen en el campo de la Justicia Restaurativa. En segundo lugar, está la orientación social del servicio a través de la visibilización de la Justicia Restaurativa, y la puesta en práctica de esta metodología en diversos contextos como el penitenciario o el educativo, orientándolos a la resolución de conflictos y la convivencia pacífica.

De esta forma se busca que los aprendizajes sean holísticos e integrales, permeando en la realidad social, permitiendo así un conocimiento completo, ampliado, crítico y proyectivo, esencial dentro de la formación inicial universitaria (Martínez, 2004).

RESULTADOS

El proyecto desde su inicio, hace un año, ha obtenido unos resultados muy positivos, siendo valorado así por el Secretario de Instituciones Penitenciarias, que participa en el mismo desde inicio. Los resultados percibidos en los alumnos han

ido más allá de lo que se esperaba en un principio, haciendo nacer vocaciones por el aprendizaje y la enseñanza de la Justicia Restaurativa.

El año pasado dos estudiantes del proyecto hicieron su TFG sobre Justicia Restaurativa y este año una de las alumnas está elaborando su TFM sobre esta materia. Algunos de los alumnos empezaron a hacer voluntariado en procesos restaurativos acompañando a personas condenadas con asociaciones (asociación AMME) con la que también se formaron dentro del marco del proyecto. Participaron en el acompañamiento en la fase de reparación del daño donde trabajaron la escucha activa y la atención de necesidades específicas. De esta forma los alumnos y alumnas fueron testigos de muchos de los conflictos que afloran en la sociedad española como el tráfico de drogas y la drogodependencia.

Este año, los frutos de la teoría aprendida se han volcado en dinámicas de simulación de juicios y círculos restaurativos, simulaciones que han sido propuestas, como metodología, por iniciativa de los propios alumnos del proyecto como metodología. Esta metodología acerca a los demás estudiantes a la realidad de la materia. Así pues, los alumnos han ideado el método pedagógico de dichas dinámicas, siendo también ellos mismos los que las han liderado.

En una época marcada por la inmigración ilegal y con la realidad sobre la mesa de los menores que llegan a España desde Marruecos y se quedan aquí solos y con mínimas posibilidades de regresar, ha sido decisivo para los alumnos (futuros educadores y juristas) poder conocer el testimonio de muchas de estas personas para empatizar con dichas situaciones y tenerlas presentes en el ejercicio de sus respectivas profesiones, fomentando también el pensamiento crítico de los alumnos y pudiendo cuestionar información desde un enfoque empírico en contacto con las personas que sufren estereotipos sociales tales como los menores migrantes o los ex presidiarios.

Consideramos que ha sido decisivo la organización de una mesa redonda con numerosas asociaciones que nos han hecho conocedores de la realidad que viven estos adolescentes y niños inmigrantes al cumplir la mayoría de edad, así como el riesgo de exclusión que sufren por el gran desarraigo que tienen con nuestra cultura y la falta de medios económicos para fomentar la educación de toda persona en riesgo de exclusión ya sea por inmigración, drogodependencia, ex presidio o cualquier otra circunstancia similar. También hemos podido ver, a través de un testimonio directo, el fracaso del sistema educativo cuando no atiende a las necesidades de los adolescentes y no ve tras el carácter conflictivo de éste una realidad que necesita ser escuchada y acompañada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La metodología ApS en nuestro proyecto, es fundamental dado que la teoría jurídica y la teoría de educación corren el riesgo de quedarse en un plano ABS-

TRACTO en el que los alumnos no logran establecer un nexo de conexión entre la materia y la dura realidad del conflicto que genera el delito. El sentido de esta metodología de ApS es esencial porque ha ayudado a los alumnos a acercarse a realidades de personas inmersas en delitos como víctimas, victimarios, abogados, mediadores, jueces, fomentando así la empatía hacia las partes inmersas en el delito y siendo conscientes de las cuestiones éticas y morales que se plantean en el ejercicio del Derecho.

La metodología ApS en los alumnos de Educación ha funcionado de la misma manera, conociendo más a fondo la realidad del delito, del Derecho y de nuestro sistema penal, adquiriendo nuevos conocimientos y siendo conscientes mediante el servicio de la importancia de los momentos vitales en el ámbito penitenciario y dentro de la evolución del ser humano desde la infancia hasta la comisión del hecho delictivo y la posterior necesidad de reeducación y reinserción. Todo ello ha hecho consciente a los futuros educadores de la suma importancia de los procesos educativos durante infancia y la edad adulta en todas las personas condenadas, así como en las víctimas. El aprendizaje de valores y la implicación de estos sobre el comportamiento, son esenciales para una sociedad basada en la convivencia y resolución pacífica de los conflictos bajo el marco democrático que nos regula.

Creemos que el ApS es una metodología que ha de introducirse en los programas universitarios para poder vincular la teoría con la práctica propia de la realidad social que acontece en cada momento. El servicio ha hecho que los alumnos de Derecho y de Educación sean conscientes desde el primer curso de carrera, de la responsabilidad que tienen como generación futura promotora del cambio de paradigma que la Justicia Restaurativa propone. La adquisición de estos conocimientos y del posterior servicio al resto de alumnos de las facultades de la UCM y al resto de la comunidad (ofensores, víctimas, familiares), hacen que vean materializados sus esfuerzos en el estudio y como un elemento imprescindible para mejorar la calidad de su servicio, siendo, por supuesto, un incentivo en su continuidad con el estudio del grado desde una perspectiva enfocada a una vocación, que, en síntesis, se RESUMEN en darse al otro.

REFERENCIAS

- AÑAÑOS, F. y SERRANO, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47–68.
- CARIDE, J. y GRADAILLE, R. (2012). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360. 2013, 36–47.
- COUNCIL OF EUROPE. (2018). *Recomendación CM/Rec (2018)8 del Comité de Ministros a los Estados miembros en materia de justicia restaurativa penal*. Traducción editada por gobierno vasco. <https://www.justizia.eus/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobhea>

- der=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DCM-Rec-2018-8-concerning-restorative-justice_CASTELLANO.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1
- GARCÍA, M. y COTRINA, J. (2015). Aprendizaje y servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 1–6.s
- MARTÍNEZ OTERO, V. (2004). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- PASCUAL RODRÍGUEZ, E. (2016). *Los ojos del otro: encuentros restaurativos víctimas y ex miembros de eta*. Madrid: Sal Terrae.
- RÍOS, J., & PASCUAL, E. (2014). Reflexiones desde los encuentros entre víctimas y condenados por delitos de terrorismo. *Oñati Socio-Legal Series*, 4(3), 427–442.
- UNITED NATIONS (2006). *Manual sobre programas de justicia restaurativa*. New York: United Nations Office on Drugs and Crime.
- UNITED NATIONS (2020). *Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo*. Nueva York. de https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework_A.RES.71.313%20Annex.Spanish.pdf
- ZEHR, H. (2006). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Nueva York: Good Books.
- ZEHR, H. (2012). *Cambiando de Lente: Un Nuevo Enfoque para el Crimen y la Justicia*. Harrisonburg: MennoMedia.

LA ADICCIÓN AL SMARTPHONE,
EL NUEVO RETO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹
Smartphone addiction, the new challenge of the higher education.

RODRÍGUEZ-TORRICO, P.; SAN-MARTÍN, S.; JIMÉNEZ, N.
Universidad de Burgos

RESUMEN

Hoy en día, una de las principales preocupaciones que tienen que afrontar las instituciones educativas es cómo abordar la adicción de los estudiantes a los teléfonos inteligentes o smartphones (AS). Sin embargo, antes de desarrollar estrategias es necesario analizar su definición, causas y consecuencias, ya que no existe un consenso claro sobre este tema, y la investigación no considera su naturaleza multidisciplinar. En este artículo, se realiza una revisión de la literatura en diferentes disciplinas para proponer un modelo conceptual de las causas y consecuencias de la AS de los estudiantes. Se han revisado 90 documentos para lograr este objetivo. Solo con una comprensión profunda de este problema, podremos abordar la AS en los estudiantes.

Palabras clave: *universidad, adicción, teléfono inteligente, causa y efecto.*

¹ Este trabajo se ha realizado al amparo del Proyecto Erasmus+ (2019-1-ES01-KA201-064250) financiado por la UE y gestionado por el SEPIE.

El apoyo de la Comisión Europea para la elaboración de esta publicación no implica la aceptación de sus contenidos, que es responsabilidad exclusiva de los autores. Por tanto, la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

ABSTRACT

Nowadays, one of the main concerns that the education institutions must face is how to tackle student smartphone addiction (SA). However, before developing strategies it is necessary to analyse the definition, causes and consequences as there is not a clear consensus about this topic, and research does not consider its multidisciplinary nature. In this paper, we revise main literature in different disciplines to propose a conceptual model of student SA causes and consequences and the theories that support that reasoning. 90 papers have been revised to achieve this goal. Only with a deep understanding of this problem, we will be able to face student SA.

Keywords: *higher education, addiction, smartphone, cause and effect.*

INTRODUCCIÓN

LOS DATOS APUNTAN que en promedio una persona pasa diariamente entre 3 y 5 horas con su smartphone, 2 de cada 10 usuarios revisan sus teléfonos cada pocos minutos, y la mitad de ellos lo miran varias veces por hora (Armstrong, 2017; Milijic, 2019). Esto lleva a que los smartphones se hayan convertido en dispositivos fundamentales para la población. No obstante, los estudiantes universitarios y los adolescentes son los grupos de edad que tienen un mayor riesgo de sufrir adicción a estos dispositivos (Weare, 2004), ya que tienen una mayor relevancia para ellos y los consideran imprescindibles en su vida (Polo del Río et al., 2017).

Aunque se ha avanzado en la literatura para entender este tema, Rozgonjuk et al. (2016) afirman que el concepto de adicción al smartphone (AS), como una adicción conductual, sigue sin estar claro. Por ello, el propósito de este trabajo es ofrecer un marco conceptual multidisciplinar de la AS del estudiante, sus causas y consecuencias.

Para ello, se realiza una revisión sistemática de la literatura en las principales bases de datos online (Science Direct, Web of Science, SCOPUS y Google Scholar), y las listas de referencias de artículos. Los criterios de búsqueda entre 2000 y 2020 incluyen varias combinaciones que incluyen formas plurales de «teléfono móvil» y «smartphone», «uso», «abuso», «adicción», «causas» y «consecuencias». Después de evaluar estos criterios, se seleccionan aquellos artículos que se relacionan efectivamente con la AS de estudiantes.

ADICCIÓN AL SMARTPHONE ¿UN NUEVO RETO?

Aunque la Organización Mundial de la Salud (OMS) todavía no ha reconocido la AS, la literatura académica considera, estudia, define y mide la adicción a los smartphones como una adicción conductual específica. La AS es una adicción conductual que involucra la interacción persona-máquina y no tiene una naturaleza química

(Lin et al., 2015), que implica la pérdida de control sobre un comportamiento que genera consecuencias adversas (Potenza, 2006) o una menor resistencia al impulso de cometer un acto perjudicial para sí mismo o para otros (Grant et al., 2010).

Como Grant y Chamberlain (2016) afirman, las cualidades potencialmente «adictivas» de los comportamientos repetitivos, y si tales comportamientos constituyen «adicciones conductuales», están relativamente descuidados. Existe cierto acuerdo sobre el hecho de que la adicción a los dispositivos móviles implica un uso excesivo o problemático de teléfonos inteligentes (Billieux et al., 2008). Tiene siete síntomas comunes como prominencia, tolerancia, modificación del estado de ánimo, conflicto, abstinencia, problemas y recaídas (Grant et al., 2010; Mahapatra, 2019).

El Manual de Diagnóstico y Estadística (DSM) sugiere que se produce un abuso cuando hay un comportamiento constante y frecuente en ciertas situaciones en las que incluso puede haber un peligro físico (es decir, usar el teléfono móvil mientras se cruza una calle) o un problema legal vinculado a un comportamiento particular (es decir, inclusiones en listas de morosos cuando no se pagan facturas) (Grant y Chamberlain, 2016).

En suma y siguiendo a Gökçeşlan et al. (2016), la AS es el uso excesivo de teléfonos inteligentes de una manera que es difícil de controlar, y cuya influencia se extiende negativamente a otras áreas de la vida.

CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA ADICCIÓN AL SMARTPHONE

Las causas de la adicción pueden ser multifacéticas. Algunas mencionadas en investigaciones previas hacen referencia a aspectos biológicos (Ej. sexo, edad o peso corporal) (Chung et al., 2018; Kuss et al., 2018), psicológicos (Ej. autocontrol, depresión, miedo a perderse algo o soledad) (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016; Han et al., 2017; Khang et al., 2013; Kuss et al., 2018; Mahapatra, 2019), sociales (Ej. relaciones familiares o sociales) (Gao et al., 2020; Khang et al., 2013; Kwak et al., 2018; Xie et al., 2019) o tecnológicos (Ej. tiempo de uso o uso de aplicaciones de redes sociales) (Khang et al., 2013; Kuss et al., 2018; Salehan y Negahban, 2013).

Además, los comportamientos adictivos están asociados con estilos de vida y hábitos poco saludables (Pourrazavi et al., 2014). Por ejemplo, algunos estudios proponen otras prácticas problemáticas como desencadenantes de la AS, como son la adicción a Internet (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016), el consumo de alcohol (Chung et al., 2018), el uso problemático de dispositivos móviles (Kuss et al., 2018; Leung et al., 2020) o abuso de redes sociales (Salehan y Negahban, 2013; Sha et al., 2019).

El análisis de las causas de la AS se vuelve más complicado cuando el foco se dirige a niños y adolescentes. Los documentos que estudian muestras más jóvenes centran su atención en causas relacionadas con las circunstancias familiares y de los

compañeros del joven. Por ejemplo, la desatención de los padres, el desajuste relacional en el centro de estudios, la desatención y abuso psicológico, el apego entre padres e hijos o los compañeros problemáticos (Gao et al., 2020; Kwak et al., 2018; Sun et al., 2019; Xie et al., 2019); y cómo los jóvenes manejan esas circunstancias, es decir, inteligencia emocional o mecanismos de afrontamiento (Sun et al., 2019).

En los estudios con adultos jóvenes, el estrés aparece como una de las causas más mencionadas de AS (Kuss et al., 2018; Liu et al., 2018). Asimismo, las afecciones psicológicas como la depresión y la ansiedad también parecen desempeñar un papel en el desarrollo de la adicción móvil (Han et al., 2017; Hong et al., 2019).

En cuanto a las consecuencias, los problemas de salud parecen ser claves en el uso excesivo de teléfonos móviles. La literatura encuentra como resultados negativos de la adicción de los jóvenes tanto problemas psicológicos (Ej. emociones negativas o trastornos mentales) (Gao et al., 2017; Hartanto y Yang, 2016; Wang et al., 2019) como afecciones físicas (Ej. dolores corporales, trastornos del sueño o hipertensión) (Toh et al., 2020; Vacaru et al., 2014; Zou et al., 2019).

El uso problemático de los smartphones también afecta a otros aspectos de la vida de los jóvenes adictos, como su trabajo o rendimiento académico (Soror et al., 2012), malos resultados académicos (Arefin et al., 2017; Mahapatra, 2019), reducción de la atención en clase (Seo et al., 2016) y procrastinación (Wang et al., 2019; Yang et al., 2019).

Estas consecuencias negativas también podrían afectar al futuro de los estudiantes, ya que están presentes en la vida laboral de las personas adultas. El uso de teléfonos inteligentes generalmente implica la multitarea (Rosen et al., 2016), afecta negativamente a la productividad en el trabajo (Duke y Montag, 2017) y a la participación en equipo y el trabajo en grupo (Bata et al., 2018).

Además de estos problemas intrapersonales, la AS se ha relacionada con aspectos interpersonales. Por un lado, las relaciones con otros (incluidos familiares, amigos o conocidos) se deterioran como consecuencia de la AS (Chen et al., 2016; Panda y Jain, 2018; Seo et al., 2016). Asimismo, la AS influye en el desarrollo de un desajuste en la socialización (Cho y Lee, 2017) y el *phubbing*, o el acto de ignorar a alguien usando el teléfono móvil en lugar de hablar con la persona (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016). Por otro lado, Gül et al. (2019) establecen que los estudiantes que tienen un uso problemático de los teléfonos móviles tienen más probabilidades de sufrir ciberacoso (*cyberbullying*) que otros adolescentes. La probabilidad de sufrir esta forma de violencia a través de los teléfonos móviles es relativamente fácil (Vacaru et al., 2014).

PROPUESTA DE MARCO CONCEPTUAL

Estudios anteriores sugieren que la interacción entre diferentes factores promueve la AS (Hartmann et al., 2012; Hawi, 2012; Khang et al., 2013). Por lo tanto, la

revisión de la literatura descarta que este comportamiento problemático, que puede explicarse por causas de diferente naturaleza y produce consecuencias multifacéticas, pueda predecirse fácilmente sin emplear diferentes marcos teóricos y perspectivas.

La Figura 1 esboza una propuesta conceptual inicial de las causas y las consecuencias generales de la AS, que puede tomarse como punto de partida para entender la problemática de los estudiantes en la actualidad.

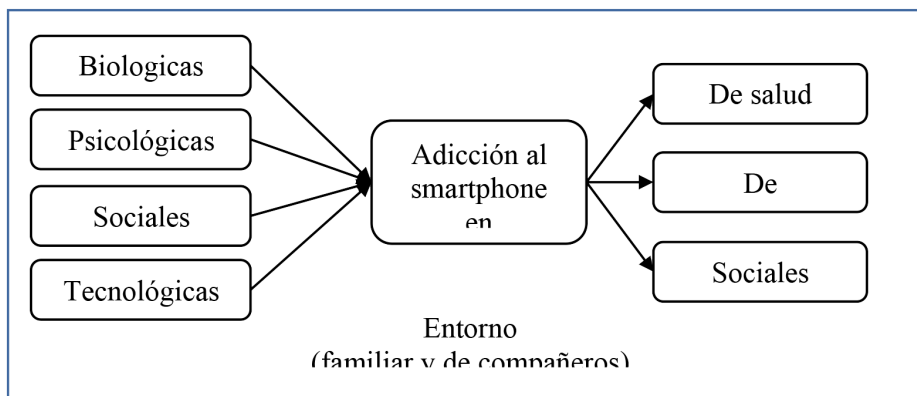


Figura 1.

Marco conceptual de las causas y consecuencias de la AS

Investigaciones futuras pueden basarse en este marco para proporcionar posibles soluciones a este problema utilizando diferentes perspectivas. La dificultad será saber cuánto es un uso excesivo o problemático, y esto debe abordarse en futuros estudios.

REFERENCIAS

- AREFIN, M. S., ISLAM, M. R., MUSTAFI, M. A. A., AFRIN, S., y ISLAM, N. (2017). Impact of smartphone addiction on academic performance of business students: a case study. *Independent Journal of Management & Production*, 8(3), 955-975.
- ARMSTRONG, M. (2017). Smartphone Addiction Tightens Its Global Grip. Recuperado de <https://www.statista.com/chart/9539/smartphone-addiction-tightens-its-global-grip/>
- BATA, H., PENTINA, I., TARAFDAR, M., y PULLINS, E. B. (2018). Mobile social networking and salesperson maladaptive dependence behaviors. *Computers in Human Behavior*, 81, 235-249.
- BILLIEUX, J., VAN DER LINDEN, M., y ROCHAT, L. (2008). The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1195-1210.

- CHEN, L., YAN, Z., TANG, W., YANG, F., XIE, X., y HE, J. (2016). Mobile phone addiction levels and negative emotions among Chinese young adults: The mediating role of interpersonal problems. *Computers in Human Behavior*, 55, 856-866.
- CHO, K.-S., y LEE, J.-M. (2017). Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 66, 303-311.
- CHOTPITAYASUNONDH, V., y DOUGLAS, K. M. (2016). How «phubbing» becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18.
- CHUNG, J. E., CHOI, S. A., KIM, K. T., YEE, J., KIM, J. H., SEONG, J. W., ... GWAK, H. S. (2018). Smartphone addiction risk and daytime sleepiness in Korean adolescents. *Journal of paediatrics and child health*, 54(7), 800-806.
- DUKE, É., y MONTAG, C. (2017). Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity. *Addictive Behaviors Reports*, 6, 90-95.
- GAO, Q., SUN, R., FU, E., JIA, G., y XIANG, Y. (2020). Parent-child relationship and smartphone use disorder among Chinese adolescents: The mediating role of quality of life and the moderating role of educational level. *Addictive behaviors*, 101, 1-8.
- GAO, T., XIANG, Y.-T., ZHANG, H., ZHANG, Z., y MEI, S. (2017). Neuroticism and quality of life: Multiple mediating effects of smartphone addiction and depression. *Psychiatry Research*, 258, 457-461.
- GÖKÇEARSLAN, Ş., MUMCU, F. K., HAŞLAMAN, T., y ÇEVİK, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649.
- GRANT, J. E., y CHAMBERLAIN, S. R. (2016). Expanding the definition of addiction: DSM-5 vs. ICD-11. *CNS spectrums*, 21(4), 300-303.
- GRANT, J. E., POTENZA, M. N., WEINSTEIN, A., y GORELICK, D. A. (2010). Introduction to behavioral addictions. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 36(5), 233-241.
- GÜL, H., FIRAT, S., SERTÇELİK, M., GÜL, A., GÜREL, Y., y KILIÇ, B. G. (2019). Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 29(4), 547-557.
- HAN, S., KIM, K. J., y KIM, J. H. (2017). Understanding Nomophobia: Structural Equation Modeling and Semantic Network Analysis of Smartphone Separation Anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(7), 419-427.
- HARTANTO, A., y YANG, H. (2016). Is the smartphone a smart choice? The effect of smartphone separation on executive functions. *Computers in Human Behavior*, 64, 329-336.
- HONG, W., LIU, R.-D., OEI, T.-P., ZHEN, R., JIANG, S., y SHENG, X. (2019). The mediating and moderating roles of social anxiety and relatedness need satisfaction on the relationship between shyness and problematic mobile phone use among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 301-308.
- KHANG, H., KIM, J. K., y KIM, Y. (2013). Self-traits and motivations as antecedents of digital media flow and addiction: The Internet, mobile phones, and video games. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2416-2424.

- KUSS, D. J., KANJO, E., CROOK-RUMSEY, M., KIBOWSKI, F., WANG, G. Y., y SUMICH, A. (2018). Problematic mobile phone use and addiction across generations: The roles of psychopathological symptoms and smartphone use. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 3(3), 141-149.
- KWAK, J. Y., KIM, J. Y., y YOON, Y. W. (2018). Effect of parental neglect on smartphone addiction in adolescents in South Korea. *Child abuse & neglect*, 77, 75-84.
- LEUNG, H., PAKPOUR, A. H., STRONG, C., LIN, Y.-C., TSAI, M.-C., GRIFFITHS, M. D., ... CHEN, I.-H. (2020). Measurement invariance across young adults from Hong Kong and Taiwan among three internet-related addiction scales: Bergen Social Media Addiction Scale (BSMAS), Smartphone Application-Based Addiction Scale (SABAS), and Internet Gaming Disorder Scale-Short Form (IGDS-SF9) (Study Part A). *Addictive behaviors*, 101, 105969.
- LIN, Y.-H., LIN, Y.-C., LEE, Y.-H., LIN, P.-H., LIN, S.-H., CHANG, L.-R., ... KUO, T. B. (2015). Time distortion associated with smartphone addiction: Identifying smartphone addiction via a mobile application (App). *Journal of psychiatric research*, 65, 139-145.
- LIU, Q.-Q., ZHANG, D.-J., YANG, X.-J., ZHANG, C.-Y., FAN, C.-Y., y ZHOU, Z.-K. (2018). Perceived stress and mobile phone addiction in Chinese adolescents: a moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 87, 247-253.
- MAHAPATRA, S. (2019). Smartphone addiction and associated consequences: role of loneliness and self-regulation. *Behaviour & Information Technology*, 38(8), 833-844.
- MILIJIC, M. (2019). *29+ Smartphone Usage Statistics: Around the World in 2020*. Recuperado de <https://lefronic.com/smartphone-usage-statistics/>
- PANDA, A., y JAIN, N. K. (2018). Compulsive smartphone usage and users' ill-being among young Indians: Does personality matter? *Telematics and Informatics*, 35(5), 1355-1372.
- POLO DEL RÍO, M. I., MENDO LÁZARO, S., LEÓN DEL BARCO, B., y FELIPE CASTAÑO, E. (2017). Abuso del Móvil en Estudiantes Universitarios y Perfiles de victimización y agresión. *Adicciones*, 29(4), 245-255.
- POTENZA, M. N. (2006). Should addictive disorders include non-substance-related conditions? *Addiction*, 101(Suppl. 1), 142-151.
- POURRAZAVI, S., ALLAHVERDIPOUR, H., JAFARABADI, M. A., y MATLABI, H. (2014). A socio-cognitive inquiry of excessive mobile phone use. *Asian Journal of Psychiatry*, 10, 84-89.
- ROSEN, L., CARRIER, L. M., MILLER, A., ROKKUM, J., y RUIZ, A. (2016). Sleeping with technology: cognitive, affective, and technology usage predictors of sleep problems among college students. *Sleep Health*, 2(1), 49-56.
- ROZGONJUK, D., ROSENVALD, V., JANNO, S., y TÄHT, K. (2016). Developing a shorter version of the Estonian smartphone addiction proneness scale (E-SAPS18). *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10(4), 99-116.
- SALEHAN, M., y NEGAHBAN, A. (2013). Social networking on smartphones: When mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2632-2639.
- SEO, D. G., PARK, Y., KIM, M. K., y PARK, J. (2016). Mobile phone dependency and its impacts on adolescents' social and academic behaviors. *Computers in Human Behavior*, 63, 282-292.

- SHA, P., SARIYSKA, R., RIEDL, R., LACHMANN, B., y MONTAG, C. (2019). Linking internet communication and smartphone use disorder by taking a closer look at the Facebook and WhatsApp applications. *Addictive Behaviors Reports*, 9, 1-9.
- SOROR, A. A., STEELMAN, Z. R., y LIMAYEM, M. (2012). *Discipline yourself before life disciplines you: Deficient self-regulation and mobile phone unregulated use*. Trabajo presentado en 45th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- SUN, J., LIU, Q., y YU, S. (2019). Child neglect, psychological abuse and smartphone addiction among Chinese adolescents: The roles of emotional intelligence and coping style. *Computers in Human Behavior*, 90, 74-83.
- TOH, S. H., COENEN, P., HOWIE, E. K., SMITH, A. J., MUKHERJEE, S., MACKAY, D. A., y STRAKER, L. M. (2020). A prospective longitudinal study of mobile touch screen device use and musculoskeletal symptoms and visual health in adolescents. *Applied Ergonomics*, 85, 1-11.
- VACARU, M. A., SHEPHERD, R. M., y SHERIDAN, J. (2014). New Zealand Youth and Their Relationships with Mobile Phone Technology. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(5), 572-584.
- WANG, P., LIU, S., ZHAO, M., YANG, X., ZHANG, G., CHU, X., ... LEI, L. (2019). How is problematic smartphone use related to adolescent depression? A moderated mediation analysis. *Children and Youth Services Review*, 104, 1-6.
- WEARE, K. (2004). What impact is information technology having on our young people's health and well-being? *Health Education*, 104(3), 129-131.
- XIE, X., CHEN, W., ZHU, X., y HE, D. (2019). Parents' phubbing increases Adolescents' Mobile phone addiction: Roles of parent-child attachment, deviant peers, and gender. *Children and Youth Services Review*, 105, 1-8.
- YANG, Z., ASBURY, K., y GRIFFITHS, M. D. (2019). An Exploration of Problematic Smartphone Use among Chinese University Students: Associations with Academic Anxiety, Academic Procrastination, Self-Regulation and Subjective Wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596-614.
- ZOU, Y., XIA, N., ZOU, Y., CHEN, Z., y WEN, Y. (2019). Smartphone addiction may be associated with adolescent hypertension: a cross-sectional study among junior school students in China. *BMC pediatrics*, 19(1), 310.

LA ADMINISTRACIÓN DEL CAMBIO COMO MEDIO PARA LIBERAR EL POTENCIAL HUMANO

Change Management as a Means to Liberate Human Potential

RICÁRDEZ SOLÍS, R. A.
PRODE S.A de C.V., Instituto Desafío

RESUMEN

Los esfuerzos para el establecimiento de una estrategia de conducción y puesta en práctica de los grandes cambios organizacionales se fundamentan en los postulados del Desarrollo Humano propuestos, principalmente por Carl Rogers y para el caso de México, por Juan Lafarga. La metodología de la Administración del Cambio como Medio para liberar el Potencial Humano, da testimonio de que dichos postulados aplican en la transformación estratégica de las organizaciones. Los ejercicios que se presentan en este trabajo satisfacen los ejes temáticos de inclusión y responsabilidad social en empresas e instituciones públicas en México. Esta investigación fue realizada mediante el acervo metodológico de PRODE S.A de C.V., en colaboración con el Instituto Desafío, institución académica dedicada exclusivamente al Desarrollo del Potencial Humano.

Palabras clave: *administración, cambio, potencial, liberación*

ABSTRACT

The efforts to establish a strategy for conducting and implementing major organizational changes are based on the Human Development postulates proposed, mainly by Carl Rogers and in the case of Mexico, by Juan Lafarga. The Change Management methodology, as a means to liberate Human Potential, testifies that these postulates apply in the strategic transformation of organizations. The exercises presented in this work satisfy the thematic axes of inclusion and social responsibility in companies and public institutions in

Mexico. This research was carried out through the methodological collection of PRODE S.A de C.V., in collaboration with the Instituto Desafío, an academic institution dedicated exclusively to the Development of Human Potential.

Keywords: *administration, change, potential, liberation.*

INTRODUCCIÓN

LAFARGA, (2010), destaca los postulados de la psicología humanista de Maslow (1968), los estudios sobre la persona de Allport (1955) y el enfoque centrado en la persona de Rogers (1961), como también de otros planteamientos humanistas de la psicología y de la antropología evolutiva de Chardin, (1974) (p. 11, 13, 14). Ello, suscitó el interés de este trabajo por los temas relacionados con el desarrollo humano.

En este contexto se diseñó un modelo que facilitara el camino para abordar los desafíos de un mundo en permanente estado de cambio. El instrumento metodológico permite identificar de qué tamaño son los cambios por realizar, qué los impulsa, qué los inhibe, qué requerimientos tienen que satisfacer, cómo incentivarlos, qué nuevas competencias se deben desarrollar, con qué recursos habrá que sustentarlos y los pasos a dar para llevarlo a cabo. Contempla, por supuesto, la liberación del potencial humano.

Para los efectos de este trabajo, se destaca el pensamiento filosófico de Buber (1923), quien manifiesta que «la incondicionalidad ontológica de la otredad del otro se mantiene, mientras la presencia esencial del otro, como otro, se afirma», (p. 7–8), así como el de Scheler, a partir del reconocimiento de la alteridad se expresa de dos maneras. En primer lugar, la función cognitiva e intencional del co-sentir en tanto sentir (Fühlen von, Einfühlung, empatía) consiste en la intuición de la igualdad de valor del ser humano o de todo lo viviente. En segundo lugar, el co-sentir es también experiencia de una alteridad concreta del otro. La pregunta de Scheler (1913) es: «¿Cómo alcanzamos la suposición de esa existencia?» (p. 118)

Pezzano de Vengoechea, (2001), hace referencia al pensamiento de Carl Rogers, (p. 60–69). En este sentido Rogers (1961) sostiene que «en la relación interpersonal tiene un gran valor el permitirse comprender a otra persona, ya que ello permite penetrar en el marco de referencia del otro y conocer su propia visión de la vida» (p. 26, 27, 28 y 29).

En la obra *Desarrollo Humano: el crecimiento personal*, Lafarga (2013), plantea que «el crecimiento en el ser humano es una necesidad permanente que todos los seres humanos experimentan de sentirse bien con ellos mismos y así alcanzar mayores niveles de satisfacción individual y social» (p. 126).

MÉTODO

Lafarga (2013), sostiene que «esa necesidad de sentirse bien consigo mismo es permanente e insaciable. Termina con la muerte» (p.126). Resume sus planteamientos en la siguiente Figura 1:

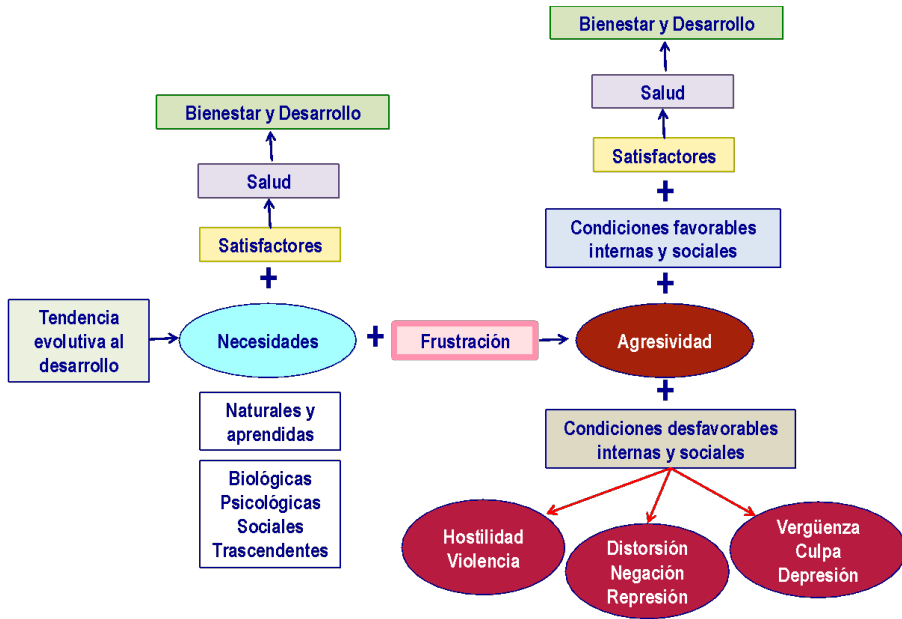


Figura 1.
Esquema de la Motivación Humana

En la Figura, se hace énfasis en que tanto las conductas constructivas como destructivas responden a la necesidad de sentirse bien consigo mismo. Se destaca el entendimiento de la agresividad, no como un instinto destructivo, sino como la tendencia al crecimiento, que, en circunstancias adversas al organismo humano, pone la inteligencia, la imaginación y la creatividad al servicio de la satisfacción de las necesidades frustradas. La estrategia de canalizar la agresividad para satisfacer necesidades frustradas es fuente de nuevos aprendizajes significativos, de acciones y de hábitos de conducta que están en función directa del crecimiento y el desarrollo. Es decir, facilita la liberación del potencial humano.

La conceptualización anterior, se ha correlacionado con el enfoque metodológico que se propone de la administración del cambio. Ello se observa en la Figura 2. que es un esquema modificado de la Figura 1:

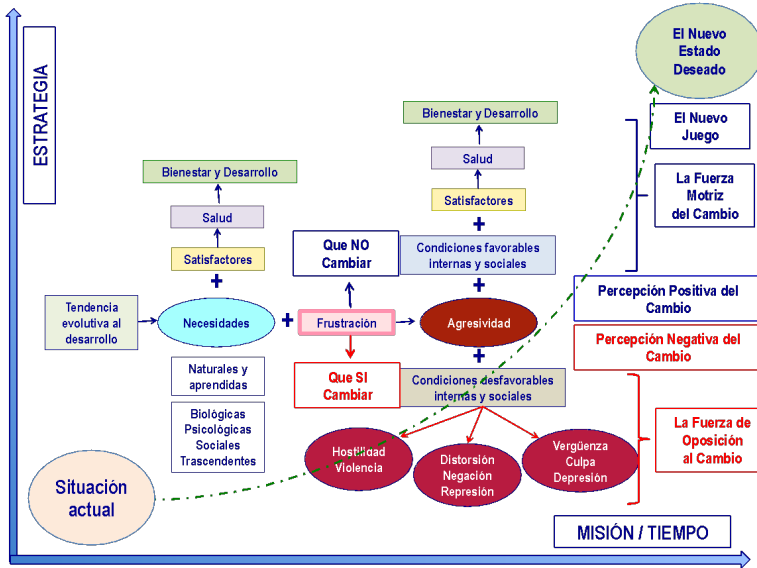


Figura 2.

Esquema de la Motivación Humana. Adaptado al Modelo de Administración del Cambio. PRODE, S.A de C.V., Metodología del Modelo de Administración del Cambio (2009)

Como se observa, el camino de la satisfacción de la necesidad se corresponderá, en primera instancia, con el caso de lo que No hay que cambiar, porque no solo no se necesita cambiar, sino que se puede potenciar por ser valioso para la fuerza motriz que impulsa al cambio.

En segunda instancia, el impacto de lo que SÍ hay que cambiar, conduce a una frustración con una respuesta negativa, o sea, se corresponde con la fuerza de oposición al cambio.

Todo lo anteriormente descrito muestra que el enfoque metodológico de la Administración del Cambio como Medio para liberar el Potencial Humano, permite que el individuo transforme su energía almacenada como potencia en la maravillosa energía del movimiento, mediante la cual transformará su existencia y su entorno.

La metodología PRODE¹ ha sido exitosamente probada en proyectos de Transformación Cultural en grandes empresas privadas, e instituciones públicas en México y en América Latina, de los sectores fiscal, financiero, energético, petrolero,

petroquímico, plásticos, termoquímico, agroquímico, académico, servicios, comercio, salud, ciencia y tecnología, transportaciones y telecomunicaciones y ha sido ampliamente utilizada, llevada a la práctica y validada en asociación con firmas globales de consultoría tales como IBM, KPMG, SAP, y UNYSIS, entre otras.

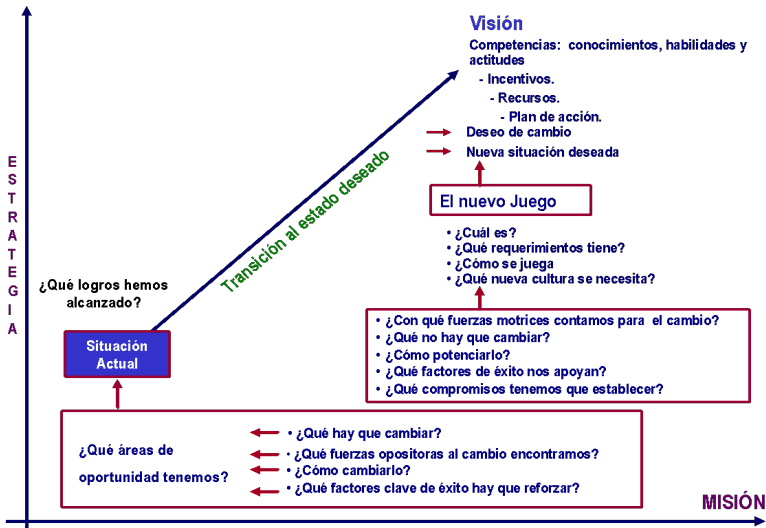


Figura 3.

Modelo de Equilibrio de las Fuerzas del Cambio.
PRODE Metodologías de Administración del Cambio (2009)

Al realizar un Dimensionamiento del Cambio, se busca: la definición del nuevo juego y sus requerimientos. La descripción de la reacción en cadena de la Administración del Cambio. La identificación de lo que, SÍ hay que cambiar y lo que NO hay que cambiar, de las Fuerzas motrices y las Fuerzas opositoras.

El Nuevo Juego ilustra las condiciones del nuevo contexto, las características que debe contener la nueva cultura y los requerimientos para alcanzarla. Definir la Situación Actual hace posible la contrastación de las características de la cultura actual con las características de la nueva cultura deseada, de esta manera se clarifican las áreas de oportunidad, los aspectos que habría que cambiar, así como aquellos que deberían conservarse. El Modelo de la Figura 3, representa el proceso de transformación como un camino que nace de circunstancias reales, y que manifiesta la necesidad de implantar una nueva manera de ser y de actuar en la Institución.

Mientras esto se constituye, es vital que continúe la operación vigente, es decir con su Inercia, representada por la Curva Roja en la Figura 4. abajo. El Sistema

solo conoce la forma actual de hacer las cosas. No se trata de tirar por la borda lo conocido. En paralelo se va construyendo la nueva forma de hacer las cosas, representada por la Curva Verde del cambio. Ello se muestra en la Figura 4:

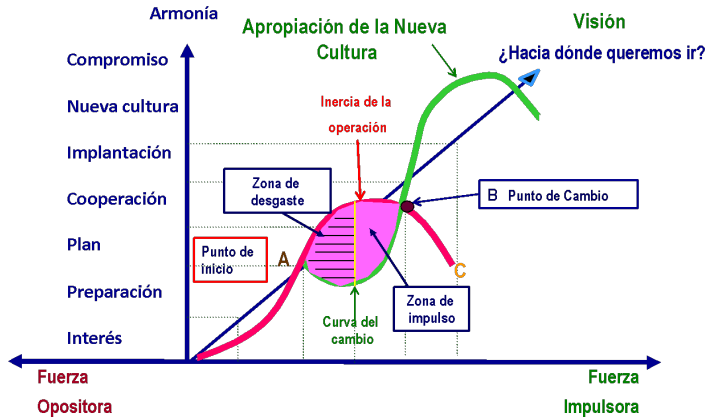


Figura 4.

Fenomenología del cambio.

Adaptado por PRODE, Curvas S, The Age of Paradox (Charles Handy, 1994).

Como se puede ver en la Figura 4, Handy hace una reflexión respecto del cambio, utilizando como base la Curva Roja en forma de S que aparece en la figura. Ella representa el ciclo de vida de las personas, productos, empresas y sistemas.

El secreto del crecimiento constante es empezar una nueva curva, representada en la Figura 4. por la Curva Verde, antes de que la Curva Roja, comience su declinación.

Lo anterior se explica de la siguiente manera: Conforme el Sistema se aleja de su comportamiento tradicional, las inercias contrapuestas del viejo camino, (Curva Roja), y el nuevo camino, (Curva Verde), producen una Zona de Desgaste, (representado por el área morada entre las dos curvas), que perturba los resultados y a sus integrantes.

El esfuerzo por instaurar la nueva forma de actuar ha de persistir hasta aglutinar una masa crítica en favor del cambio. La masa crítica se forma cuando se alcanza la cantidad de personas y recursos mínima necesaria para que el proceso de cambio tenga lugar. La dinámica que produce la formación de masa crítica conforma una zona de impulso. La zona de impulso en la Curva Verde muestra un crecimiento tipo exponencial, lo cual indica que la velocidad de cambio se incrementa sustancialmente y adquiere una dinámica propia que le permite sostenerse y crecer. En esta etapa del proceso de transformación cultural, se fomenta la asimilación de la nueva cultura. La zona de impulso culmina cuando la nueva forma de ser y actuar es implantada en el Sistema.

RESULTADOS

Las intervenciones metodológicas se dieron en las siguientes organizaciones:

- Empresas privadas: Sector Químico (anq), Sector Esparcimiento (ca1, ca2),
- Instituciones públicas: Sector Energético (px1, px2), Sector Financiero (iso).
- En total: 50 grupos heterogéneos de trabajo de 30 personas cada uno.

Se propiciaron interrelaciones que apoyaran a los diversos grupos humanos que participaron en los diferentes proyectos de cambio, de tal manera, que logran sus objetivos en un ambiente de interdependencia constructiva.

El enfoque metodológico del Taller de Dimensionamiento del Cambio se presenta en los siguientes Factores de la Administración del Cambio:

El Nuevo Juego. Existe la tendencia a jugar los nuevos juegos con las viejas reglas. El asunto es que: **¡¡NO CAMBIARON LAS REGLAS!!**, **¡¡CAMBIÓ EL JUEGO!!**

Tabla 1.
Ámbitos del Nuevo Juego

| Aspectos relacionados con la Actitud y comportamiento humano | Trabajo en Equipo | Liderazgo | Nueva Cultura Organizacional | Capacitación y Desarrollo | Cumplimiento de la Normatividad |
|--|-------------------|-----------|------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| 978 | 341 | 214 | 193 | 381 | 45 |

El Nuevo Juego queda enmarcado en los ámbitos mencionados con la incidencia que se presenta en el renglón inferior. Se observa como resalta la temática de las respuestas humanas

Tabla 2.
Distribución porcentual de los Ámbitos del Nuevo Juego

| ¿Cuál es el Nuevo Juego? | % |
|--|-------|
| Aspectos relacionados con la Actitud y comportamiento humano | 45.46 |
| Trabajo en Equipo | 15.84 |
| Liderazgo | 9.94 |
| Nueva Cultura Organizacional | 8.96 |
| Capacitación y Desarrollo | 17.7 |
| Cumplimiento de la Normatividad | 2.1 |

En su Modelo *Managing Complex Change, (Knoster, 2000), plantea que los líderes son personas capaces de moldear las metas, motivaciones y acciones de los otros. En la Figura 5. propone la siguiente secuencia:



Figura 5.
Secuencia para lograr el cambio.

Ante la ausencia o insuficiencia de cualquiera de los componentes del modelo, se provocarán distorsiones en el proceso de cambio.



Figura 6.
Reacción en cadena de la Administración del Cambio

PRODE ha hecho una adaptación del modelo de Knoster, lo ha llamado Reacción en cadena de la Administración del Cambio, y se realizó una medición de cada uno de los eslabones de la cadena.

Tabla 3.
*Resultados de la Reacción en cadena
de la Administración del Cambio*

| Empresa | Visión | Habilidades | Incentivos | Recursos | Plan de Acción |
|---------|--------|-------------|------------|----------|----------------|
| E1 anq | 7.5 | 6.5 | 7 | 7 | 7 |
| E2 ca2 | 8.3 | 6.6 | 5.8 | 7 | 6 |
| E3 ca1 | 7.5 | 6.7 | 7 | 7 | 7 |
| Empresa | Visión | Habilidades | Incentivos | Recursos | Plan de Acción |
| E4 pxl | 7 | 6.3 | 5.6 | 7.6 | 6.3 |
| E5 pxi | 8.6 | 8.3 | 6.7 | 8.2 | 8.1 |
| E6 iso | 9.3 | 8.9 | 8.7 | 7.9 | 7.3 |

La Tabla muestra que independientemente de que las organizaciones sean públicas o privadas, hay un alto grado de homogeneidad en las respuestas. Al extraer los promedios para cada columna, se observa:

Tabla 4.
*Promedios de los elementos de la cadena
de la Administración del Cambio*

| Visión | Habilidades | Incentivos | Recursos | Plan de Acción |
|--------|-------------|------------|----------|----------------|
| 8.03 | 7.2 | 6.8 | 7.45 | 6.95 |

Al obtener el promedio de los promedios, el resultado alcanza un 7.28. Se puede considerar que el grupo de empresas participantes, en promedio, ya alcanza un 72.8 % de lo que se requiere para lograr el cambio esperado. Un nivel de 72.8%, es bueno, pero no suficiente. El riesgo de no lograr el objetivo es del orden del 27.2 %, o sea, muy alto. El esfuerzo consistirá en mover todos los valores hacia el 10.0

A manera de resumen, en la Figura 7., se observa que, en los primeros cuatro Factores, destacan los aspectos relacionados con la actitud y el comportamiento humano.

En los siguientes dos Factores, que son La Fuerza Motriz, es decir lo que hace que el cambio se impulse y La Fuerza de Oposición, que es lo que inhibe al cambio, se observa que los aspectos relacionados con la actitud y el comportamiento humano se equilibran con el Trabajo en Equipo y con la Capacitación y Desarrollo.

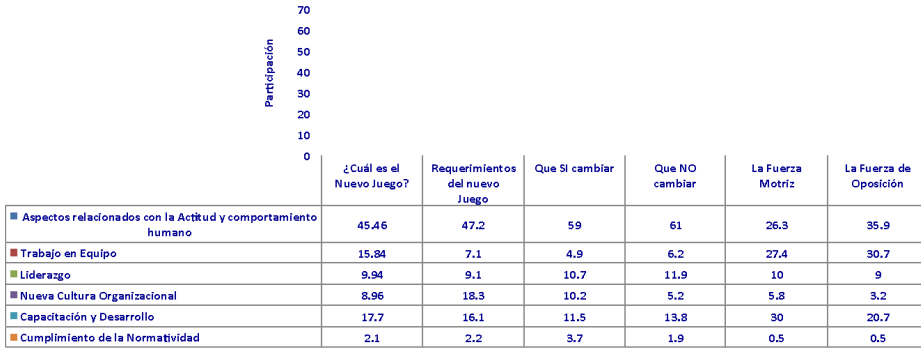


Figura 7.

Análisis comparativo de los Factores de la Administración del Cambio

Resalta en este caso que el Factor Humano y las prácticas inadecuadas de Trabajo en Equipo son mayores en la Fuerza de Oposición. Por el lado contrario, las buenas prácticas de Capacitación y Desarrollo son mayores en la Fuerza Motriz.

Estas fuerzas están constantemente tensando en sentidos opuestos. La tarea de la Dirección y del Liderazgo del Proyecto de Cambio, es lograr que se cumpla el pensamiento de Heráclito: hacer que del equilibrio de los opuestos nazca la unidad armónica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los ejercicios realizados con los diferentes actores ponen de manifiesto los postulados de Rogers y Lafarga, por lo que se concluye:

- Que en un proceso de cambio las Actitudes y Comportamientos del Factor Humano tienen el mayor peso específico.
- Que es imperativo atender de manera diferenciada las necesidades y expresiones humanas.
- Que la Capacitación y Desarrollo, es de fundamental importancia para satisfacer los Requerimientos del Nuevo Juego.
- Que en aquellas organizaciones donde se ocuparon de ello los resultados fueron sorprendentes.
- Que el Trabajo en Equipo es una oportunidad incomparable de manifestar al ser.
- Que trabajar en equipo es dar lo que soy sin los límites de las vicisitudes humanas.
- Que dar lo que soy es la capacidad de Dar-Me y es la misma expresión del amor.

- Que esta forma asertiva de aceptación y presencia del mi mismo siguiendo a Buber, se refiere a la necesidad de hacer conciencia de que somos seres complementarios. YO–TÚ, TÚ–YO, en el más amplio y sano ejercicio de la libertad humana.
- Que, de acuerdo con Rogers, cuando se considera a los participantes, en tanto seres humanos, de manera individual y como grupos interdependientes en el trabajo, se propician condiciones interpersonales favorables como la empatía, la congruencia y la actitud positiva incondicional.
- Que la valoración del trabajador al ser incluido como la parte activa del cambio, es el factor más importante para impulsar el desarrollo de la empresa.
- Que es de capital importancia lograr comprender al sistema empresa como un sistema buberiano, en donde la empresa influye sobre el trabajador y el trabajador sobre la empresa. Es decir, que el desarrollo del uno necesariamente se encuentra íntimamente ligado al desarrollo del otro.
- Que, al ayudar a desarrollar y liberar el potencial humano dentro de las organizaciones, se propicia la expansión de la conciencia colectiva y el desarrollo responsable e integro, como personas completas capaces de interrelacionarse con apertura y sinceridad, valorando las necesidades humanas de complementariedad.

A manera de corolario, en la Propuesta número cinco, en el Cuaderno 3, El Desarrollo Humano, Lafarga menciona que es necesario generar programas para formar promotores y facilitadores del Desarrollo Humano, a todos los niveles profesionales y para-profesionales. Esto es exactamente lo que se ha hecho:

- LIBERAR EL POTENCIAL HUMANO con este trabajo en el campo de las actividades y realidades profesionales.

REFERENCIAS

- ACERVO METODOLÓGICO DE PRODE, S.A. de C.V. (2009). *Metodologías para la Administración del Cambio*. RPI, 03–2005–020910124100–01 y 03–2006–011912190800–01
- BUBER, M. (1984). *Yo y Tu (Ich und Du)*, Buenos Aires, Ediciones nueva Visión
- HANDY, CHARLES. (1994). *Curvas S, The Age of Paradox*, Harvard Business School Press.
- LAFARGA y GÓMEZ DEL CAMPO, (1988). *Desarrollo del Potencial Humano, Aportaciones de una Psicología Humanista, México*, Editorial Trillas
- LAFARGA, J. (2010). *El Desarrollo Humano*. Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano. Cuaderno 3
- LAFARGA, J. (2013). *Desarrollo Humano: el crecimiento personal*, Editorial Trillas.

- LAFARGA, J. y SCHLUTER, H. L. (1993). Las condiciones interpersonales favorables descritas por Rogers. *Análisis de los Factores de Cambio en Personas que Concluyeron un Proceso Psicoterapéutico*, Umbral XXI, N.11, UIA, México, D.F.
- PEZZANO DE VENGOECHEA, G. (2016). Rogers su Pensamiento Profesional y su Filosofía Personal, Psicología desde el Caribe [en línea]URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300705>
- RICÁRDEZ, R. (2009). *Trabajar en equipo es una oportunidad incomparable de manifestar al ser*. Suma Talento Consultores Organizacionales. (Venezuela/México).URL: <http://enlaza-do-s.blogspot.mx/2009/11/trabajar-en-equipo-es-una-oportunidad.html>
- RICÁRDEZ, R. (2011). *No puedo dar más de lo que soy*. Suma Talento Consultores Organizacionales. (Venezuela/México).URL: <http://enlaza-do-s.blogspot.mx/2011/05/entrevista-no-puedo-dar-mas-de-lo-que.html>
- ROGERS, C. (1961). *El Proceso de Convertirse en Persona; Enfoque centrado en la persona: Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires, Paidós.
- ROGERS, C. (2013). Citado por Juan Lafarga, *Desarrollo Humano, Crecimiento Personal, El Mundo del Futuro*, Editorial.
- SALZMANN, Z. (1977). *En La Cultura de la Organización en la Gestión Total de la Calidad, Ensaíos e Ciência: Ciências Biológicas*, Universidade Anhanguera. Campo Grande, Brasil.Agrárias e da Saúde, vol. 4(3). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26040307>
- SCHELER, M. (1973). *Wesen und Formen der Sympathie*, edición de María Scheler y Manfred Frings, en *Gesammelte Werke*, Berna: Francke Verlag, 1973. Esencia y formas de la simpatía, traducción de José Gaos, revisión y presentación de Ingrid Vendrell Ferran, Salmanca: Sígueme, (2005).
- SCHELER, M. (2008). *Ordo amoris*, trad. de X. Zubiri, ed. de Juan Miguel Palacios, Madrid: Editorial Caparrós, tercera edición, 45.
- SN. PABLO, (12:2). Epístola de a los Romanos Transformaos mediante la *renovación de vuestro entendimiento*. www.BibliaCatolica.com.ar
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1974), Lafarga, (2010). Otros planteamientos humanistas de la psicología y de la antropología evolutiva. Cuaderno 3 el desarrollo humano

LA COMPRENSIÓN DEL CURRÍCULO
INTERCULTURAL COMO PROYECTO
COMUNITARIO INTERCULTURAL
EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

*Understanding the curriculum as an intercultural community
project in university studies.*

ULLOA GUERRA, O.; MARTÍNEZ SIERRA, R.
Universidad Internacional de La Rioja

ALEA CASTILLO, I.
Universidad de Oriente, Santiago de Cuba

RESUMEN

Los debates sobre educación intercultural no se han desarrollado al margen del currículo. No olvidemos que el currículo no es un documento, el currículo es un proceso de carácter productivo, pues las normativas curriculares producen acciones que se concretan en las prácticas pedagógicas cotidianas, producen formas de actuar, producen subjetividades. El currículo debe asumirse entonces como objeto de análisis y potencial proyecto de transformación comunitaria para gestar lo intercultural. En este sentido, se describe la concepción teórico–metodológica que fundamenta la propuesta de abordar el currículo intercultural como proyecto de autodesarrollo comunitario, considerada central para la formación universitaria sobre interculturalidad en el campo de la educación.

Palabras clave: *educación, currículo, interculturalidad, comunitario.*

ABSTRACT

Debates on intercultural education has not developed outside the curriculum. Don't forget that the curriculum is not a document, it is a productive process because the curri-

cular regulations produce actions that are concretized in the daily pedagogical practices, produce forms of action, produce subjectivities. The curriculum should be assumed as an object of analysis and the potential project of community transformation to gestate the intercultural issues. In this sense, the theoretical–methodological conception is described which underlies the proposal to approach the intercultural curriculum as a community self–development project, considered crucial to University studies on intercultural issues in the field of education.

Keywords: *education, curriculum, interculturality, community.*

INTRODUCCIÓN

ES A TRAVÉS DEL CURRÍCULO QUE LAS ESCUELAS – y otros espacios pedagógicos – se organizan. El currículo establece direcciones, metas, y orienta lo que se debe enseñar, cómo y cuándo, así como qué evaluar, cuándo y cómo. «El currículo establece el vínculo entre la educación y el desarrollo» (Stabback, 2016, p. 4).

Tal vez por este carácter regulador, el currículo se ha tornado significativamente productivo: se diseñan leyes, decretos y políticas educacionales; crean revistas que centran su interés editorial en el tema; desarrollan múltiples eventos científicos que asumen el currículo como tópico principal, fundan grupos de investigación para extender los estudios en este campo, desarrollan tesis de grado y postgrado que parten de problemas relacionados con el currículo; y por supuesto, normalmente en las carreras de pedagogía y en los programas de maestría o doctorados en Educación, no falta una materia sobre el currículo. El currículo nos guía, nos atraviesa, establece jerarquías, condiciona aprendizajes, genera polémicas, provoca tensiones, produce subjetividades, nos cautiva y nos pone en movimiento.

En este sentido, partimos de la necesidad de promover una comprensión del currículo como proyecto comunitario intercultural en los programas de pregrado y postgrado del campo de la educación. Ello exige transitar por el análisis de tres categorías clave: currículo, interculturalidad y comunitario, desestabilizando concepciones tradicionales y consolidando propuestas que apuestan por la descolonización del conocimiento y la democratización de los procesos de gestión curricular.

En sintonía con esta propuesta, el objetivo del presente texto es discutir aspectos clave de una concepción teórico–metodológica para la gestión curricular que consideramos relevante tener en cuenta a la hora de abordar la temática en los programas de formación del área educacional.

MÉTODO

Las reflexiones que integran el texto han resultado de análisis y problematizaciones sustentadas en métodos teóricos o racionales, ganando destaque el método analítico–sintético (Rodríguez y Pérez, 2017).

Este método se refiere a dos procesos intelectuales inversos que operan en unidad: el análisis y la síntesis. El análisis es un procedimiento lógico que posibilita descomponer mentalmente un todo en sus partes y cualidades, en sus múltiples relaciones, propiedades y componentes (Rodríguez y Pérez, 2017, p. 186).

En esta dirección, resaltamos como objeto de análisis las teorías curriculares, las producciones sobre interculturalidad y los fundamentos que sustentan las prácticas actuales de gestión curricular. La crítica ha sido una actitud investigativa permanente para la reelaboración de estructuras conceptuales. Como bien plantea Barahona (2013):

En su dimensión crítica, la investigación teórica se ocupa principalmente del examen riguroso de los conceptos, hipótesis y teorías que constituyen los distintos cuerpos de conocimiento, con el objetivo de evaluar su coherencia interna, verificar la validez e integridad de los razonamientos en que se sustentan y la consistencia de sus consecuencias lógicas, y determinar su grado de compatibilidad respecto de otros marcos conceptuales existentes o datos empíricos disponibles (pp. 9–10).

La investigación teórica desarrollada abarcó el período de febrero 2017 a septiembre 2019.

RESULTADOS

Primeramente, partimos de un modo de entender el currículo que cuestiona posiciones tradicionales:

El currículum no es la mera superficie especular en la cual el conocimiento allí supuestamente reflejado se muestra, en toda su cristalina e inmediata presencia, a un sujeto coincidente solamente consigo mismo. [...] El currículum es, en vez de esto, tal como la verdad, puro juego de diferencias, infinito desdoblamiento de perspectivas y de interpretaciones, interminable baile de máscaras que jamás se detiene para mostrar, finalmente, el «verdadero» rostro de los bailarines e invitados (Tadeu da Silva, 2001, p. 31–32).

Por tanto, el currículo nunca es neutro y refleja relaciones de poder, pues constituye una selección de representaciones, significados e identidades resultantes de los conflictos y tensiones del contexto. El currículo se encuentra «íntimamente implicado en relaciones de poder–saber, en la producción de verdades, en la construcción de identidades y subjetividades mediante una variedad de prácticas discursivas y no discursivas en la escuela, las disciplinas o el campo de la educación» (Ortiz, 2017, p. 113).

No son pocos los investigadores del campo de la educación que se han identificado con la necesidad de cuestionar las «verdades» que se han extendido sobre

el currículo. En esta dirección, Paraskewa (2016), en sus estudios teóricos, analiza críticamente la razón eurocéntrica que mediatiza el currículo, definiéndola como una razón dominante, colonialista, fija y homogeneizadora. Este autor de Estados Unidos propone una teoría curricular itinerante que «dé lugar a nuevas formas de pensar y sentir la educación. Desterritorializar la teoría del curriculum implica privilegiar la diferencia, la apertura epistemológica y la diversidad. Solo así la teoría del curriculum podrá ser la fuente de una educación emancipadora» (p. 121). Una propuesta equivalente es también abrazada por Del Basto y Ovalle (2015). Estas autoras de Colombia realizaron un estudio teórico que abarcó investigaciones precedentes con el propósito de problematizar los vínculos entre educación, currículo, sociedad y ciudadanía. El análisis bibliográfico que emprendieron les permitió concluir que el currículo debe ser asumido como

Una oportunidad de formación de sujetos éticos y políticos orientados a la construcción de proyectos sociales y culturales menos comprometidos con la reproducción de los valores convencionales sobre los cuales han descansado históricamente nuestra concepción y nuestra práctica de la democracia y más orientados a la renovación de los valores y las iniciativas que impulsan transformaciones estructurales en la sociedad desde la formación, la investigación y la intervención de la realidad social (Del Basto y Ovalle, 2015, p. 124).

Lo anterior va mostrando horizontes para pensar una concepción teórico–metodológica para la gestión curricular en la que resulta imprescindible:

- Cuestionar el currículo como dispositivo de poder político–pedagógico (Cantarelli, 2013)
- Integrar una perspectiva intercultural en el diseño curricular;
- Ponderar el currículo como construcción colectiva, como proyecto comunitario.

Una concepción teórica de este tipo exige superar la lógica turística de abordajes puntuales y estereotipados de diferentes culturas. En su lugar, Leite (2005) propone, inspirada en Connel (1997), un currículo contrahegemónico basado en una teoría de justicia curricular en la que «cada grupo se conoce y se reconoce, se siente reconocido y en la que reconoce y conoce también a los otros», alejándose del «culto romántico de la diferencia o del elogio de la tolerancia, en que hay una actitud contemplativa o piadosa ante la diferencia» (p.10). En otras palabras, ello supone pensar en sociedades interculturales –marcadas por la convivencia– más que multiculturales –marcadas por la coexistencia.

Las propuestas multiculturales permiten respetar la identidad del otro pero no facilitan la construcción de sociedades nuevas conjuntas. La interculturalidad, sin embargo, enfatiza, como ya hemos expuesto antes, el diálogo y la convivencia pacífica entre las personas que habitan en un mismo territorio, sin anular para ello

las referencias culturales, propiciando desde la participación e interacción de los grupos la igualdad de derechos y oportunidades

Pensar lo intercultural, se podría interpretar, en síntesis, como forma que propone una sociedad abierta y enriquecida por la diversidad cultural, de superar la contradicción entre el conjunto y la diversidad. No obstante, sabemos que estos procesos no se dan sin tensiones, como señala De Lucas (2006).

Para que haya interculturalidad en serio es preciso tomar en serio a su vez las otras culturas. No proyectar sobre ellas el estigma de inferioridad ni juzgarlas sólo de acuerdo a criterios culturales (los nuestros) identificados apriorísticamente como los únicos aceptables, los únicos civilizados, los únicos compatibles con las exigencias de la legitimidad democrática, es decir, con los derechos humanos y el Estado de Derecho (De Lucas, 2006, pp. 37–38).

La interculturalidad, se refiere a la interacción entre dos o más culturas, desde un plano horizontal. En este plano horizontal, la interculturalidad se construye a partir de las relaciones que se establecen entre culturas diferentes que coinciden en un mismo territorio. La interculturalidad promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro y el aprendizaje mutuo entre las partes que interactúan, haciendo un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo cual lleva al establecimiento de relaciones culturales de respeto.

Cabe preguntar ahora: ¿es posible asumir esta comprensión curricular con énfasis intercultural sin cuestionar las prácticas actuales de diseño y gestión curricular? ¿Cómo hablar de interculturalidad sin desestabilizar las relaciones verticales que permean los procesos de planificación y gestión curricular? En este momento resulta oportuno entonces recurrir a lo comunitario.

Nuestra posición en este caso es que lo comunitario no es algo preexistente o reducido a determinantes espaciales, geográficos, organizativos o económicos. Asumimos lo comunitario como proceso en construcción que se distingue por la participación y cooperación de sus miembros para la solución gradual y progresiva de las contradicciones potenciadoras de su autodesarrollo.

Lo comunitario es una cualidad en formación, un modo de existencia de la subjetividad comunitaria en proceso, que incorpora motivos, metas, modos de ser, sentimientos, ideales y aspiraciones, que se concretan en sus proyectos de transformación de sus condiciones de existencia (Méndez, 2016, p. 94).

Al integrar lo comunitario, reconocemos su valor para transformar el currículo escolar en un proyecto comunitario intercultural a través de la consolidación de procesos de cooperación y participación que impliquen a todos los actores educativos: docentes, estudiantes, gestores, familias, voluntariado, entre otros.

Lo comunitario es una praxis–compromiso que promueve esperanzas, energías revitalizadoras y utopías para enriquecer la diversidad. Constituye un espacio multilógico y multisentido que permite a los individuos convertirse en sujetos actuantes de la actividad social multiforme (Méndez, 2016, p. 94).

Apostar por el currículo escolar como proyecto comunitario supone entonces, como bien señala Virginio (2006): «construir procesos, situaciones, hechos, relaciones o interacciones de carácter emancipador [...] es una cuestión de lucha por aumentar la capacidad de ‘ser sujeto’ de todos los actores» (p. 336).

Obviamente, el currículo escolar de una institución está mediado por políticas y normas curriculares más generales, pero en esa dinámica, llena de tensiones políticas, el profesorado, el alumnado, gestores y familias, deben ser actores clave. Sus opiniones y apreciaciones sobre el currículo son importantes, no sólo por el valor de su experiencia cotidiana, sino también por la brecha que puede existir entre los especialistas que ocupan las mesas de decisiones curriculares y quienes vivencian directamente las prácticas que se configuran a partir de los currículos.

El desafío mayor entonces es propiciar la construcción colectiva de un currículo intercultural por medio de procesos de implicación y cooperación. O sea, la construcción del currículo intercultural como proyecto de autodesarrollo comunitario.

Esta propuesta se encuentra en sintonía con la visión de autores que defienden una resignificación del currículo a nivel epistemológico, una ruptura del enfoque tradicional curricular para desarrollar una perspectiva socioreconstruccionista, «concibiendo el proyecto curricular como un producto colectivo, una práctica social de búsqueda de sentidos y de significados para la comunidad escolar» (Barreto de Ramírez, 2011, p. 19). Asumir el currículo escolar como proyecto colectivo es dar voz y legitimidad a sus actores.

¿Y cuáles serían las pautas metodológicas para operar con este desafío?

PENSAMOS QUE, CONSTRUIR EL CURRÍCULO COMO PROYECTO COMUNITARIO INTERCULTURAL SUPONE:

CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ DIAGNÓSTICA CURRICULAR (PREDIAGNÓSTICO Y DIAGNÓSTICO).

Creación de espacios de análisis del currículo escolar (currículo manifiesto y currículo oculto):

- El diagnóstico curricular intercultural implica que los colegios revisen sus diseños curriculares, prácticas pedagógicas, acciones docentes y actitudes que generan exclusión.

- Reconocimiento de limitaciones curriculares interculturales, nivel de reproducción etnocéntrica de saberes y prácticas pedagógicas no inclusivas que refuerzan actitudes discriminatorias.
- Identificación de prácticas curriculares de ‘folclorización’ de la diversidad, prejuicios, ideologías reaccionarias, significaciones culturales que producen desigualdades y jerarquías entre culturas e identidades.
- Problematización sobre cómo se construyen las diferencias, sobre el lugar en que se posiciona la existencia del otro considerado diferente, cómo el currículo lida con la diversidad, ya sea asociada a la migración, género, sexualidad, religión, raza, clase, etc.
- Deconstrucción de formas coloniales de conocimiento.
- Examen crítico sobre la consolidación de culturas dominantes y dominadoras.
- Análisis de sus efectos.
- Reconocimiento de posibles condicionantes y obstáculos (creencias asociadas, mediaciones, mecanismos de legitimación y extensión).
- Evaluación de potencialidades para superarlas.

Construcción colectiva de acciones para un currículo intercultural:

- Caracterización del currículo intercultural al que se aspira.
- Elaboración inicial de indicadores de cambio para un currículo intercultural.
- Proyección de posibles soluciones.
- Definición de objetivos.
- Delimitación de acciones a implementar.
- Valoración de la viabilidad de objetivos y acciones (fortalezas, potencialidades, recursos, obstáculos, necesidad de establecer redes).
- Ajuste de los indicadores de cambio para un currículo intercultural.

Implementación del proyecto comunitario curricular intercultural:

- Ejecución de las acciones.

Evaluación:

- Evaluación sistemática de las acciones.
- Evaluación de impacto.
- Sistematización.

Por último, resaltar que no podemos pensar el currículo intercultural como una meta a alcanzar. El currículo intercultural es dinámico, por tanto, debe estar siempre bajo continua revisión, bajo cuestionamiento, bajo continua renovación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El currículo no es un documento o producto, el currículo es un proceso, pues las normativas curriculares producen acciones que se concretan en las prácticas pedagógicas cotidianas. El currículum, tanto el manifiesto como el oculto, «modela prácticas, actitudes, comportamientos, gestos, percepciones» (Melo, De Oliveira y Veríssimo, 2016, p. 202). Por tanto, el currículo adquiere centralidad para una educación intercultural y su construcción e implementación, si aspiramos a una coherencia teórica y metodológica, debe apostar por lo comunitario, ponderando procesos de cooperación, implicación y participación que involucren a todos los actores educativos para transformar el currículo en un proyecto comunitario intercultural.

REFERENCIAS

- BARAHONA, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Rupturas*, 3(1), 2-16.
- BARRETO DE RAMÍREZ, N. (2011). Algunas miradas a los referentes teóricos del currículo en la universidad venezolana Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 12 (1), 14-43. Recuperado el 13 de marzo de 2018, de <https://www.redalyc.org/html/410/41030367002/index.html>
- CANTARELLI, A. (2013). Dispositivos para la alineación de funcionarios docentes durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985). *Revista Colombiana de Educación*, 65, 295-318). doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce295.318>
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- DE LUCAS, J. (2006). Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración: condiciones del proyecto intercultural. En J. Serafi Bernat y C. Gimeno (eds.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (pp. 31-52). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- DEL BASTO, S. L. M. y OVALLE, A. M. C. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 111-127. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226007.pdf>
- LEITE, C. (2005). El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-18. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2048/2/82304.pdf>
- MELO, F. C., DE OLIVEIRA, M. B. P. y VERÍSSIMO, M. T. DA C. (2016). Quais são as vozes do currículo oculto? *Evidência*, 12(12), 195-203. <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/506/485>
- MÉNDEZ LÓPEZ, A. J. (2016). *Paterna: una comunidad sujeto en gestión*. Procesos de auto-desarrollo. Tesis de Doctorado en Sociología, Universidad de Valencia, España.

- ORTIZ, E. M. E. (2017). La participación, un dispositivo de saber-poder usado en la construcción del currículo genérico de formación inicial en Ecuador. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 41, 111-124. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/5161/4665>
- PARASKEWA, J. (2016). Desterritorializar: hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 121-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573951>
- RODRÍGUEZ, A. y PÉREZ, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento *Revista EAN*, 82, 179-200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- STABBACK, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. París: OIE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- TADEU DA SILVA, T. (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*, 29, 15-36. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/197/420>
- VIRGINIO, A. S. (2006). *Escola e emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador*. Tesis de Doctorado en Sociología, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8690>

LA IMPLEMENTACIÓN DEL CUPO DE RESERVA ENTRE EL PDI CON DISCAPACIDAD¹

*The implementation of reservation quota
for faculty members with disability*

MÁRQUEZ, C.; SÁNCHEZ, S.

Universidad Autónoma de Madrid

GONZÁLEZ-ALONSO, M. Y.

Universidad de Burgos

ORTEGA, E.

Centro Español Documentación Discapacidad

RUEDA, J. A.

Universidad de Málaga

RESUMEN

El acceso en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad como personal docente e investigador está muy lejos de ser una realidad en nuestro sistema universitario. Para compensar las dificultades estructurales de este colectivo a la función docente, la normativa reguló algunas medidas de acción positiva entre las que destaca el cupo de reserva de plaza para personas con discapacidad. Este trabajo tiene como objetivo analizar la implementación de la cuota de reserva a favor de Personal Docente Investigador (PDI) con discapacidad en las Ofertas de Empleo Público (OEP) aprobadas por las universidades

¹ Este trabajo se realiza en el marco del II Edición del Programa de Fomento de la Transferencia del Conocimiento (PFTC) entre la Universidad Autónoma de Madrid, Fundación ONCE y Fundación Derecho y Discapacidad.

públicas desde 2017 a 2019. Los resultados confirman que, a pesar de contar con el suficiente amparo legislativo, las universidades no están aplicando esta medida incumpliendo así una normativa de obligado cumplimiento. Se concluye con una serie de recomendaciones a las universidad públicas para fortalecer su compromiso con la inclusión del PDI con discapacidad.

Palabras clave: *universidad, profesorado, discapacidad, medidas de acción positiva.*

ABSTRACT

Equal access for people with disabilities as teaching and research staff is far from being a reality in our university system. In order to compensate for the structural difficulties of this group in the teaching function, the regulations regulate some affirmative action measures, among which the reserve quota of places for people with disabilities stands out. The aim of this paper is to analyse the implementation of the reserve quota in favour of Teaching and Research Staff (PDI) with disabilities in the Public Employment Offers (OEP) approved by public universities from 2017 to 2019. The results confirm that, despite having sufficient legislative support, the universities are not applying this measure, thus failing to comply with a mandatory regulation. It concludes with a series of recommendations to public universities to strengthen their commitment to the inclusion of teaching and research staff with disabilities.

INTRODUCCIÓN

CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE UNA SOCIEDAD INCLUSIVA, donde todos sus miembros puedan alcanzar el mayor desarrollo de su potencial, es una de las grandes tareas a las que están llamadas las instituciones de educación superior (Naciones Unidas, 2015). La mayor parte de las universidades responden a esta responsabilidad social mediante la creación de servicios y medidas destinadas a favorecer el acceso de colectivos infrarrepresentados (Baltaru, 2020). Entre estos colectivos destacan las personas con discapacidad, cuya participación universitaria ha mejorado en los últimos años en lo referido al acceso y participación de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, en el acceso de personas con discapacidad a la carrera docente e investigadora se comprueba como un proceso mucho más lento (De Lorenzo, 2017). Los escasos datos disponibles subrayan que las personas con discapacidad apenas representan el 0,9% del total de académicos en las universidades públicas y el 1,0% en las universidades privadas (Fundación Universia, 2019). Estas cifras evidencian que el 2% del PDI que pertenece a las universidades españolas no son personas con discapacidad.

Con la intención de revertir esta dinámica de baja participación de personas con discapacidad en la función docente e investigadora, nuestro marco normati-

vo destaca la contribución de medidas de acción positiva como instrumento para favorecer el acceso laboral de este colectivo (CERMI, 2020). Entre estas medidas acordadas se destaca el cupo de reserva para personas con discapacidad que deben aplicar todas las universidades entre su Personal de Administración y Servicios (PAS) y Personal Docente Investigador (PDI). Este trabajo se centra en analizar la implementación de la cuota de reserva a favor del PDI con discapacidad en las OEP aprobadas por las universidades públicas desde 2017 a 2019.

DERECHO AL TRABAJO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) recoge expresamente que la inclusión de las personas con discapacidad es una cuestión de derechos humanos que debe ofrecerse «en igualdad de condiciones con las demás» según su artículo 27.1. Este reconocimiento internacional encuentra su reflejo en nuestro país en el 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 (TRLGDPD). Esta normativa puntualiza que las personas con discapacidad «conforman un grupo vulnerable y numeroso al que la sociedad ha mantenido habitualmente en condiciones de exclusión». Para reducir esta especial situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social, el propio texto dispone en su artículo 42 la implementación de una medida intervencionista como es la cuota de reserva de empleo. La referida medida tendrá aplicabilidad tanto en la esfera privada como en el acceso al empleo público con importantes diferencias regulatorias. Posteriormente, el Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP) incluyó en su artículo 59.1, con mayor precisión, el cupo de reserva para personas con discapacidad en el acceso al empleo público. En este sentido, la normativa estableció que en las OEP deberían reservarse un cupo no inferior al 7% de las vacantes para ser cubiertas por personas con discapacidad, siempre y cuando, por supuesto, se superen los procesos selectivos y se acredite la discapacidad y la compatibilidad con el desempeño de las tareas. De este porcentaje de reserva se precisó que, al menos, el 2% deberían ser cubiertas por personas con discapacidad intelectual.

Las universidades, como parte del sistema público, han quedado sujetas a este marco normativo de obligado cumplimiento. Algunas investigaciones previas han señalado que esta medida se viene aplicando con cierta regularidad en lo relativo a las OEP destinadas a PAS (Fundación Universia, 2018). Sin embargo, no ha sucedido lo mismo en relación a la OEP destinada a PDI, donde el cupo de reserva para personas con discapacidad continúa siendo una medida muy excepcional. La

destacada infrarrepresentación de personas con discapacidad entre el PDI universitario llevó a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) a realizar un llamamiento a todas las instituciones de educación superior para que se ajustaran a la normativa e implementaran la cuota de reserva para PDI con discapacidad (CRUE, 2017). En este documento se acordó que el 5% del total de plazas aprobadas en las OEP fueran ofertadas para PDI con discapacidad. De esta manera, el cupo de reserva de plaza a favor de personas con discapacidad quedó reconocido en estos términos por los propios gestores universitarios como una eficaz estrategia para asegurar la inclusión de las personas con discapacidad entre el PDI universitario.

MÉTODO

Este trabajo es parte de una investigación más amplia basada en un enfoque mixto de investigación donde se ha trabajado en identificar estrategias que faciliten la inclusión del PDI con discapacidad. Esta investigación está financiada por la Universidad Autónoma de Madrid, Fundación ONCE y Fundación Derecho y Discapacidad. El trabajo que aquí se presenta conforma una parte de los resultados relativos a la identificación de plazas aprobadas y adscritas al cupo de reserva para PDI con discapacidad desde 2017 a 2019. Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid.

PROCEDIMIENTO

La recogida y análisis de datos se llevó a cabo entre los meses de mayo a octubre de 2020 en dos fases diferenciadas:

- *1ª Fase: Recogida de información.* La información sobre la implementación de la cuota de reserva de plaza a favor del PDI con discapacidad fue recogida de los Boletines y Diarios Oficiales Autonómicos publicados desde 2017 hasta 2019. En total, se revisaron 51 documentos en su versión online que estaban publicados en los sitios web de las administraciones públicas autonómicas. Complementariamente, se realizó un análisis pormenorizado de las resoluciones de convocatorias a las plazas a cualquiera de los cuerpos de PDI que contuviera una plaza destinada al cupo de reserva para PDI con discapacidad. A estas resoluciones se accedió a través de los sitios webs de los servicios de PDI de las universidades convocantes. En total se visitaron los sitios web de las 48 universidades públicas que cuenta con PDI propio y estable. La información recogida fue registrada en una ficha documental diseñada a tal efecto que contenía datos correspondientes a la convocatoria, número y cu-

erpo al que pertenecían las plazas convocadas, régimen de acceso, requisitos de los/as candidatos y estado de la convocatoria.

- *2ª Fase: Análisis de resultados.* Tras la recogida de información, se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables relativas a las plazas convocadas y adscritas al cupo de reserva a favor de personas con discapacidad.

RESULTADOS

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL CUPO DE RESERVA PARA PDI CON DISCAPACIDAD

Los primeros resultados mostraron que tan solo 13 universidades, de las 48 públicas analizadas incluyeron, en alguna de sus OEP aprobadas durante el periodo analizado, plazas adscritas al cupo de reserva para PDI con discapacidad. En relación a ello, se observó que las universidades utilizaron dos procedimientos diferenciados. Un total de 8 universidades incluyeron expresamente en el texto de resolución de aprobación de la OEP el número exacto de plazas reservadas a favor de personas con discapacidad y el cuerpo profesional al que estaban asignadas. Un segundo grupo de 5 instituciones no detallaron esta información e hicieron una referencia expresa a que *«del total de plazas ofertadas se destinarán a la reserva para personas con discapacidad las establecidas legalmente»*. En estos casos no concretaron ni el número ni cuerpo profesional a la que pertenecían.

PLAZAS DESTINADAS AL CUPO DE RESERVA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

El análisis pormenorizado de las resoluciones de aprobación de las OEP publicadas aportó información relevante sobre la implementación de esta medida de acción positiva por parte de las universidades públicas españolas, como se detalla en la Tabla 1. Los resultados mostraron que, en 2017, las universidades públicas aprobaron un total de 3.424 plazas para PDI. De ellas, 1.168 estaban destinadas al cuerpo de catedráticos/as, 1.454 plazas al cuerpo de profesor/a titular y 802 plazas al cuerpo de contratado/a doctor o profesor/a agregado/a. Los resultados también mostraron que la amplia mayoría de plazas, el 95,9%, fueron aprobadas para ser ocupadas mediante concursos de promoción interna y acceso libre. El 3,6% de las plazas se destinaron al cupo de reserva para candidatos/as del Programa Ramón y Cajal² con certificado I3 y tan solo un 0,4% al cupo de reserva para personas con discapacidad.

² La Resolución de 4 de noviembre de 2020, de la Secretaría General de Universidades, por la que se fija el procedimiento para la expedición de las certificaciones I3 a efectos de lo establecido en la Ley 6/2018, de 3 de julio, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2018, dispone que

En 2018, el número de plazas totales se incrementó sustancialmente y se aprobaron un total de 4.711 plazas a PDI. Del total, 1.471 plazas estuvieron asignadas al cuerpo de catedrático/a, 1.840 plazas a profesor/a titular y 1.400 plazas a contratado/a doctor o profesor/a agregado/a. La principal vía de acceso continuó siendo la promoción interna o acceso libre para las que estuvieron destinadas el 90,5% de las plazas, la reserva del Programa Ramón y Cajal con certificado I3 supuso el 9% y el 0,5% que se incluyeron en la reserva a favor de personas con discapacidad.

Por último, durante 2019 volvió a incrementarse el número de plazas totales aprobadas en OEP por las universidades públicas y se alcanzó un total de 4.979 plazas. De ellas, 1.248 plazas fueron asignadas al cuerpo de catedrático/a universitario. Para el cuerpo de profesor/a titular se aprobaron 1.793 plazas y para contratado/a doctor se asignaron 1.938 plazas. La principal forma de acceso a estas plazas fue, nuevamente, los concursos de promoción interna y acceso libre para el que se reservaron el 89% de las plazas. El 10,4% de plazas estuvieron destinadas para la reserva de candidatos/as del Programa Ramón y Cajal con certificado I3 y el 0,6% aprobadas para la reserva de personas con discapacidad.

Tabla 1.
*Número de plazas aprobadas en OEP
para el personal docente e investigador*

| | Catedrático/a | | | Profesor/a Titular | | | C. Doctor/a u Agregado/a | | |
|------|------------------------|------------------|-------|-----------------------|------------------|-------|--------------------------|------------------|-------|
| | P. Interna A. Libre | Ramón y Cajal | Disc. | P. Interna o Libre | Ramón y Cajal | Disc. | P. Interna o Libre | Ramón y Cajal | Disc. |
| 2017 | 1164 | 2 | 2 | 1397 | 49 | 8 | 725 | 72 | 5 |
| 2018 | 1462 | 2 | 7 | 1635 | 196 | 9 | 1171 | 219 | 10 |
| 2019 | 1236 | 5 | 7 | 1584 | 194 | 15 | 1614 | 314 | 10 |

Durante el periodo analizado, las universidades públicas aprobaron un total de 13.114 plazas de PDI y de ellas, 73 plazas fueron reservadas para PDI con discapacidad. El número de plazas adscritas a esta reserva se fue incrementando a medida

dentro del límite de la tasa de reposición correspondiente a los Cuerpos de Catedráticos de Universidad y de Profesores Titulares de Universidad y a los profesores contratados doctores estará obligada a destinar, como mínimo, un 15 por ciento del total de plazas que oferte, a personal investigador doctor que haya finalizado el Programa Ramón y Cajal, y haya obtenido el certificado I3, que reconozca los requisitos de calidad de la producción y actividad científico-tecnológica que impliquen una trayectoria investigadora destacada.

que también aumentaba el número total de plazas incluidas en las OEP. En 2017 se aprobaron 15 plazas, en 2018 un total de 26 plazas y en 2019 se aprobaron 32 plazas.

En cuanto a la forma de acceso, los resultados mostraron que la promoción interna y acceso libre constituyen los cauces más comunes a la carrera docente investigadora. En menor medida, las universidades reservaron plazas destinadas a cualquiera de las dos reservas posibles. Así, las plazas destinadas para ser ocupadas por candidatos/as del Programa Ramón y Cajal con certificado I3 osciló entre el 3,6% y 10,4%. Esto supone que la parte de las universidades se encuentran alejadas del 15% establecido por la normativa vigente. Los resultados también mostraron que el porcentaje de plazas destinadas al cupo de reserva para personas con discapacidad es residual y nunca ha superado el 0,6% del total de plazas aprobadas, como se comprueba en la Figura 1.

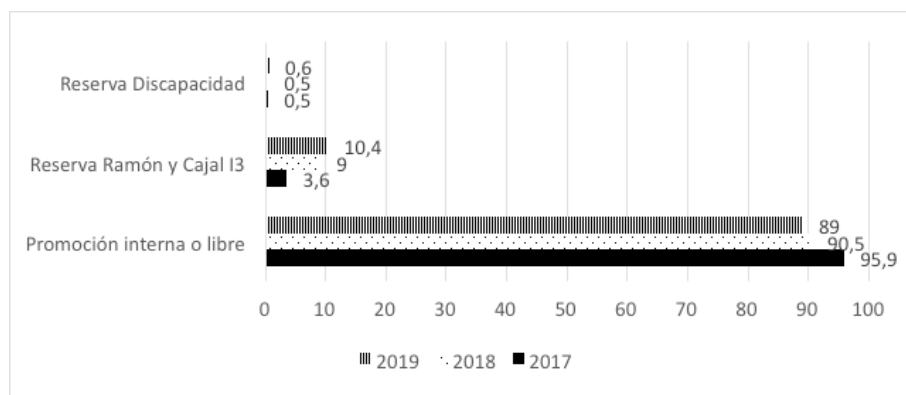


Figura 1.

Plazas aprobadas en OEP según modalidad de acceso

La normativa universitaria establece que las instituciones tienen un periodo de tres años para hacer efectivas las OEP. En este sentido, el seguimiento de los procesos de selección y contratación de las plazas adscritas a la reserva de PDI con discapacidad informaron que, del total de plazas aprobadas entre 2017 a 2019, algo menos de la tercera parte continúan pendientes de convocar. En prácticamente igual proporción, se hallan las plazas cuyas convocatorias han sido publicadas, pero continúan en proceso. Por último, en la Figura 2, se comprueba que más de la mitad de las plazas ya han sido resueltas y ocupadas por personas con discapacidad.

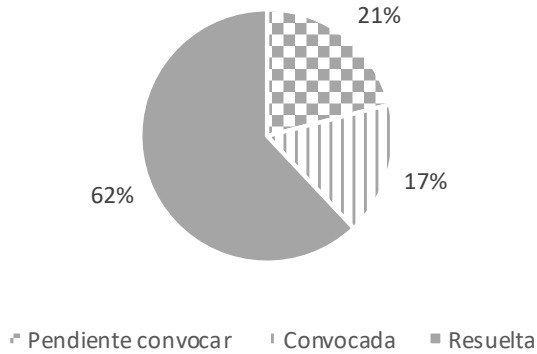


Figura 2.

Estado de plazas destinadas al cupo de reserva discapacidad

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo aporta resultados relevantes en relación a una brecha existente entre la regulación normativa y la representación de personas con discapacidad entre el PDI (De Lorenzo, 2017). Los hallazgos obtenidos han puesto de manifiesto que la mayoría de universidades públicas españolas incumplen la obligación legal de reservar el 5% de las plazas aprobadas en su Oferta de Empleo Público para PDI para ser cubiertas por personas con discapacidad. Muy alejadas de esta meta, el mayor porcentaje alcanzado apenas se ha situado en el 0,5 del total, en el mejor de los casos. A la luz de estos resultados, nuestra primera conclusión hace referencia al débil compromiso que mantienen las universidades públicas con la inclusión del PDI con discapacidad. Coincidimos con De Lorenzo (2017) en afirmar que, a pesar de contar con el amparo legislativo y las herramientas para ello, las universidades no están garantizando que el 2% de su PDI sean personas con discapacidad.

En cuanto a la contribución de esta medida de acción positiva, se ha evidenciado que ha supuesto una oportunidad de mejora y promoción en la carrera docente para el PDI con discapacidad que han ocupado las 45 plazas que ya han sido resueltas. En este sentido, también subrayamos que la implementación del cupo de reserva para PDI con discapacidad en las OEP ha supuesto una posibilidad de promoción del PDI con discapacidad que ya formaba parte del sistema universitario siendo menor su impacto como medida que posibilidad el ingreso a la carrera académica. En este sentido, nuestros hallazgos son coincidentes con otros trabajos que no subrayan la importancia del acceso a la carrera docente (CERMI, 2020).

Otra conclusión extraída es que, a pesar de que existen dos cuotas de reserva dentro de las OEP que tienen similares años de implantación a nivel normativo,

existe un desigual crecimiento de la evolución positiva del cupo. Mientras que las plazas reservadas para candidatos/as del Programa Ramón y Cajal con certificado I3 han crecido en los años analizados casi 7 puntos porcentuales (del 3,6 al 10,4), en las reservadas para PDI con discapacidad el incremento en el mismo periodo ha sido tan sólo del 0,1%.

El desarrollo de esta investigación trae implícita una serie de recomendaciones dirigidas a las universidades integrantes del sistema universitario español con el objetivo de avanzar en la inclusión real y efectiva del PDI con discapacidad. En este sentido cabe recomendar a las universidades:

- Potenciar y consolidar el compromiso con el cupo de reserva para personas con discapacidad hasta que se consiga revertir la infrarrepresentación de este colectivo entre el PDI. En este sentido, no hay que olvidar el acuerdo alcanzado por la CRUE (2017) para garantizar el cumplimiento de la reserva de plazas aprobadas en la OEP para ser cubiertas por PDI con discapacidad en un porcentaje del 5%. También se recomienda abrir una reflexión sobre este acuerdo alcanzado ya que, por un lado, trae consigo la exclusión de la reserva específica para el colectivo de personas con discapacidad intelectual, y por otro, la aminoración automática del porcentaje al 5% se ha realizado sin precisar si se acrecentará, en la misma proporción, en otro tipo de OEP distintas a las de PDI.
- Requerir que las universidades públicas detallen la información relativa al número de plazas y cuerpos a los que están adscritas las plazas incluidas en el cupo de reserva para personas con discapacidad que se aprueban en OEP. Esta información es decisoria si se quiere garantizar la igualdad de oportunidades entre posibles candidatos/as. La omisión de esta información provoca inseguridad jurídica a los y las aspirantes que desconocen cuales son las plazas concretas a las que pueden concurrir haciendo uso de la medida de reserva. Del mismo modo, dificulta enormemente el seguimiento del cumplimiento efectivo de la misma y, en caso de incumplimiento, su impugnación.
- Establecer alianzas estratégicas con los Servicios Autonómicos de Empleo y con las entidades sociales de referencia en la inserción laboral de personas con discapacidad, tales como Fundación ONCE, Fundación Derecho y Discapacidad y CERMI. Es importante trabajar de manera colaborativa en el diseño actuaciones que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad entre el personal académico universitario.
- Fomentar en las universidades actuaciones de sensibilización y formación en materia de inclusión y discapacidad dirigidas a toda la comunidad universitaria, especialmente, a los profesionales como competencias en materia de personal docente e investigador.

- Incorporar a los órganos y mesas de debate en materia de inclusión universitaria y políticas de empleo a representantes del PDI con discapacidad

A modo de epílogo, diremos que todavía hay mucho camino que avanzar en cuanto al cumplimiento de la reserva de plazas PDI en las universidades públicas. Y es que esta medida de acción positiva debe ser un objetivo prioritario para poder hacer efectiva la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en este ámbito. Sin embargo, pero no debemos olvidar que la discapacidad es una construcción social y que las universidades no serán realmente inclusivas hasta que todos sus miembros seamos capaces de deshacernos de todas las ideas preconcebidas que están limitando el acceso, pleno desarrollo y participación universitaria de las personas con discapacidad.

REFERENCIAS

- BALTARU, R.D. (2020). The rise of agentic inclusion in the UK universities: maintaining reputation through (formal) diversification. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1739015
- CERMI (2020). Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Madrid: CERMI.
- CONFERENCIA DE RECTORES UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2017). *Recomendaciones para el establecimiento de una reserva de plazas de personal docente e investigador a favor de las personas con discapacidad*. Madrid: CRUE.
- DE LORENZO, R. (2017). Las personas con discapacidad como personal docente investigador en la universidad: cuota de reserva y otras medidas de acción positiva. *Anales de derecho y discapacidad*, 2, 87-106.
- FUNDACIÓN UNIVERSIA (2019). *IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. y MENDOZA, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- NACIONES UNIDAS (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- 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. BOE 289. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>
- REAL DECRETO LEGISLATIVO 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. BOE 261. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719>

LA IMPORTANCIA DE LA BIBLIOTECA
EN LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA:
CONSERVACIÓN Y DIGITALIZACIÓN¹
*The Importance of Library in University Transformation:
Conservation and Digitalization*

MEJÍA FERNÁNDEZ, R.
Universidad Ramón Llull

RESUMEN

La biblioteca académica ha sido vista tradicionalmente como el ‘corazón de la universidad’, al servicio de la comunidad académica de su institución matriz. Sin embargo, en nuestra época está cambiando considerablemente la percepción sobre la misma, lo cual nos llevará a defender aquí, mediante las funciones de conservación y digitalización, la importancia de la biblioteca para una efectiva transformación universitaria en la sociedad del conocimiento y la información.

Palabras clave: *biblioteca, universidad, transformación universitaria, conservación, digitalización.*

ABSTRACT

The academic library has traditionally been seen as the ‘heart of the university’, serving the academic community of its parent institution. However, its perception in our time is

¹ Esta investigación se ha realizado al amparo de la Biblioteca Diocesana de Mallorca.

changing considerably. This will lead us to contend here, through the functions of conservation and digitalization, the importance of the library for an effective university transformation in the society of knowledge and information.

Keywords: *library, university, university transformation, conservation, digitalization.*

INTRODUCCIÓN

LA BIBLIOTECA, CORAZÓN DE LA UNIVERSIDAD

PENSAMOS ANTE TODO que «la biblioteca académica ha sido vista tradicionalmente como el ‘corazón de la universidad’, al servicio de la comunidad académica de su institución matriz» (Virkus y Metsar, 2004, p. 293). Sin embargo, en nuestra época está cambiando considerablemente la percepción sobre las bibliotecas en nuestras universidades, llegando inclusive a disminuirse su presupuesto año tras año en países como el Reino Unido (Cf. Brown y Swan, 2007). Nosotros defendemos, como Henry Ward Beecher en el siglo XIX, que «la biblioteca no es un lujo, sino una de las necesidades de la vida» (Perkins, 1877, p. 307). También es una necesidad del mismo sistema universitario que ha de ser provista debidamente, con independencia del déficit económico que pueda derivarse de la biblioteca y ha de ser financiada en tanto que obra social y cultural para el bien común. Tal y como ha ponderado Tony Becher (1989) en *Academic tribes and territories*, la biblioteca académica universitaria «es un conjunto de organización en una más amplia organización —es decir, al interior de la institución académica y de sus varios departamentos» (King, Tenopir, Choemprayong y Wu, 2009, p. 1). Veámoslo:

[...] como parte integral del campus, la biblioteca académica se verá profundamente afectada por los cambios en la academia misma. Por lo tanto, es importante que la biblioteca, mientras implementa y gestiona el cambio interno, continúe mirando hacia el exterior de la universidad en su conjunto. (Virkus y Metsar, 2004, p. 293).

En una sociedad en constante transformación, y como sucede en los organismos vivientes, los cambios exógenos y endógenos vertebran la relación biblioteca-universidad. En los Estatutos de las universidades, al definir la naturaleza, los fines y el ámbito de estas instituciones superiores, se reconoce el carácter central que tienen las bibliotecas para toda la comunidad académica. Esto se puede comprobar en los Estatutos de las universidades españolas, como es el caso de la Universidad de Salamanca (USAL) en sus Estatutos aprobados en 2003 y modificados en 2011:

La Biblioteca de la Universidad de Salamanca es la unidad encargada de conservar y gestionar su Patrimonio Bibliográfico, de facilitar el acceso y difusión de los recursos de información bibliográfica y de colaborar en los procesos de creación del conocimiento, con el fin de contribuir a la consecución de los objetivos de la Universidad. Corresponde a la Biblioteca gestionar eficazmente los recursos de información bibliográfica, con independencia del concepto presupuestario y del procedimiento con que estos recursos se adquieran o se contraten y de su soporte material (USAL, 2011, art. 30, 1).

Como se aprecia en los Estatutos salmantinos, en ellos se establece la naturaleza y las funciones de la biblioteca, principalmente como *unidad* de la misma estructura y organización universitarias; al gozar de diferentes y relevantes *funciones*: (1) la conservación y la gestión del patrimonio bibliográfico, y (2) la facilitación del acceso y difusión de dicho patrimonio. Estas dos funciones se han apreciar muy cuidadosamente.

MÉTODO

LA FUNCIÓN DE CONSERVACIÓN

En nuestro método analítico-comparativo, distinguiremos que, si en verdad se pretende que las universidades avancen con los nuevos tiempos, no se puede esquivar la problemática del impacto económico, el diseño y el interés social de la conservación de sus fuentes. Esto es así ya que pese al reconocimiento de «la dificultad, los riesgos y los costos de preservar es imposible soslayar el problema. Todos los grupos y conglomerados humanos, todas las regiones y países poseen riquezas documentales que necesariamente hay que preservar y distribuir. Forman en esencia su patrimonio cultural» (Voutssás Márquez, 2009, p. xiv).

Tras la *Carta de Atenas* de 1931, que fue relegada con el estallido de la Segunda Guerra Mundial, en el año 1964 vio la luz la *Carta de Venecia*, o también llamada *Carta Internacional para la Conservación y Restauración de Documentos*. Esta misiva fue el fruto del Congreso Internacional de Restauración que se celebró en Venecia, del 25 al 31 de mayo del mismo año. Entre las diferentes líneas de las ponencias, fue muy pertinente la dedicada a la *doctrina de conservación* y a las *técnicas de restauración*; por lo que se lanzó también «la idea de crear un órgano internacional de difusión de ideas e informaciones relativas a la doctrina y a las técnicas de la restauración de monumentos. La creación del ICOMOS tendrá lugar un año después -1965- en Cracovia» (López y Vidargas, 2014, p. 18).

Ha habido diferentes etapas en las doctrinas de conservación patrimonial, las cuales se han ido modificando al ritmo de los cambios socio-económicos. De la fase

de conservación de las obras, se pasó a la fase de tutela del lugar, a la de las políticas culturales territoriales y hoy, en el campo bibliotecario, a la de la transformación de espacios en la era digital. Sobre la preservación del patrimonio cultural, la *Guía* de la IFLA, que es la Federación Internacional de Asociaciones Bibliotecarias y Bibliotecas, impulsa una muy extensa Red global de Preservación y Conservación (PAC); mediante la creación mundial de Centros de Preservación y Conservación que velan por la implementación de los estándares de la calidad conservadora en las bibliotecas en países como Japón, Kazajistán, Camerún o Chile, entre otros. En la *Guía* se aclara lo siguiente:

Las obras documentales en todos sus formatos, incluyendo las obras digitales, son una parte fundamental de nuestro patrimonio cultural. Preservar, proteger y trabajar con las mismas para que las generaciones futuras tengan acceso a ellos constituye la base de la tarea de las bibliotecas a nivel mundial. (IFLA, 2019).

Las bibliotecas universitarias, junto con los archivos, han recibido desde su fundación auténticos tesoros de bibliografía especializada en los diferentes campos del saber, así como la propia producción académica en sus editoriales y repositorios institucionales propios (monografías, tesinas, tesis doctorales, revistas científicas, la propia documentación emanada del gobierno y gestión académica, etc.). Las bibliotecas académicas, como en el caso de las universidades centenarias, consisten en bibliotecas eminentemente patrimoniales. De hecho, el patrimonio bibliográfico, «puede surgir de cualquier tipo de material bibliográfico que se encuentre en la biblioteca y que por sus valores de tipo histórico, artístico, simbólico, social y emotivo son susceptibles de conformarlo» (Jaramillo y Marín-Agudelo, 2014, p. 428). Habida cuenta de esto, el patrimonio de la biblioteca es un patrimonio valioso, cuya efectiva conservación contribuye a la transformación de la universidad en una comunidad de mayor cultura y mayor saber:

[...] siendo el libro la máxima expresión del patrimonio bibliográfico, el interés de éste no solo radica en su sentido textual, sino también en los aspectos relativos a la creación, procedencia y usos que la comunidad hace de ellos, ya que han acompañado en su desarrollo a las sociedades e impulsado la conformación de las identidades nacionales, convirtiéndose en fieles testimonios de la memoria histórica y colectiva. (Jaramillo y Marín-Agudelo, 2014, p. 428).

Y no solo se ha de conservar el libro, sino otros soportes de material bibliográfico. Así, la conservación requiere de medidas muy concretas. En un estudio sobre preservación y conservación de los documentos bibliográficos en la Red de Bibliotecas de la Universidad Nacional de Asunción, del Paraguay, se pueden ver estos resultados estadísticos:

[...] las acciones de preservación y conservación que la mayoría de las bibliotecas contemplan en relación a los documentos impresos [y que] son: protección de la luz natural 10/15 (67%), protección del polvo 9/15 (60%), mobiliario adecuado 10/15 (67%), control de humedad y temperatura 4/15 (27%), alarmas 5/15 (33%), control de microorganismos 4/15 (27%), protección contra corrosión 2/15 (13%), copias o migración en otro soporte 4/15 (27%), sistema de eliminación 4/15 (27%), extintores 14/15 (93%). (Ayala Salinas y Garcete, 2015, p. 51).

Empero, estas ineludibles medidas concretas de conservación, también han de tomarse en los materiales digitales:

En cuanto a las acciones de conservación y preservación utilizadas para documentos en soporte electrónicos y digitales, las bibliotecas cuentan con respaldo de seguridad 12/15 (80%), realizan actualización de los sistemas 14/15 (93%), cuentan con sistema de eliminación 5/15 (67%), cuentan con buscadores (base de datos/metadatos) 12/15 (80%), cuentan con sistema para migración a otro soporte 4/15(27%). (Ayala Salinas y Garcete, 2015, p. 51).

La deseada transformación universitaria, en una sociedad del conocimiento y de la información compartidas e inclusivas, ha de pasar por la biblioteca; la cual puede y tiene la misión de propulsarla «para formar comunidades resilientes y ayudar a las personas a desarrollarse y a participar en la sociedad» (IFLA, 2019). En efecto, la universidad ha de ser comunidad *resiliente*, en el sentido de que pueda reponerse de las afectaciones típicas de una sociedad del atraso, cada vez con menos hábito de lectura y que carece todavía del bagaje más elemental para poder interpretar los signos de los tiempos que nos interpelan. Así pues, la biblioteca puede contribuir a que la universidad sea resiliente, en la medida en que conserve, aumente y difunda de manera eficiente y eficaz su propio patrimonio; así como al saber dar respuesta a las necesidades de los usuarios y a los diversos factores a los que se destina la función de conservación patrimonial bibliotecaria en el reto de la transformación de la universidad: «Tales factores pueden agruparse de varias formas para su estudio [...] en seis categorías: factores culturales, tecnológicos, legales, documentales, económicos y sociales» (Voutssás Márquez, 2009, p. xvi).

El *factor cultural* es el que merece una atención más especial en nuestra metodología. Este no es otro que el factor de calidad humana. En la Biblioteca Diocesana de Mallorca, institución pública eclesiástica de tipo universitario (asociada con convenio bilateral a la Universidad de las Islas Baleares), hemos llevado a la práctica -durante el curso 2018/2019- un interesante proyecto de Círculo de Lectura Filosófica donde, en una modalidad de inscripción abierta y gratuita, promoviendo sesiones de lectura de obras selectas, lo cual ha hecho de la percepción de la biblioteca algo mucho más que un local de depósito: un centro cultural de

encuentro, de crítica, de debate y de lectura viva de textos relevantes. La duración de estas sesiones fue de una hora y cuarto, a veces prolongada a una hora y media dos veces al mes. Entre los libros escogidos sobresalió *El hombre en búsqueda de sentido* de Víctor Frankl ([1946] 2015), una obra que ha interesado mucho al no ser meramente teórica sino más bien testimonial (la experiencia del doctor Frankl como prisionero de origen judío en un campo de concentración); lo cual motivó el intercambio fecundo entre los participantes del círculo.

Cabe señalar, como principales resultados, la participación activa de personas de diferente estrato social y académico (80% con formación universitaria y un 20% de tipo profesional), con una mayoría de trabajadores en activo en búsqueda de mayor formación (90%), y, en lo que atañe a la inclusión, el Círculo de Lectura contó con una abrumadora mayoría de mujeres inscritas (80%) y con diversidad de credos u opciones ideológicas (30% católicos practicantes y 70% sin adscripción a religión alguna). Así pues, este círculo de lectura cumplió con el objetivo de acercar la biblioteca a las personas en sus mismos interrogantes y necesidades existenciales, así como para que conocieran su funcionamiento, catálogo patrimonial e incluso para la afiliación como nuevos usuarios. Sin embargo, el mejor de los resultados fue el vínculo amistoso que se creó en el grupo, sin duda más allá de la biblioteca, aunque *a partir* de la misma; adquiriendo una percepción de la biblioteca como centro humano y humanizador (90% de los participantes). Seamos claros. La transformación esperada en la universidad no puede obviar, muy particularmente, los factores siguientes:

[...] factores culturales [que] tienen que ver con la falta de sensibilidad de ciertas sociedades en ciertas épocas respecto al valor histórico de partes de su patrimonio documental lo cual lleva a excluir la necesidad de guardar o archivar ese patrimonio, y al final deriva en la pérdida de ese acervo documental. (Voutssás Márquez, 2009, p. xvi).

¿Cuál es la sensibilidad de la comunidad universitaria con respecto a su patrimonio documental y bibliográfico? ¿Puede la universidad transformarse, no solo sin esta sensibilidad, sino al carecer de la más excelente formación sobre su riqueza de colecciones físicas o digitales? Las bibliotecas han de avivar la concienciación de todas las instancias públicas y privadas en los principios de responsabilidad social y de democratización del conocimiento. La biblioteca, como corazón de la universidad, ha de latir al ritmo de toda la comunidad académica en su globalidad y no aislarse como depósito pasivo de materiales. Puede notarse, precisamente a nivel social, la falta de importancia que se le dan a la bibliotecas y en las cuestionables actitudes estudiantiles, por las que se acuden a las mismas con el simple objetivo de usarlas como *salas de estudio*.

RESULTADOS Y DISCUSIONES DE LA FUNCIÓN DIGITALIZADORA

En lo concerniente a los resultados y a las discusiones, es capital la función digitalizadora en la difusión de la colección. No podemos sortear, por consiguiente, los factores relativos a la tecnología que «tienen que ver con el cambio rápido y constante de los dispositivos y aspectos tecnológicos relacionados con la información electrónica» (Voutssás Márquez, 2009, p. xvi), y los cuales nos exigen el esfuerzo no ya de salvaguardar el material digital sino de catalogarlo y ponerlo en abierto (*open access*); haciéndolo efectivamente consultable y legible para la comunidad investigadora y para todos los activos de la universidad.

Al apoyar la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y las políticas de conservación de la UNESCO, las bibliotecas, en las que tienen una gran responsabilidad las que componen especializadamente las universidades, han de velar por la custodia estricta del patrimonio bibliográfico y documental cultural, *frente a la violencia* (en zonas en conflicto o en actos violentos de palabra o de acción contra la autonomía universitaria), *frente a los desastres ecológicos* (ante los que las bibliotecas se preparan para que no se pierdan sus colecciones), *frente a la negligencia* de la sociedad, «recolectando materiales digitales y asegurando que son parte del mandato de preservación a largo plazo de la biblioteca, [garantizando] el acceso a nuestro patrimonio cultural digital para las generaciones venideras y al combatir la amnesia digital» (IFLA, 2017).

La función digitalizadora no solamente nos compele a proteger las obras físicas de las colecciones bibliográficas sino también los libros, artículos y documentos creados en formato digital desde su mismo origen. La preservación digital del patrimonio va fuertemente unida a combatir la citada *amnesia digital*, que involucra a esta segunda función de las bibliotecas universitarias: la *difusión*, como veremos ahora, que facilita el acceso de este rico patrimonio a toda la comunidad estudiantil, profesoral y administrativa de la universidad. La comunidad universitaria que ha de transformarse, especialmente por la biblioteca, no puede ser una comunidad amnésica de su patrimonio cultural; ni de los avances tecnológicos de la era digital.

Al resguardar el patrimonio documental y bibliográfico, protegemos y optimizamos la mentalidad crítica y abierta de lo que habrá de ser la universidad y de sus egresados en las décadas venideras. En nuestras débiles sociedades democráticas, asistimos al escenario actual de una «memoria amenazada», cuando de hecho, «los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria [...] la destrucción sistemática de documentos y monumentos» (Todorov, 2000, p. 11). Como alertaba Tzvetan Todorov en la fundación Auschwitz, cabe denunciar los abusos, pero también los olvidos impuestos, de la memoria. Las bibliotecas universitarias no solamente salvaguardan la memoria

histórica, sino que permiten el acceso, cultivo y tratamiento riguroso de las fuentes históricas e historiográficas; a fin de edificar con mayor solidez el sistema democrático y el pensamiento crítico. Junto al colosal proyecto de millones de libros digitalizados para bibliotecas por parte de Google, otro caso paradigmático muy concreto es el de la Biblioteca y Archivo Capitular de la Catedral de Mallorca, que ha digitalizado miles de pergaminos y libros procedentes de la catalogación ejecutada por el entonces canónigo y después obispo de dicha diócesis, Josep Miralles y Sbert (1860-1947). Este es solo un ejemplo, pero destacable, de otros muchos. Muchas obras, debido a su antigüedad o rareza, son protegidas de su deterioro y puestas a disposición del público en formato digital con mayor rapidez y resolución que la antigua consulta manual, facilitando el trabajo de los usuarios investigadores.

Una comunidad académica desmemoriada de su propia historia está condenada a repetir las mayores atrocidades totalitarias, de tal manera que la biblioteca es una institución óptima para prevenir este riesgo. En esta delicada coyuntura, las universidades que están en plena transformación se servirán de sus bibliotecas para fomentar esta *anamnesis* democrática, no solo en su personal, sino en los profesionales e investigadores que labrarán nuestro porvenir. En esta tesitura, nos hemos de interrogar acerca de cómo perciben los miembros de nuestras facultades, centros, oficinas y departamentos el papel que desempeña la biblioteca en su labor, investigación y docencia. Según Gabbay y Shohan (2017, p. 2), las «preguntas de investigación» (*research questions*) básicas que nos debemos formular son las siguientes:

1. ¿Con qué frecuencia los miembros de la comunidad universitaria usan los recursos de la biblioteca para sus tareas laborales, investigadoras y docentes?
2. ¿Cuáles son las necesidades de estos miembros que la biblioteca universitaria puede satisfacer?
3. ¿Cómo perciben los bibliotecarios universitarios, desde su experiencia personal, el papel y la importancia de la biblioteca en el trabajo, la investigación, el desarrollo y la innovación docente?

No solo los aspectos técnicos cuantitativos, sino también los cualitativos junto a la necesidad vital de las personas, han de ser satisfechos por los bibliotecarios y bibliotecarias universitarios en el entorno digital. El entorno digital pone ante nosotros nuevos retos a fin de poner en marcha esta nueva *anamnesis* de la transformación universitaria, a través de la creación de catálogos automatizados, exposiciones virtuales y repositorios digitales; tal y como «destacan la *Carta para la preservación del patrimonio digital*, y las *Directrices para la preservación del patrimonio digital*, ambos documentos elaborados en 2003» (Orera Orera, 2008, p. 12) en el seno de la UNESCO.

CONCLUSIÓN

La biblioteca universitaria, por tanto, no solo tiene que dar acceso a este rico patrimonio sino que ha de formar a sus miembros en el manejo de las bases de calidad de las fuentes emanadas de la pluralidad de *interdisciplinas* del conocimiento, en los índices de impacto y calidad; así como en las métricas de citación de las revistas científicas. Hoy se da por hecho, sobre todo en los Estados Unidos, que los *papers* de estas revistas son la fuente más importante para el PDI universitario (Cf. King, Tenopir, Choemprayong y Wu, 2009). Puesto que las agencias de calidad que evalúan los currículums del PDI (como la ANECA en España) están dando tanta importancia a la indización cualitativa de los artículos de investigación, las bibliotecas están comisionadas no solo a facilitar estas métricas sino a la formación de los miembros de la universidad en la búsqueda de información de este aspecto importantísimo de su carrera. Para concluir y como estipula la UNESCO:

[...] muchos de esos recursos [digitales] revisten valor e importancia duraderos, y constituyen por ello un patrimonio digno de protección y conservación en beneficio de las generaciones actuales y futuras. Este legado en constante aumento puede existir en cualquier lengua, cualquier lugar del mundo y cualquier campo de la expresión o el saber humanos. (Orera Orera, 2008, p. 13).

Potenciando principalmente la calidad del factor humano en tanto que motor de cambio, como hemos visto en el proyecto del Círculo de Lectura Filosófica, no hay duda, finalmente, de que la biblioteca, al *conservar y digitalizar* su patrimonio, es de una importancia mayúscula en la transformación universitaria.

REFERENCIAS

- AYALA, M. E. y GARCETE, W. (2015). Preservación y conservación de documentos bibliográficos en biblioteca universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, diciembre, 2(2), 46-62. doi: 10.18004/ucsa/2409-8752/2015.002(02)046-062
- BECHER, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual Enquiry and the culture of disciplines*. Milton: Open University Press.
- BECHER T (1989) *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BROWN, R. A. y SWAN, A. (2007). *Researchers's use of academic libraries and their services*. Recuperado de <https://eprints.soton.ac.uk/263868/1/libraries-report-2007.pdf>
- FRANKL, V. ([1946] 2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- IFLA (2017). *Libraries safeguarding natural heritage statement*. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/pac/Documents/libraries-safeguarding-cultural-heritage.pdf>

- IFLA (2019). *Preservación del patrimonio cultural. Guía de la IFLA*. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/cultural-heritage/documents/preserving-cultural-heritage-es.pdf>
- JARAMILLO, O. y MARÍN-AGUDELO, S. (2014). Patrimonio bibliográfico en la biblioteca pública: memorias locales e identidades nacionales. *El profesional de la información*, julio-agosto, 23(4), 425-432. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.jul.11>
- KING, D. W., TENOPIR, C., CHOEMPAYONG, S. y WU, L. (2009). Scholarly journal information-seeking and reading patterns of faculty at five US universities. *Learned Publishing*, 22(2), 126-144. doi: 10.1177/0961000617742462
- LÓPEZ MORALES, F. C. y VIDARGAS, F. (Eds.). (2014). *Los nuevos paradigmas de conservación del patrimonio cultural*. México D. F., México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- ORERA ORERA, L. (2012). Preservación digital y bibliotecas. Un nuevo escenario. *Revista general de información y documentación*, 18, 9-4.
- PERKINS, F. B. (1877). *The best reading: hints on the selection of books; on the formation of libraries, public and private*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2003). *Carta sobre la preservación del patrimonio digital*. Recuperado de: <http://portal.unesco.org/>
- UNESCO. (2003). *Directrices para la preservación del patrimonio digital* Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001300/130071s.pdf>
- USAL. (2011). *Estatutos de la Universidad de Salamanca*. Recuperado de: <https://www.usal.es/files/estatutos.pdf>
- VIRKUS, S. y METSAR, S. (2004). General introduction to the role of the library for university education. *Liber quarterly*, 14, 290-305.
- VOUTSÁS, J. (2009). *Preservación del patrimonio cultural en México*. México D. F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. NUEVAS OPORTUNIDADES Y NUEVOS DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Internationalization in higher education.

New opportunities and new challenges for the University of Granada

LÓPEZ LÓPEZ, M. C.; CRISOL MOYA, E.
Universidad de Granada

RESUMEN

Los nuevos escenarios emergentes, derivados del fenómeno de globalización y de naturaleza transnacional, han conducido a las universidades a un interesante proceso de transformación y expansión transfronteriza. La situación actual de la Educación Superior es compleja y las iniciativas dirigidas a potenciar su internacionalización se han intensificado en todo el mundo. En este trabajo, y a partir de un análisis documental, se presentan las actuaciones emprendidas por la Universidad de Granada (España) para impulsar su proyección internacional a nivel multilateral. Los resultados obtenidos evidencian no sólo el enorme esfuerzo realizado y el alto grado de compromiso adquirido, sino los importantes desafíos y las dificultades asociadas que comporta un proceso de transformación de esta magnitud.

Palabras clave: *internacionalización, educación superior, gestión universitaria*

ABSTRACT

The new emerging phenomena, those derived from the phenomenon of globalization and transnational nature, have led universities to an interesting process of transformation and cross-border expansion. The current situation of Higher Education is complex and initiatives aimed at strengthening its internationalization have intensified throughout the

world. In this work, from a documentary analysis, there is a display of the actions undertaken by the University of Granada (Spain) to boost its international projection on a multilateral level. The results obtained show not only the enormous effort made and the high degree of commitment, but also the important challenges and related difficulties involved in a process of transformation of this magnitude.

Keywords: *internationalization, higher education, university management*

INTRODUCCIÓN

EN EL MOMENTO ACTUAL, la internacionalización de la Educación Superior se ha convertido en un tema clave para organismos internacionales, gobiernos e instituciones de Educación Superior (Kim, 2016; Leung, 2017). Se trata de un proceso vinculado a la globalización de naturaleza dinámica y multidimensional (Legusov, 2017). Para Knight y Liesch (2016) responde a un «proceso en el que los objetivos, las funciones y la organización de la prestación de servicios educativos adquieren una dimensión internacional» (p. 2). Sin embargo, este proceso de internacionalización que invita a la Educación Superior a transitar hacia un contexto transnacional (Lomer, 2016) tiene una importante proyección no sólo en el ámbito educativo, sino en la vida social, política y económica. Como ha señalado Kim (2016), este impacto en el desarrollo de las economías nacionales y regionales ha convertido la gestión del proceso de internacionalización de la educación en un eje central de las políticas estatales y los gobiernos.

En opinión de Cai & Hall (2015), existen cuatro tipos de razones que sustentan la internacionalización de la Educación Superior: académicas, relativas a la generación e intercambio de conocimientos a nivel internacional; socioculturales, dirigidas a favorecer aspectos como la igualdad, la justicia social y la interculturalidad; políticas, encaminadas a promover la paz, cohesión social y seguridad, y, finalmente, razones económicas, destinadas a responder a las demandas del mercado global.

Hasta ahora, la atención se ha centrado en impulsar la movilidad de estudiantes y profesorado, apoyar la colaboración internacional, y reforzar el vínculo entre internacionalización, investigación y empleabilidad. Para Brooks (2017), la motivación que más ha contribuido a impulsar la internacionalización ha sido la generación de ingresos, siendo este, por ello, uno de los aspectos más tratados. Este hecho, junto al interés por establecer estándares compartidos que permitan evaluar/medir la calidad de la educación y el profesorado, así como la tendencia a homogeneizar los planes de formación en base a competencias profesionales que ayuden a mejorar la empleabilidad e incrementar la producción, confirman la fuerte influencia del modelo neoliberal, con su lógica mercantilista, en los procesos de internacionalización de la Educación Superior. La internacionalización es, pues, un discurso político dominante en la Educación Superior que está asociado

a un complejo entramado de intereses y valores. Intereses y valores que no sólo promueven la inclusión de la diversidad y el desarrollo de valores compartidos basados en la solidaridad, cohesión y justicia social o sostenibilidad, sino que priman los resultados económicos, la competitividad internacional, la mercantilización del conocimiento y los discursos hegemónicos (Wit, Howard & Egron-Polak, 2015; Lomer, 2016; Pérez-Tapias, 2018; Leal y Oregioni, 2019).

La complejidad y polémica que entrañan los procesos de internacionalización de la Educación Superior y su repercusión en la vida académica y en el ámbito económico, socio-político y cultural, hacen aconsejable analizar y valorar los principios en que se apoyan las decisiones adoptadas y las actuaciones emprendidas. Este trabajo se enmarca en el proyecto de indagación promovido por el Grupo Internacional de Estudios e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES), al que pertenecen universidades de distintos países latinoamericanos junto a Portugal y España, y que pretende favorecer el análisis, reflexión y debate en torno a los procesos de internacionalización de la Educación Superior. En este caso concreto se presentan las acciones emprendidas por la Universidad de Granada (UGR) para impulsar su proyección internacional y se profundiza en los desafíos y retos que representa un proceso de esta magnitud.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico adoptado en el estudio es cualitativo, ya que no persigue llegar a una generalización, sino acceder al contexto natural y profundizar en sus especificidades con datos «reales» que emergen de manera inductiva (Denzin y Lincoln, 2011). Se trata de un estudio de tipo descriptivo y de carácter exploratorio que se apoya en el análisis documental, ya que su propósito «es la descripción de una experiencia respecto a algún fenómeno que sea relevante para el investigador» (León y Montero, 2015, p. 482). El fenómeno relevante en este caso es el proceso de internacionalización emprendido por la UGR y los documentos oficiales en que se apoya el análisis documental son los siguientes: Memorias Académicas y de Gestión, Estrategia de Internacionalización, Plan Propio de Internacionalización, Plan Propio de Investigación y Transferencia, Plan de Formación e Innovación Docente y Plan Propio de Cooperación al Desarrollo.

LA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La UGR cuenta con una Estrategia de Internacionalización, aprobada en 2017, que recoge los objetivos, líneas de actuación, programas, ... en esta materia. Esta Estrategia se apoya en la definición formulada por Wit et al. (2015) que describe la internacionalización como:

(...) el proceso intencional mediante el cual se integra la dimensión internacional, intercultural o global en los objetivos, las funciones y la prestación de la Educación Superior, con el fin de mejorar la calidad de la educación e investigación para todos los estudiantes y el personal, y para hacer una contribución significativa a la sociedad (p. 29).

El modelo de internacionalización de la UGR tiene como finalidad «formar a nuestros estudiantes para trabajar en un entorno mundializado, tanto local como internacional, así como educarlos como personas críticas, éticas, responsables y como actores sociales del mundo» (Estrategia de Internacionalización, p. 3). Sus ámbitos de actuación son: cooperación institucional, internacionalización del currículo y del campus, internacionalización de la investigación y movilidad. En relación a este último aspecto, la UGR se sitúa, desde hace años, a la cabeza de Europa en movilidad. En 2007 recibió la Medalla de Oro de Erasmus.

La UGR está presente en numerosas redes internacionales de universidades. Es miembro fundador del Grupo Coimbra y forma parte de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), Grupo Tordesillas, Union for the Mediterranean, Euro-Mediterranean University (EMUNI) o Unione delle Università del Mediterraneo (UNIMED), y cuenta con más de 1.000 convenios activos de cooperación internacional en países de todos los continentes.

La política de internacionalización de la UGR, como recogen sus estatutos (Título IV, cap. III), responde también a un compromiso social y solidario. Las actuaciones emprendidas para responder a este compromiso la han convertido, en 2015, en la primera universidad española en ayuda oficial al desarrollo.

El conjunto de programas y subprogramas contemplados en los cuatro planes propios de la UGR (Plan Propio de Internacionalización, Plan Propio de Investigación y Transferencia, Plan de Formación e Innovación Docente y Plan Propio de Cooperación al Desarrollo), 37 programas y 36 subprogramas, guardan estrecha relación con la internacionalización. Para su implementación, la universidad dispone de un plan de financiación para la internacionalización que se nutre de fondos externos e internos. La financiación externa proviene de diversas fuentes (Comisión Europea, entidades financieras, fundaciones, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, proyectos de investigación, etc.).

RESULTADOS

ENSEÑANZA

Las actuaciones emprendidas en este ámbito quedan recogidas, fundamentalmente, en el Plan Propio de Internacionalización y en el Plan de Formación e Innovación

Docente. En ellos se contemplan actuaciones dirigidas a proporcionar ayudas para potenciar la movilidad, proyectos internacionales de cooperación académica; cursos de formación en idiomas; difusión de buenas prácticas docentes; creación de redes; establecimiento de titulaciones dobles, múltiples o conjuntas, entre otras. En relación a este último aspecto, el número de titulaciones conjuntas y de convenios para títulos dobles o múltiples durante el curso 2018/19 ha sido de 22.

Si nos centramos en la movilidad, uno de los aspectos más destacables del proceso de internacionalización, la UGR ha ocupado el primer lugar de Europa en número de estudiantes recibidos durante más de un decenio y, en los últimos años, ocupa también el primer lugar en número de estudiantes enviados. Desde el inicio del Programa Erasmus, en 1987, hasta 2018 se han realizado 75.589 movibilidades, más de 39.000 corresponde a estudiantes recibidos y más de 31.000 a estudiantes enviados. Sin embargo, su distribución es irregular en los centros y titulaciones. En el caso concreto de los centros, por ejemplo, oscila entre el 5,25%, (Facultad de Ciencias Sociales de Melilla) y el 70,51% (Facultad de Filosofía y Letras). El objetivo, en esta materia, es alcanzar el indicador europeo para el 2020 (20% de graduados) en todas las titulaciones y mantener los altos índices de participación existentes en aquellas que ya lo alcanzan.

Tabla 1.
Estudiantes beneficiarios de los programas de movilidad

| | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Recibidos | 2.796 | 2.868 | 3.009 | 2.886 | 2.992 |
| Enviados | 2.009 | 2.361 | 2.344 | 2.614 | 2.711 |
| Total | 4.805 | 5.229 | 5.353 | 5.500 | 5.703 |

INVESTIGACIÓN

Las acciones en este campo figuran en el Plan Propio de Investigación que se encuentra en su trigésima primera edición. De las 11 líneas de actuación y 50 programas contemplados en el Plan, seis líneas recogen algún tipo de iniciativa vinculada con la internacionalización que se concretan en 22 programas. Estos programas van dirigidos a: incentivar la actividad investigadora, potenciar los recursos humanos, captación de talentos, difusión de conocimientos e intercambio científico, reconocimiento de la actividad investigadora, e impulsar la participación en proyectos de investigación (Programas UGR2020). El objetivo de la universidad en este aspecto es competir con éxito, especialmente, en el Programa Marco de la Unión Europea Horizonte 2020.

El interés mostrado por la UGR por ofrecer ayudas específicas a proyectos industriales, internacionalizar patentes, captar talentos, cuantificar los logros y responder a las exigencias de competitividad impulsadas por los organismos internacionales (Unión Europea, Fondo Monetario Internacional, etc.), entre otras cuestiones, refleja la influencia de la lógica neoliberal en su política de internacionalización. Su propósito es cubrir los indicadores de calidad que estos organismos determinan, obtener acreditaciones internacionales y alcanzar buenas posiciones en los rankings.

Tabla 2.
Algunos indicadores de calidad en investigación curso 2018/19

| Indicador | Dato |
|---|--------|
| Porcentaje publicaciones WOS en coautoría internacional | 55,44% |
| Nº de proyectos de investigación activos en convocatorias internacionales | 61 |
| Nº de proyectos de investigación del Plan Nacional retos y excelencia (2014-18) | 92 |
| Nº de profesores recibidos con fines investigadores | 435 |
| Porcentaje de tesis con mención internacional/ tesis totales defendidas | 40,80% |

COOPERACIÓN AL DESARROLLO

La UGR cuenta con un Plan Propio de Cooperación al Desarrollo que responde a su compromiso solidario con los países en desarrollo y los sectores sociales más desfavorecidos. El Plan engloba cinco programas y acciones y quince subprogramas que se desarrollan en colaboración con la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo y otros organismos (UNESCO, Unión Iberoamericana de Municipalistas o Fundación Mujeres por África, ...). Las actuaciones emprendidas en este Plan se dirigen a apoyar proyectos de cooperación, experiencias de voluntariado internacional, realización de trabajos académicos en el marco del desarrollo y la cooperación, y al fortalecimiento institucional de universidades de países o regiones en desarrollo, sobre todo de América Latina y norte de África. Entre las acciones promovidas durante el curso 2018-19 destacamos: 32 ofertas de voluntariado, siete campañas solidarias, IV Convocatoria de Micro-proyectos universitarios para el Desarrollo Local, un concierto solidario, etc. Durante 2018 se han dado 90 ayudas y se han otorgado tres premios de excelencia al voluntariado dotados con 2.700 € cada uno. El Plan correspondiente a 2019 tiene un presupuesto de 351.965€.

CONSIDERACIONES FINALES

El modelo de internacionalización de la UGR ofrece innumerables oportunidades para la mejora, pero no está exento de desafíos.

A nivel general, la UGR, debe comprometerse activamente en impulsar la cohesión social y la cooperación internacional, favorecer la inclusión y reivindicar el valor de la justicia social y económica para contrarrestar los efectos del discurso nacionalista, en auge en el contexto europeo. Estos posicionamientos, con su rechazo a los extranjeros, representan un serio revés para el intercambio de conocimientos, la movilidad, convalidaciones de títulos y ayudas al desarrollo promovidas por los procesos de internacionalización en la Educación Superior.

Así mismo, y aunque el modelo de internacionalización de la UGR pretende marcar distancias con aquellos otros que se apoyan en la lógica neoliberal, la influencia de esta es evidente (homogeneización del currículo, interés por mejorar la empleabilidad, cuantificación de logros, ...). Esta influencia hace aconsejable impulsar procesos de reflexión y debate en torno a las consecuencias que derivan de algunas de las acciones emprendidas y abrir vías alternativas de actuación que permitan contribuir al desarrollo económico, pero sin olvidar el compromiso de la institución universitaria con el intercambio solidario, la cooperación, el respeto a la diversidad y la justicia social (Leal & Oregioni, 2019).

A un nivel micro, y centrándonos en su especificidad, la UGR debe hacer frente a los siguientes retos:

- En materia de movilidad: corregir la disparidad existente entre los distintos centros y titulaciones y diversificar los beneficiarios del personal docente e investigador, así como ampliar la oferta de becas y mejorar su impacto a nivel institucional.
- Ampliar los fondos propios destinados a la cooperación al desarrollo para ir aproximándose al anhelado 0,7%.
- Favorecer la internacionalización del currículo incrementando la presencia de la dimensión intercultural en los planes de estudio y evitar los procesos de aculturación.
- Redefinir la política de formación docente para incluir no sólo la formación lingüística del profesorado, sino su formación ética y su compromiso con la igualdad y la justicia social en un mundo global, plural y desigual.
- Finalmente, la UGR debería replantear su política de internacionalización y analizar el impacto que la adopción de indicadores estandarizados, ajenos a las singularidades de los contextos, tienen en el incremento de la brecha existente entre las universidades (Pérez-Tapias, 2018). La UGR debería valorar las consecuencias que, desde una perspectiva más amplia, puede tener la adopción de estos indicadores en el empobrecimiento de los países en desarrollo, debido a la situación de desventaja en que se encuentran a la hora de competir en el mercado internacional de la Educación Superior.

REFERENCIAS

- BROOKS, R. (2017). Understanding the higher education student in Europe: a comparative analysis. *Compare, Journal of Comparative and International Education*, 48, 4, 500-517. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1318047>
- CAI, L. & HALL, C. (2015). Motivations, expectations, and experiences of expatriate academic staff on an international branch campus in China. *Journal of Studies in International Education*, 20(3), 207-222.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2011). INTRODUCCIÓN general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Comps.) *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Vol. I. (pp.43-101). Barcelona: Gedisa.
- KIM, T. (2016). Internationalisation and development in East Asian higher education: an introduction. *Comparative Education*, 52(1), 1-7.
- KNIGHT, G. & LIESCH, P. (2016). Internationalisation: from incremental to born global. *Journal of World Business*, 5(1), 93-102.
- LEAL, F. G. & OREGIONI, M. S. (2019). Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653635>. Consultado el: 27/04/2019.
- LEGUSOV, O. (2017). The growing reliance of Ontario colleges of applied arts and technology on educational agents for the recruitment of international students. *Colleges Quarterly*, 20(1), 1-21. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131154.pdf>. Consultado el: 20/05/2019.
- LEÓN, O.G & MONTERO, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGrawHill.
- LEUNG, M. (2017). Social mobility via academic mobility: reconfigurations in class and gender identities among Asian scholars in the global north. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(16), 2704-2719. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1314595>
- LOMER, S. (2016). Soft power as a policy rationale for international education in the UK: a critical analysis. *Higher Education*, 74(4), 581-591. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0060-6>
- PÉREZ-TAPIAS, J. A. (2018). *Universidad y Humana Dignidad. Verdades de las letras frente al mercado de la posverdad*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2009). *Estatutos de la Universidad de Granada*. Disponible en <https://www.ugr.es/universidad/normativa/estatutos>.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2017). *Estrategia de Internacionalización*. Disponible en https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/estrategiainternacionalizacion.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2018). *Memoria de Gestión 2018*. Disponible en <https://www.ugr.es/comunicaciones-oficiales/memoria-de-gestion-2018>.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2019). *Memoria Académica 2018-19*. Disponible en <https://secretariageneral.ugr.es/pages/memorias/academica/20182019>.

- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2019). *Plan Propio de Cooperación al Desarrollo 2019*. Disponible en http://cicode.ugr.es/pages/plan-propio-cooperacion/ppcd_2019/20190211_ppc2019.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2019). *Plan Propio de Internacionalización 2019*. Disponible en https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/ppi2019/planpropiointernacionalizacion.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2019). *Plan Propio de Investigación y Transferencia 2019*. Disponible en <https://investigacion.ugr.es/pages/planpropio/2019>.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA (2018). Plan de formación e innovación docente 2018-2020. Disponible en https://calidad.ugr.es/pages/secretariados/formacion_innovacion_evaluacion/formacion-e-innovacion/innovacion/planfido2018_2020.
- WIT, F., HOWARD, L. & EGRON-POLAK, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. Bruselas: European Union. Disponible en [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Consultado el: 20/05/2019.

LA INTERSECCIONALIDAD
DE LAS DESIGUALDADES QUE AFECTAN
AL ALUMNADO UNIVERSITARIO GITANO
*The intersectionality of inequalities affecting
the Roma University Students*

GIMÉNEZ, A.

Universidad Autónoma de Barcelona

MÁRQUEZ, C.

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la influencia del antigitanismo y la interseccionalidad de las desigualdades en las dificultades de acceso de estudiantes gitanos/as a la universidad. Para ello, se ha utilizado una metodología mixta con una revisión documental y entrevistas semiestructuradas. Los resultados de esta investigación indican que el pueblo gitano sufre desigualdades múltiples como pobreza, desigualdad educativa y ocupacional. La interseccionalidad de estas desigualdades que sufre el pueblo gitano constituyen un elemento explicativo de la baja representación del pueblo gitano en el sistema universitario español.

Palabras clave: *interseccionalidad, antigitanismo, discriminación, universidad.*

ABSTRACT

The present work aims to show the influence of anti-Gypsyism and the intersectionality of inequalities in the difficulties of access of Roma students to university. For this, a mixed methodology has been used with a documentary review and semi-structured interviews.

The results of this research indicate that the Roma People suffer multiple inequalities such as poverty, educational and occupational inequality. The intersectionality of these inequalities suffered by the Roma People constitute an explanatory element of the low representation of the Roma People in the Spanish university system.

Keywords: *intersectionality, antigypsyism, discrimination, university, inclusion.*

INTRODUCCIÓN

ESTA COMUNICACIÓN se centra en analizar la relación que existe entre el antigitanismo y la interseccionalidad de las desigualdades que se dan en la minoría étnica por excelencia en el estado español, el pueblo gitano. Así como, sobre las consecuencias e implicaciones que esto tiene en el ámbito universitario, donde el alumnado gitano constituye uno de los grupos más infrarrepresentados. En España, se estima que viven entre 750.000 y 1.000.000 personas gitanas, la mayoría residentes en Andalucía, Cataluña, Valencia y Madrid (Ministerio de Sanidad, 2011; 2012). Sin embargo, a pesar de su considerable presencia y de los numerosos esfuerzos políticos en favor de la inclusión del Pueblo Gitano, la situación social y educativa de esta comunidad sigue siendo claramente alarmante. En 2014, el 33,3% de los hogares gitanos sufren pobreza moderada y el 37,8% de pobreza grave (FOESSA, 2014), mientras que entre el resto de la población la pobreza moderada afecta al 20,6% de los hogares (menos de 13 puntos) y la pobreza grave el 6,5% (menos de 30 puntos) (Damonti y Arza, 2014). Esta misma relación de desigualdad, puede comprobarse si observamos a la comunidad gitana en algunos ámbitos sociales. En este sentido, constatamos que existe una situación muy desfavorable, respecto al resto de la población española, y presenta: mayores índices de desempleo, menor esperanza de vida y mayor mortalidad infantil, notables desigualdades en el estado de salud, menor acceso a los servicios sanitarios y significativos problemas en el acceso a una vivienda digna (Damonti y Arza, 2014; European Union Agency for Fundamental Rights [EU-FRA], 2012, 2014, 2014b, 2014c; Ministerio de Sanidad, 2011, 2016).

Desde este trabajo, nos preguntamos si algunos de estas situaciones de desigualdad pueden estar relacionadas con la hostilidad social de la que ha sido objeto la comunidad gitana por parte del resto de la sociedad. Según afirmó Sánchez-Ortega (1994), el miedo a lo desconocido, las costumbres, tradiciones y valores del pueblo gitano han supuesto un desafío al modelo social imperante que ha traído consigo la hostilidad, persecución y racismo del que ha sido objeto a lo largo de su historia. Esta discriminación hacia la comunidad gitana ha perdurado en el tiempo y persiste en la actualidad (Council of Europe, 2012a, 2012b; European Commission against Racism and Intolerance [ECRI] y Council of Europe, 2011; European Parliament, 2015).

A este tipo específico de racismo se le conoce como antigitanismo. El antigitanismo consiste en la hostilidad, el prejuicio y las conductas racistas dirigidas hacia los gitanos de manera individual o colectiva y ejercido de manera privada como institucional (Amador, 2016; Jiménez-González, 2017; Macías-Aranda, 2017; Nicolae, 2006). En la actualidad, resulta preocupante el aumento del antigitanismo que es reconocida mundialmente por diversos organismos e instituciones. La propia Comisión Europea afirmó que millones de europeos de origen romaní son objeto de una discriminación persistente, tanto a nivel individual como institucional, así como de una exclusión social a gran escala (ECRI, 2011).

Gran parte de los trabajos que se ocupan de analizar los efectos del antigitanismo tratan de explicarlo a través del concepto *interseccionalidad de las desigualdades*. En este marco, la interseccionalidad es entendida como una discriminación compuesta o una múltiple discriminación (Gómez, 2003) que se da cuando más confluye sobre un sujeto o grupo más de un eje de desigualdad (edad, género, orientación sexual, clase social, nivel de estudios, estatus legal, etcétera) (Miguélez et al. 1997). La madre teórica de la interseccionalidad, Kimberle Crenshaw, explicó que la interseccionalidad provoca consecuencias que son mayores que la suma de los ejes de desigualdad que se cruzan en una persona o colectivo (Crenshaw, 1989), de forma que sus efectos no suman, sino que se multiplican. En sus trabajos de investigación sobre las mujeres negras en EEUU, la autora afirmó que la población negra vive en una comunidad que es definida y subordinada por el color de su piel. Pero, además, el patriarcado existente en el seno de la comunidad negra deja a las mujeres negras en una situación aún más vulnerable que las lleva a buscar una conciencia política opuesta a la de los hombres negros (Crenshaw, 1988). En este sentido, encontramos una analogía entre la interseccionalidad de la que nos habla Crenshaw y la que padece la población gitana en España. Aunque la visión de Crenshaw es desde una perspectiva de género, y esta variable no ocupa el centro de nuestro análisis, si que queremos compartir su idea al enunciar nuestra hipótesis de que mayoría del pueblo gitano sufre varios ejes de desigualdad o interseccionalidad y que esta situación tiene una afectación directa en su posición social y en sus posibilidades de acceso y éxito en los estudios universitarios. Desde la idea de que las desigualdades múltiples que sufre el pueblo gitano tienen un papel muy importante en la poca representación de este en el ámbito universitario y académico, este trabajo tiene como objetivo mostrar la influencia del antigitanismo y la interseccionalidad de las desigualdades en las dificultades de acceso de estudiantes gitanos/as a la universidad.

MÉTODO

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico mixto que incluye como técnica la revisión documental y entrevista semiestructurada a expertos/as. Esta aproximación es útil para una investigación de esta naturaleza si se considera que persigue abordar un problema de justicia social y facilitar la creación de un conocimiento científico a través de un diálogo intersubjetivo con los sujetos investigados (Mertens, 2007; Sordé y Mertens, 2014)

PROCEDIMIENTO

Para dar respuesta al objetivo de investigación, en una primera fase se realizó una revisión documental de fuentes primarias y secundarias que tuvieron como sujeto de intervención al pueblo gitano. Esta metodología es útil para la construcción del problema sociológico y para ampliar la visión de los investigadores sobre el tema a tratar (Barbosa-Chacón, Barbosa-Herrera y Rodríguez-Villabona, 2013). Como fuentes primarias se usaron diferentes trabajos académicos que respondieron a las palabras claves: antigitanismo, desigualdad, pueblo gitano y educación. Y, diferentes documentos de carácter institucional como: planes estratégicos o declaraciones del Parlamento y la Comisión Europea. También, así como otros datos secundarios de trabajos científicos centrados sobre la situación del pueblo gitano.

En la segunda fase hemos se llevaron a cabo dos p entrevistas a expertos en intervención social con la población gitana. Para ello, se elaboró un guion de entrevista *ad hoc* que incluía diferentes dimensiones reconocidas por la literatura científica al respecto. Concretamente, las dimensiones incluidas en el instrumentos fueron: antigitanismo, clase social, ocupación y exclusión. Una vez realizadas y transcritas las entrevistas fueron tratadas mediante un análisis de discurso cuyos resultados se presentan posteriormente.

PARTICIPANTES

En este trabajo participaron dos expertos en intervención social con la comunidad gitana. El primero de los participantes es investigador del centro de estudios gitanos de CREA de la Universidad de Barcelona y trabajador del Plan Integral del Pueblo Gitano de La Generalitat de Cataluña (Entrevistado 1). La segunda participante desarrolla su labor profesional como coordinadora del área de Proyectos Europeos en la Federación de Asociaciones Gitanas de Cataluña (Entrevistada 2). Se subraya, además, que uno de los participantes pertenece al colectivo gitano y el otro cuenta con una experiencia profesional de más de 10 años trabajando con y para el pueblo gitano.

RESULTADOS

El tratamiento de los datos dio lugar a la identificación de cuatro ejes de desigualdad diferentes que pueden explicarse como la interseccionalidad de las desigualdades afecta al pueblo gitano, favoreciendo una situación de exclusión social y educativa. Concretamente estos cuatro ejes de análisis fueron: el antigitanismo, la situación educativa, la ocupación y la pobreza.

El análisis documental puso de manifiesto los efectos producidos por el antigitanismo como obstáculo de la inclusión real del pueblo gitano. En este sentido, pudimos encontrar que el informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (EU-FRA, 2018) reconoce que, de media, uno de cada tres personas gitanas encuestadas sufren algún tipo de acoso: comentarios ofensivos o amenazantes en persona, amenazas de violencia en persona, gestos ofensivos o miradas inapropiadas, correos electrónicos o mensajes de texto ofensivos o amenazantes o comentarios ofensivos sobre ellos en Internet. Y que el cuatro por ciento de las personas gitanas experimentan violencia física motivada por el antigitanismo, aunque sólo uno de cada tres lo denunció a alguna organización, incluida la policía. Según destaca la EU-FRA (2018) no se está prestando la suficiente atención a estas manifestaciones de antigitanismo, lo que disminuye la confianza de los romaníes en sus instituciones públicas, y muy particularmente en la ley, las políticas y la justicia.

El análisis de datos sobre el ámbito educativo ha puesto de manifiesto que, de casi millón de gitanas y gitanos que se estima viven en España (Ministerio de Sanidad, 2012), únicamente un 1% ha conseguido finalizar estudios universitarios (Ministerio de Sanidad, 2011). Este dato contrasta con casi un 35% del resto de la población que posee estudios superiores (INE, 2017). Esta enorme brecha educativa también se observa en la educación obligatoria, ya que solo el 30% del alumnado gitano obtiene el Graduado de Educación Secundaria y el 60% del alumnado no gitano supera con éxito esta etapa (Ministerio de Sanidad, 2011; 2016). En el ámbito laboral, los datos analizados ponen de manifiesto que el trabajo asalariado, entre el pueblo gitano, disminuyó de 2005 a 2011 en casi 13 puntos. Mientras que el trabajo autónomo por cuenta propia aumentó más de 10 puntos y la colaboración en la actividad familiar también en casi 2 puntos (Fundación Secretariado Gitano [FSG], 2012). En la Tabla 1 se presentan las ramas de ocupación de la población gitana en edad laboral y puede observarse que el valor con la frecuencia más elevada es la rama de la venta ambulante.

Tabla 1.
Ramas de actividad en el pueblo gitano

| Ramas de actividad % | |
|-----------------------------|------|
| Agricultura | 6,4 |
| Industria | 5,2 |
| Construcción | 11,0 |
| Venta ambulante | 42,3 |
| Distribución y reparaciones | 9,5 |
| Resto de servicios | 25,6 |

Fuente: Ministerio de Sanidad y Política Social (2011)

En la Tabla 2 se presentan los resultados hallados con respecto a los ejes de desigualdad que sufre el pueblo gitano según los datos recogidos en las diferentes fuentes documentales analizadas.

Tabla 2.
Evidencias empíricas sobre las desigualdades

| Ejes de desigualdad | Evidencias empíricas | | |
|---------------------|--|---|--|
| Antigitanismo | 33% de gitanos encuestados sufren antigitanismo | 4% de los encuestados han sufrido violencia física | Aunque sólo un 33% lo denunció |
| Educación | Sólo el 30% de gitanos/as obtienen el graduado escolar | Sólo el 1% de gitanos/as finalizan estudios universitarios | |
| Ocupación | El trabajo asalariado disminuyó un 13% en los gitanos de 2005 a 2013 | El trabajo como autónomo aumentó un 10% en los gitanos de 2005 a 2013 | El trabajo al que más se dedican los gitanos es el mercadillo hecho por un 42,3% de los mismos |
| Pobreza | 33,3% de las familias gitanas sufren pobreza moderada | 37,8% de las familias gitanas sufren pobreza grave | |

En la Figura 1, se muestran de manera conjunta los de diferentes ejes de desigualdad sufridos por el pueblo y gitano y que han sido explicados a lo largo de este trabajo, manifestando que el pueblo gitano sufre una desigualdad múltiple: antigitanismo, violencia, desigualdad educativa, desigualdad laboral, pobreza, que dificulta el acceso y éxito universitario de gitanos/as.

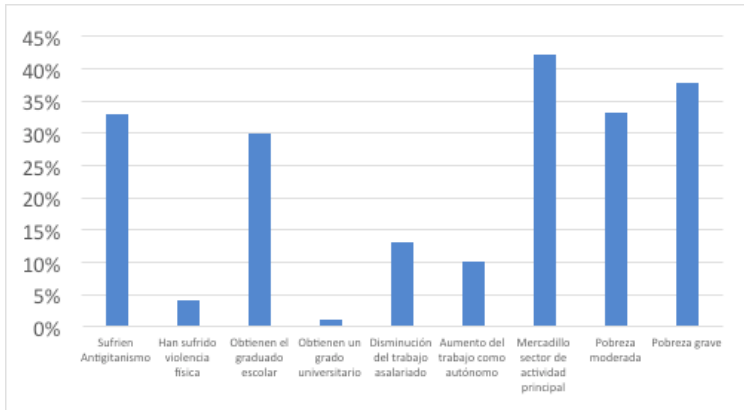


Figura 1.

Interseccionalidad de las desigualdades en el pueblo gitano

BARRERAS MÚLTIPLES PARA EL ÉXITO GITANO EN LA UNIVERSIDAD

Las entrevistas realizadas a profesionales expertos en estudios gitanos y la intervención social con y para el pueblo gitano puso de manifiesto la preocupación de estos profesional por el antigitanismo que padece el pueblo gitano:

El pueblo gitano lleva siglos viviendo en la marginación social debido a políticas anti-gitanas. Aunque con la democracia ya no existen estas políticas, continúan las actitudes anti-gitanas y racistas por parte de la sociedad dominante y mayoritaria y una discriminación institucional que hace difícil que la situación social del pueblo gitano cambie en el futuro (E2).

En este mismo sentido, cuando se abordó los posibles motivos de la situación de exclusión social vivida por el pueblo gitano, los participantes argumentaron que:

Por una parte, la historia del pueblo gitano explica en gran medida la situación actual, ya que, durante 500 años, prácticamente 6 siglos de hecho, la población gitana ha sufrido persecución, estigmatización e incluso exterminio. (E1)

También apareció como un elemento importante la desigualdad educativa que sufre el pueblo gitano:

En el ámbito educativo, sabemos desde el año 80 que la segregación por niveles no es beneficiosa para aquellos alumnos que se sitúan en las aulas de menor nivel, y por defecto existen investigaciones (...) que demuestran que la población gitana es segregada en masa a aulas de bajo rendimiento o en escuelas estigmatizadas o «quetificades» (E1).

Estos resultados subrayan que en educación se percibe una desigualdad a la que se enfrenta el pueblo gitano y esto tiene consecuencias también en la situación laboral y ocupacional.

En el ámbito del empleo existen investigaciones (...) que han demostrado que la población gitana para conseguir puestos de trabajo cualificados o no cualificados, pero simplemente remunerados, tienen que falsificar su CV para no ser identificados como personas gitanas e incluso, cambiar su aspecto para superar las entrevistas, estos mismos proyectos afirman que las personas cuando están desarrollando su actividad laboral y sus jefes se enteran de que son gitanas han sido despedidos de una manera injusta. (E1)

Y, todo esto, genera una situación de pobreza en el pueblo gitano que se retroalimenta por todas las desigualdades múltiples o interseccionalidad de las desigualdades que viven los gitanos/as. Esto se refleja en las siguientes citas:

Más del 70% de la población gitana vive en situación de exclusión, ya sea esta moderada o severa, por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría de la población gitana pertenece a la clase social más baja (E2).

No podemos afirmar desde un punto de vista sociológico que ningún grupo cultural o social ocupe una clase social específica, existen mujeres ricas y mujeres pobres, pues de la misma manera, existen gitanos pobres y gitanos ricos, lo que sí que podemos afirmar según datos es que el mayor número de población gitana se sitúa en una clase social baja o muy baja (E1).

CONCLUSIONES

Este trabajo aporta evidencia empírica que destaca que la mayor parte de la población gitana se encuentra en una situación de exclusión social que dificulta, en gran manera, el acceso a la educación posobligatoria y, por tanto, a la universidad. Los hallazgos pusieron de manifiesto que, en gran parte de las ocasiones, la única opción de trabajar que encuentra este colectivo es la actividad por cuenta propia. Consideramos que esta realidad debe ser entendido sino desde el concepto antigitanismo y desde la interseccionalidad de las desigualdades, factores que se retroalimentan entre sí y que generan que el acceso universitario de los estudiantes gitanos sea más dificultoso que para el resto de las personas.

Los resultados hallados pusieron de manifiesto que el pueblo gitano se encuentra afectado por desigualdades en los siguientes ámbitos: 1) Racismo, afirmando que el pueblo gitano actualmente sufre un antigitanismo tanto feroz que, en algunas ocasiones, incluso acaba derivando en asesinato. 2) Pobreza, afirmando que una gran parte

de la población gitana sufre pobreza moderada y severa. 3) Empleo, coincidimos con la European Commission (2014) en afirmar que esta pobreza se relaciona con la falta de accesibilidad de la población gitana a puestos de trabajos cualificados. Como ya afirmara (Lope, 2015), trabajar y ser pobre no son elementos contradictorios entre sí, lo que sucede con la población gitana. 4) Nivel educativo, afirmando que esta desigualdad del nivel educativo entre la población gitana y el resto de la sociedad viene dada por prácticas educativas con una connotación racista, como por ejemplo, la segregación del alumnado gitano en aulas de bajo rendimiento, las adaptaciones curriculares basadas en un currículo de mínimos, los estereotipos y prejuicios sobre el alumnado gitano y sus familias, así como numerosas prácticas educativas basadas en ocurrencias y no en las recomendaciones de la comunidad científica (Consejo de la Unión Europea, 2013; Macías-Aranda y Flecha, 2013; Santiago y Maya, 2012; Vargas y Gómez, 2003). Estos últimos hallazgos tienen una influencia más que notable en las posibilidades de acceso universitario del alumnado gitano.

Estos resultados ponen de relieve la necesidad de actuaciones y políticas sociales y educativas que traten de revertir esta situación si se quiere avanzar en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Ha quedado claro que las desigualdades múltiples sufridas por el pueblo gitano generan una situación en la que a los gitanos/as les es muy difícil acceder y tener éxito en los estudios universitarios, lo cual sigue alimentando una situación de interseccionalidad en la que cada eje de desigualdad retroalimenta al otro.

REFERENCIAS

- AMADOR, J. (2016). La «Roma response» al modelo reproductor. La educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144-163. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2091>
- BARBOSA-CHACÓN, J., BARBOSA-HERRERA, J., y RODRÍGUEZ-VILLABONA, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2013). *Recomendación relativa a la adopción de medidas eficaces de integración de los gitanos en los Estados miembros*. (2013/C 378/01). Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1224\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1224(01)&from=ES)
- COUNCIL OF EUROPE (2012). *Declaration of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsism and Racist Violence against Roma in Europe*. Council of Europe: Strasbourg. Disponible en: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805cb2c8
- COUNCIL OF EUROPE. (2012b). Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues, (May), 28. Disponible en: <https://rm.coe.int/1680088eab>

- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *U. Chi. Legal F.*, (139) 139-168.
- CRENSHAW, K. (1988). Race, reform, and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law. *Harvard Law Review*, 1331-1387.
- DAMONTI, P., y ARZA, J. (2014). *Exclusión en la comunidad gitana: Una brecha social que persiste y se agrava*. Madrid: Fundación Foessa. Disponible en: http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151523_8331.pdf
- EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE & COUNCIL OF EUROPE. *General Policy CRI (2011) 37 Recommendation No. 13 on combating anti-Gypsyism and discrimination against Roma*. Strasbourg. Disponible en: <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-13-on-combating-anti-gypsyism-an/16808b5aee>
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. (2014a). *Roma survey - Data in focus Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 EU Member States*. Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights. Disponible en: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-women-2_en.pdf
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. (2014b). *Roma survey - Data in focus Education: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014_roma-survey_education_tk0113748enc.pdf
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. (2014c). *Roma survey - Data in focus Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights. Disponible en: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-employment-1_en.pdf
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. (2018). *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*. Disponible en: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-anti-gypsyism-barrier-roma-inclusion_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2014), *Employment and Social Developments in Europe 2013*. Luxembourg: Publications Office of the EU. Disponible en: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7684>
- EUROPEAN PARLIAMENT. (2015). *Resolution on the occasion of International Roma Day - anti-Gypsyism in Europe and EU recognition of the Memorial Day of the Roma genocide during World War II (2015/2615(RSP))*. Brussels. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P8-TA-2015-0095+0+-DOC+PDF+V0//EN>
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2012). *Población gitana, empleo e inclusión social. Un estudio comparado: Población gitana española y del Este de Europa*. Madrid: FSG.
- GÓMEZ, F. (2003). La interseccionalidad en la discriminación. *Global: Red de Educación Popular entre Mujeres*. www.global.info.

- INE (2017). *Población de 16 y más años por nivel de formación alcanzado, sexo y comunidad autónoma. Porcentajes resto del total*. Madrid. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6369>
- JIMÉNEZ-GONZÁLEZ, N. (2017). *Guía de recursos contra el Antigitanismo*. Alicante.
- LOPE-PEÑA, A. (2015). El trabajo y la inclusión social: una relación en peligro. *Revista Laboratorio*, 15(26), 0107-129.
- MACÍAS-ARANDA, F. (2017). *Contributions of the Roma People to overcome Poverty and Anti-gypsyism through Successful Educational Actions*. University of Barcelona.
- MACÍAS-ARANDA, F. y FLECHA, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano. *Enseñantes Con Gitanos*, (30), 75-84.
- MERTENS, D. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of mixed methods research*, 1 (3), 212-225. doi: 10.1177/1558689807302811
- MIGUÉLEZ, F., GARCIA, T.; REBOLLO, O., SÁNCHEZ, C., ROMERO, A. (1997). *Desigualtat i canvi: l'estructura social contemporànea*. Barcelona: Proa-UAB
- MINISTERIO DE SANIDAD Y POLÍTICA SOCIAL (2009). *La situación y perspectiva del trabajo autónomo, especialmente la venta ambulante de la población gitana*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- MINISTERIO DE SANIDAD. POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- MINISTERIO DE SANIDAD. SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: https://www.mssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf
- MINISTERIO DE SANIDAD. SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2016). *Segunda Encuesta Nacional de Salud a Población Gitana 2014*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- NICOLAE, V. (2006). *Towards a Definition of Anti-Gypsyism*. Beek-Ubbergen. Disponible en: <http://www.ergonetwork.org/media/userfiles/media/egro/Towards a Definition of Anti-Gypsyism.pdf>
- SÁNCHEZ-ORTEGA, M. (1994). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. *Espacio Tiempo y Forma. Serie IV, Historia Moderna*, 7(319-354).
- SANTIAGO, C., y MAYA, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Córdoba: Federación Nacional de Asociaciones de Mujeres Gitanas KAMIRA & Fundación Mario Maya. Disponible en: <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregación.pdf>
- SORDÉ, T. y MERTENS, D. (2014). Mixed Methods Research with Groups at Risk: New Developments and Key Debates. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 207-211. Doi: 10.1177/1558689814527916
- VARGAS, J., GÓMEZ, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.

LA INVESTIGACIÓN EN LAS REDES UNIVERSITARIAS
INTERNACIONALES: UNA MIRADA DESDE
EL COMPROMISO UNIVERSIDAD - COMUNIDAD
*Research in international university networks:
a university-community engagement perspective*

JIMÉNEZ, J.; MAIZTEGUI-OÑATE, C.
Universidad de Deusto

DA SILVA PINTO, J. L.
Universidad Católica Andrés Bello

RESUMEN

A la investigación universitaria se le demanda una mayor responsabilidad para renovar su compromiso con la comunidad y contribuir al bien común (Goddard et al, 2016), como lo recuerdan las instituciones internacionales. Este artículo presenta un análisis del «compromiso universidad-comunidad», a partir de una de las dimensiones de este concepto: la investigación (Farnell et al, 2020 b). A partir de un estudio de caso múltiple, centrado en seis redes universitarias, se lleva a cabo un análisis de contenido de 83 documentos oficiales. Los resultados muestran que la «investigación comprometida» con la comunidad es considerada un proceso de transformación bidireccional que redefine la gestión del conocimiento en la sociedad.

Palabras clave: *universidad, compromiso universidad-comunidad, investigación comprometida, redes universitarias*

ABSTRACT

University research is demanded a greater responsibility to renew its commitment to the community and contribute to the common good (Goddard et al, 2016), as recalled by

international institutions. This article presents an analysis of «university-community engagement», starting from one of the dimensions of this concept: research (Farnell et al, 2020 b). Based on a multiple case study, focusing on six university networks, a content analysis of 83 official documents is carried out. The results show that «engaged research» with the community is considered a bidirectional transformation process that redefines knowledge management in society.

Keywords: *university, university-community engagement, engaged research, university networks*

INTRODUCCION

HISTÓRICAMENTE, la universidad ejerce un rol de mediadora entre múltiples actores sociales (Estado, mercado, industria, comunidad) (Ashwin, 2020). Con la responsabilidad de mantener un equilibrio positivo entre los propósitos sociales y económicos de la educación superior (MacArthur, 2011), las universidades están cada vez más presionadas para demostrar la relevancia de sus investigaciones. Como Woolcott, Keast y Pickernell (2020) comentan, la búsqueda de financiación externa ha empujado a las universidades a centrarse en la divulgación de los resultados y productos, dejando en un lugar menos visible el análisis de los procesos y de los beneficios sociales de la misma. No obstante, este planteamiento convive con un cambio en los discursos oficiales que impulsan el «compromiso» de las universidades para que trabajen en colaboración con las comunidades por el beneficio mutuo (Preece, 2016). Esta visión se refleja en los planes estratégicos, así como en algunas normativas y planes políticos de las propias instituciones universitarias o de los gobiernos u organismos multilaterales.

En este sentido, Goddard, Hazelkorn y Vallance (2016) sostiene que el renovado impulso del «*compromiso*» en las instituciones de educación superior, como contribución al bien público, conduce a beneficios socioeconómicos ya que integra la teoría con la práctica. La investigación con fines sociales es una de las dimensiones de dicho compromiso que configura intersecciones para conectar a la universidad con la comunidad (Benneworth et al, 2018).

Ante estos retos, las universidades se han apoyado en las redes universitarias internacionales con relación a una o más de sus tres misiones básicas (docencia, investigación y difusión del crítica del conocimiento). Normalmente, esta participación contribuye al diálogo de la universidad con la sociedad ya que suelen incidir en la promoción de los valores sociales y el compromiso cívico (Farnell, et al, 2020b; 2020c; Hoyt, 2014). Esta comunicación presenta un

análisis de los enfoques y las propuestas de la investigación que impulsan las redes universitarias con misión social.

EL COMPROMISO UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD

El diálogo de la universidad con la comunidad posee una fructífera historia, iniciada cuando las universidades hicieron frente a los desafíos de la vida cívica, la pobreza, el analfabetismo, las enfermedades y los desastres naturales (Hoyt, 2014). A esta relación, generalmente, se le conocía como la tercera misión de la universidad y ahora se le conoce ampliamente como «compromiso» (Boyte y Hollander 1999; Munck et al. 2014).

Muchas pueden ser las interpretaciones del compromiso universidad-comunidad. Sin embargo, su finalidad es la misma, el desarrollo de la acción colectiva y el conocimiento para contribuir con la sociedad (Hoyt, 2014). Sobre la base de la literatura existente, este artículo utiliza como marco de referencia la definición del compromiso universidad-comunidad acuñada en el proyecto europeo «Towards an European Framework for Community Engagement in Higher Education» TEFCE. Es decir, el compromiso universidad-comunidad tiene que ver con las formas (la enseñanza, la investigación, y otras actividades) en que las universidades juntamente con las comunidades responden a sus necesidades sociales (Beneworth et al., 2018). Por consiguiente, esta relación incluye tres elementos claves, a saber: «Comunidad», «Compromiso» y «Necesidades sociales».

De acuerdo con Farnell et al. (2020a), en el compromiso universidad-comunidad, se reflejan las siguientes dimensiones: 1) Enseñanza y aprendizaje; 2) Investigación; 3) Servicio e intercambio de conocimiento; 4) Estudiantes; 5) Gestión (asociación y apertura); 6) Gestiones políticas de apoyo y estructuras; 7) Compañeros de apoyo. Esta comunicación toma como referencia la dimensión tercera, relacionada con la investigación, para analizar cómo se desarrolla esta actividad en las redes universitarias.

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación es de naturaleza cualitativa. A partir de un análisis de contenido, en un estudio de caso múltiple bajo los parámetros de Stake (1999). El propósito de esta investigación apunta a la comprensión de significados,

y a la búsqueda de las narrativas sobre la investigación en los documentos de las redes universitarias publicados en línea y de acceso abierto.

Para la selección de las redes se utilizaron dos criterios. El primer criterio es el alcance geográfico, expresado en las escalas, –Global-Regional-Nacional–. El segundo criterio fue que las redes seleccionadas incorporen la promoción del compromiso universidad con la comunidad, en su Misión o en sus propuestas principales. Con estos criterios se seleccionaron 6 redes (Tabla 1).

Tabla 1.
*Redes universitarias seleccionadas para el análisis,
según alcance y número de documentos*

| REDES UNIVERSITARIAS | ALCANCE | NÚMERO DE DOCUMENTOS |
|---|----------|----------------------|
| RED TALLOIRES DE UNIVERSIDADES COMPROMETIDAS | Global | 22 |
| RED UNIVERSITARIA GLOBAL PARA LA INNOVACIÓN (GUNI) | Global | 11 |
| UNIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DE LATINOAMERICANA (URSULA) | Regional | 8 |
| ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN AMÉRICA LATINA (AUSJAL) | Regional | 7 |
| CAMPUS COMPAC ESTADOS UNIDOS | Nacional | 27 |
| CAMPUS ENGAGE IRLANDA | Nacional | 08 |
| SUMA TOTAL DE DOCUMENTOS RECOPIADOS CON BASE A LAS SEIS REDES | | 83 |

En este artículo partimos de un corpus de 83 documentos disponibles en las páginas webs de las redes. Se tratan de una documentación de diversos tipos: Presentación de la red (Misión, Objetivos), declaración de la Red, boletines; noticias de las redes en otros medios de comunicación e Informes de investigaciones especializadas.

Para el procesamiento, recopilación y análisis de los datos se utilizó el software MAXQDA y la herramienta web collector. Para el análisis, se realizó una primera exploración intencional focalizada en la palabra Investigación/Research en los diferentes documentos seleccionados. Posteriormente se organizó una combinación de búsquedas en combinación con otros códigos inspirados en la revisión de la lite-

ratura consultada. Estos códigos hacen referencia a la contribución (contribución, impacto, redes, resultados), metodología (interdisciplinaridad), características organizativas (redes, participación, cooperación, sostenibilidad) otras características (valores, educación, responsabilidad).

RESULTADOS PRELIMINARES

El análisis de la documentación seleccionada muestra que las redes se encuentran en diferentes etapas de desarrollo (Tabla 2). Mientras que algunas cuentan con una amplia experiencia y trayectoria de trabajo con la comunidad como Campus Compact (creada en 1985), otras recién están fortaleciendo la institucionalización del compromiso como la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana, URSULA. También difieren en su tamaño, la más grande es Talloires donde participan 410 universidades de 79 países, seguida de Guni (250 miembros, 80 países) y de URSULA (15 países y 186 instituciones).

Tabla 2.

Redes universitarias internacionales: año de creación, alcance y misión

| Nombre y web de la red | Año de creación | Alcance y Misión |
|--|-----------------|--|
| Red Talloires de universidades comprometidas https://talloiresnetwork.tufts.edu/ | 2005 | Red global de 410 universidades en 79 países para promover el compromiso cívico. La adhesión es por membresía. Se plantea fortalecer los roles cívicos y responsabilidades sociales de las universidades. |
| Red Universitaria Global para la Innovación (GUNI) http://www.guninetwork.org/ | 1999 | Red global compuesta actualmente por 250 miembros de 80 países, que incluye las Cátedras UNESCO de Educación Superior. La adhesión es por membresía. Busca fortalecer el papel de la educación superior en la sociedad contribuyendo a la renovación de las visiones y políticas de la educación superior en todo el mundo bajo una visión de servicio público, relevancia y responsabilidad social. |
| La Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana (URSULA) https://unionursula.org/ | 2016 | Red Regional presente en 15 países con 186 instituciones de educación superior adheridas de forma voluntaria. Busca promover una inteligencia colectiva y colaborativa acerca del rol social de las Instituciones de Educación Superior en tiempos de riesgos globales y urgencia de cambios. |
| Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) https://www.ausjal.org/ | 1987 | Red Regional que articula a 31 universidades e instituciones de educación superior en 14 países de América Latina, Compuesta por universidades y redes de homólogos que desarrollan iniciativas y proyectos en red conforme a las prioridades estratégicas de la Asociación. Su adhesión es voluntaria y apunta a la formación de estudiantes comprometidos con la solidaridad, y al aporte a la sociedad de conocimientos y acciones que contribuyan a gestar una sociedad más justa, que promueva los derechos y respete la dignidad de todos. |
| Campus Compact https://compact.org/ | 1985 | Red nacional. Campus Compact reúne a más de 1,000 colegios y universidades en los Estados Unidos, comprometidos con los propósitos públicos de la educación superior. Su adhesión es por membresía. Promueven la democracia a través de la educación cívica y el desarrollo comunitario. |
| Campus Engage http://www.campusengage.ie/ | 2014 | Es una red local dedicada a apoyar a las instituciones de educación superior irlandesas para integrar, escalar y promover el compromiso cívico y comunitario. |

LA INVESTIGACIÓN EN LAS REDES UNIVERSITARIAS

Los documentos analizados muestran que la investigación comprometida con la comunidad es una estrategia sólida como se aprecia el Gráfico 1. Cuando en el análisis de los documentos seleccionados se combinó la palabra Investigación/ Research con los diferentes códigos obtenidos de la literatura, se aprecia que las redes valoran la investigación e identifican la contribución a la sociedad como uno de sus principales objetivos (32%). Si bien la contribución a la ciencia (47%), a partir del conocimiento/40,5%) y el impacto científico (6,5%), es el eje prioritario. Estos

resultados se relacionan con trabajos anteriores, que enfatizan el potencial transformador de la investigación (Carrier y Gartzlaff, 2020).

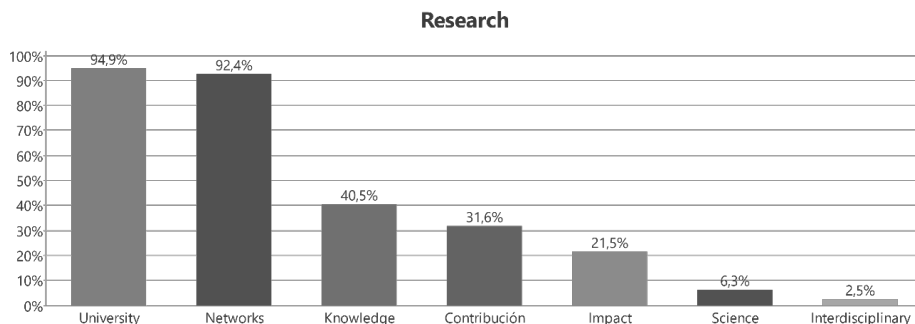


Figura 1.

Códigos asociados a la investigación en los documentos de las redes

Un segundo análisis se centra en el tipo de investigación propuesta. Par ello, nos hacemos la pregunta siguiente ¿Qué tipo de investigación promueven las redes? En este sentido, la red Universitaria Global para la Innovación, GUNi, promueve y practica la Investigación e Innovación Responsables (RRI). Describe en su web la importancia de las relaciones horizontales entre los distintos actores sociales:

este enfoque que anticipa y evalúa las implicaciones potenciales y las expectativas sociales con respecto a la investigación y la innovación, con el objetivo de fomentar el diseño de la investigación y la innovación inclusivas y sostenibles. La RRI implica que los actores sociales (investigadores, ciudadanos, formuladores de políticas, empresas, organizaciones del tercer sector, etc.) trabajen juntos durante todo el proceso de investigación e innovación para alinear mejor tanto el proceso como sus resultados con los valores, necesidades y expectativas de sociedad (Web GUNi).

Por su parte, la Red Talloires de universidades comprometidas toma la investigación acción como la metodología apropiada y dirigida al cambio social basada en la reflexión crítica y conjunta entre los diferentes agentes. La Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamericana (URSULA), aborda el tipo de investigación interdisciplinar. En este caso, menciona los dos tipos de investigación «en» y «con» la comunidad. En cambio, al analizar la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) no identificamos una orientación de investigación establecida. Esto se puede atribuir que está compuesta por subredes de homólogos que abordan distintas aéreas. Al analizar la subred de homólogos de Responsabilidad Social Universitaria de la AUSJAL, se encontró

que promueven valores relacionados con la justicia, solidaridad y equidad, sin mencionar un enfoque directamente relacionado con la investigación:

Potenciar la habilidad y efectividad de las universidades de la Red AUSJAL para responder, desde el ejercicio de sus funciones sustantivas, a las necesidades de transformación de la sociedad en clave de justicia, solidaridad y equidad social (Web AUSJAL).

Campus Compact promueve la investigación universitaria basada en la participación con la comunidad, y además señala que esta se adapta a el objetivo de su misión: «promover los valores cívicos y la democracia». Por ello, en el año 2008, creo la Red de Compromiso Cívico Universitario de Investigación (TRUCEN), para suscitar el compromiso cívico a través de la beca comprometida. Con referencia a Campus Engage, la investigación universitaria es uno de los pilares, junto al desarrollo y la innovación, que viene determinada por el marco normativo irlandés. Esta red entiende por «comunidad» las diversas partes interesadas en la investigación pública, incluidos los usuarios de productos y servicios públicos o profesionales, los responsables de la formulación de políticas, las organizaciones de la sociedad civil y cívica (OSC) y otros actores (Campus Engage 2017).

EL COMPROMISO DE LA UNIVERSIDAD CON LA COMUNIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

Si bien el enfoque principal de los documentos no estaba en la investigación universitaria per se, el análisis llevado a cabo nos permite afirmar que la investigación es considerada una de las formas de fortalecer la responsabilidad social de la universidad, siempre de la mano con la enseñanza y la transmisión crítica del conocimiento. En cuanto a los enfoques de investigación, investigaciones anteriores sobre la relación comunidad universidad muestran que se han vinculado, con el tiempo, en mayor medida con la «investigación comprometida» trabajando «con» la comunidad y no «para» la comunidad (Hoyt, 2014; Hoyt & Hollister, 2014; Woolcott et al, 2020). La Tabla 3, presenta los enfoques identificados. Como se puede apreciar las orientaciones investigativas de las redes promueven investigaciones «con» y no «para» la comunidad. En otras palabras, promueven una investigación comprometida contribuyendo a visibilizar la responsabilidad de la universidad con la sociedad.

Sin embargo, hay que decir que existe una diferencia en las propuestas encontradas. Esta diferencia se da en el nivel de participación. Mientras que la red GUNi, y la red URSULA orientan su investigación a fortalecer la institucionalización del compromiso entre las universidades y los diferentes actores de la sociedad. Las otras

cuatro redes analizadas fortalecen la participación explícita con la comunidad local a partir de los diferentes enfoques de investigación promovidos.

Tabla 3.
Enfoques de investigación de las redes universitarias

| Redes | Investigación Acción Participación | Investigación basada con la comunidad | Investigación social y colaborativa |
|----------------|---|--|--|
| Talloires | ✓ | ✓ | ✓ |
| GUNi | | | ✓ |
| URSULA | | | ✓ |
| AUSJAL | | ✓ | ✓ |
| Campus Compact | ✓ | ✓ | ✓ |
| Campus Engage | ✓ | ✓ | ✓ |

CONCLUSIONES

El «compromiso universidad-comunidad» es uno de los conceptos clave que ha surgido en la educación superior en las últimas décadas (Hoyt, 2014; Benneworth et al. 2018; Farnell et al. 2020). Se trata de un enfoque expandido globalmente que se refleja en las redes en las que están implicadas, donde se aprecian y objetivos similares como parte esencial e inextricable de las dos misiones principales de la universidad (enseñanza e investigación). Entre las diversas dimensiones de la relación comunidad-universidad, la investigación relacionada con la comunidad es uno de los más comunes (Hoyt & Hollyster, 2014). Esta colaboración, además de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, busca producir una investigación relevante que supere diversos problemas sociales como la pobreza, las catástrofes naturales, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente o las enfermedades.

Este artículo sigue trabajos previos de distintas investigaciones (véase Benneworth et al, 2018; Farnell, 2020; Farnell et al 2020 a y 2020b) al concebir este compromiso de una manera amplia, dando una participación activa a la comunidad que integra los diferentes sectores de la sociedad. El análisis nos ha permitido comprobar como este compromiso se plasma de manera diferente en las diversas redes, ya sea de manera general enfatizando valores de justicia, solidaridad y compromiso cívico de las propias universidades o bien poniendo en evidencia el papel

de servicio público de la educación superior, a partir de la propia investigación y docencia

En cuanto a la investigación, los resultados preliminares permiten identificar ciertas tendencias. Parece apuntar a una narración donde el discurso de las redes universitarias internacionales analizadas apunta a que la «investigación comprometida» tiene un mayor alcance, por ser un proceso de transformación bidireccional que redefine la gestión del conocimiento en la sociedad. Por tanto, se promueve su realización y difusión en un proceso de transformación bidireccional que redefine la gestión del conocimiento. Esto crea una sinergia positiva en la búsqueda de repuestas para enfrentar los desafíos globales, regionales, nacionales y locales. No obstante, futuros artículos nos permitirán presentar un análisis más detallado de estos procesos.

REFERENCIAS

- ASHWIN, P. (2020). *Transforming university education. A manifesto*. Bloosbury Academic.
- BOYTE, H., y E. HOLLANDER. (1999). *Wingspread Declaration on the Civic Responsibility of Research Universities*. Providence: Campus Compact.
- BENNEWORTH, P., ČULUM B., FARNELL, T., KAISER, F., SEEBER, M., ŠĆUKANEC, N., VOSSENSTEYN, H., y WESTERHEIJDEN, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education. Disponible en: <https://www.tefce.eu/news/shefce>
- CARRIER, M., y GARTZLAFF, M. (2020). Responsible research and innovation: hopes and fears in the scientific community. *Europe, Journal of Responsible Innovation*. 7-2. Pp.149-169. DOI: 10.1080/23299460.2019.1692571
- FARNELL, T. (2020 a). 'Community engagement in higher education: trends, practices and policies', NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/community-engagement-in-higher-education-trends-practices-and-policies/>
- FARNELL, T., ČULUM, ILIĆ, B., DUSI, D., O'BRIEN, E., ŠĆUKANEC SCHMIDT, N., VEIDEMANE, A., WESTERHEIJDEN, D. (2020 b). *Building and Piloting the TEFCE Toolbox for Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education. Disponible en: <https://www.tefce.eu/publications/building-tefce-toolbox>
- FARNELL, T., ČULUM, ILIĆ, B., DUSI, D., O'BRIEN, E., ŠĆUKANEC SCHMIDT, N., VEIDEMANE, A., y WESTERHEIJDEN, D. (2020c). *TEFCE Toolbox: An Institutional Self-Reflection Framework for Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education. Disponible en: <https://www.tefce.eu/publications/building-tefce-toolbox>
- GODDARD, J., HAZELKORN, E., y VALLANCE, P. (Eds.). (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Edward Elgar Publishing, UK.

- HOYT, L. (2014). *University Civic Engagement: A Global Perspective*. Kettering Fundación. N.º 42. Disponible en: https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/HEX-2014-final_0.pdf
- HOYT, L., y HOLLISTER, R. (2014). Strategies for Advancing Global Trends in University Civic Engagement the Talloires Network, a Global Coalition of Engaged. *All Ireland Journal of Higher Education*, 6(1).1691-1710.
- MCARTHUR, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*. 30-6. Pp. 737-749. DOI: 10.1080/07294360.2010.539596
- MUNCK, R., MCILRATH, L., HALL, B., y TANDON, R (eds). (2014). *Higher education and community-based research: Creating a global vision*. Palgrave Macmillan. Nueva York.
- PREECE, J. (2016). The Porous University: re-thinking community engagement. *Alternation*. 23(1). 208-232. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/319164405>
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Ediciones Morata.
- WOOLCOTT, G., KEAST, R., y PICKERNELL, D. (2020). Deep impact: re-conceptualising university research impact using human cultural accumulation theory. *Studies in Higher Education*. 45-6. Pp. 1197-1216. DOI: 10.1080/03075079.2019.1594179
- PROYECTO TEFCE. (2020). Towards a European Framework for Community Engagement in Higher Education. Disponible en: <https://www.tefce.eu/publications/building-tefce-toolbox>

LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN DERECHOS HUMANOS

University research in Human Rights

MELLADO-MORENO, P.C.; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E.G.
Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

Estudios previos han debatido sobre las consecuencias que tendrían los cambios políticos, económicos y educativos internacionales en la misión social de la universidad, su compromiso humanista y su interés en los Derechos Humanos, tanto en su vertiente educativa como investigadora. En esta investigación analizamos la evolución del número de investigaciones realizadas en el siglo XXI sobre Derechos Humanos y los temas que han tratado las investigaciones publicadas desde 2015 que han tenido un mayor impacto.

Palabras clave: *universidad, investigación, derechos humanos.*

ABSTRACT

Prior studies have debated the consequences of international political, economic and educational changes would have on the social mission of the university, its humanistic commitment and its interest in Human Rights, both in its educational and research activities. In this investigation, we analyse the evolution of studies published in the 21st century about Human Rights, and the issues of the studies about Human Rights with highest impact published since 2015.

Keywords: *higher education, studies, human rights.*

INTRODUCCIÓN

EN ESTA COMUNICACIÓN vamos a analizar la evolución del número publicaciones académicas sobre Derechos Humanos en los diez países con mayor producción científica, así como la evolución de este tipo de publicaciones a lo largo del siglo XXI en el mundo. Por otro lado, se analizarán qué temas específicos dentro de los Derechos Humanos tienen por objeto de estudio las investigaciones más recientes y con mayor impacto. Todo ello con el fin de conocer si existen cambios sustanciales en los últimos años en la producción científica, qué países producen proporcionalmente mayor literatura científica sobre Derechos Humanos y cuáles son los temas más recurrentes en las investigaciones más recientes con mayor impacto publicadas en el mundo.

BREVE CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Los Derechos Humanos surgen de la evolución histórica de aquellos derechos conocidos como derechos naturales debido a la secularización de la sociedad y a la encomienda al Estado de la responsabilidad de defender esos derechos (Spector, 2015). Entendemos los Derechos Humanos como la defensa de la dignidad humana, no como un elemento individualista acerca de la libertad personal, sino como la defensa de la libertad de los otros; libertad que podrá ser ejercida en un régimen de seguridad en tanto estén garantizadas sus condiciones materiales dentro de un espacio físico habitable y saludable (Ballesteros, 2003).

El tratamiento de los Derechos Humanos como objeto de estudio resulta complejo, pues se trata de una ciencia interdisciplinaria fragmentada entre el derecho y la filosofía, que requiere de la historia y la política, e imbuida de numerosas connotaciones ideológicas, morales y sociales (Fuertes-Planas Aleix, 2014).

DERECHOS HUMANOS, UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Desde los años 60, la promoción y defensa de los Derechos Humanos ha girado principalmente en torno a ONG's y movimientos populares (Visotsky & Medina, 2017). Esto ha provocado que los temas tratados sobre Derechos Humanos estén condicionados por los ejes de activismo de estas organizaciones sociales, como son el pacifismo, la ecología, el feminismo, la defensa de una «contracultura» o la solidaridad internacional (Álvarez Domínguez, Cristina, & Cabrera, 2011).

Otro elemento que condiciona la investigación en Derechos Humanos se encuentra en la política internacional contemporánea de liberalización de mercados, que ha penetrado en el terreno de lo ideológico y lo cultural, disputando a la tradición ilustradora y humanista el papel de la educación y la investigación en ciencias sociales (Pérez Gómez, 2004). En este sentido, la reforma en 2011 del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha identificado como una reforma que lesiona la transmisión de crítica de valores humanistas por medio de la investigación en favor de la búsqueda de la competitividad económica y la empleabilidad del estudiantado, como por otra parte los mismos documentos y declaraciones en las que se basa la reforma del EEES manifiestan (Benito Martínez, 2011; López López, 2011).

La universidad pública como institución de servicio público, no puede ni debe mantenerse en la ambigüedad o en el discurso de la neutralidad, sino que se espera de ella que colabore en los problemas de la sociedad de la que surge y que la financia (Flecha Andrés, 2002). Por ello nos preguntamos si la universidad mantiene en los últimos años su acción investigadora encaminada a encontrar soluciones a los conflictos sociales (Leguizamón Acosta, 2010), si se encuentra vinculada la investigación científica a los fenómenos sociales (Witker, 2017) y si sigue ejerciendo de bisagra entre el Estado y la sociedad civil organizada para el fomento de una sociedad educadora y democratizante (Gorostiaga Ayastuy, 2002).

MÉTODO

Hemos analizado la evolución de la investigación científica sobre Derechos Humanos en los últimos años mediante una revisión sistemática de la literatura como método más adecuado para obtener evidencias que nos permitan conocer el estado de la cuestión (Calle, 2016; Sánchez Meca, 2010) de forma explícita y replicable (Grant & Booth, 2009). Para ello se ha examinado la información disponible en la base de datos de carácter científico *Web of Science* con los operadores booleanos TS=(«human rights» * AND «derechos humanos»), obteniendo en primer lugar 54.316 resultados.

A estos resultados le hemos aplicado dos criterios de exclusión. Primero la fecha de publicación, seleccionando aquellos publicados entre enero de 2015 y diciembre de 2019 (16.634 resultados) y, en segundo lugar, excluyendo las investigaciones categorizadas en ciencias naturales o ingenierías con el fin de evitar la inclusión de investigaciones sin relación con los derechos humanos. Finalmente se obtienen 15.857 resultados.

Para obtener la evolución del número de publicaciones a lo largo del siglo XXI, hemos ampliado el criterio de exclusión temporal entre el año 2000 y 2019.

Finalmente, para conocer cuáles son los temas que tratan las investigaciones recientes con mayor impacto, hemos reducido de nuevo el rango temporal a 2015-2019 y ordenado los resultados de la búsqueda por el número de veces que han sido citados esos artículos.

Los datos se han obtenido el 20 de diciembre de 2019 a las 12:00 horas.

RESULTADOS

Los datos de la producción científica sobre derechos humanos.

De las 15.857 investigaciones que versan sobre los Derechos Humanos en los últimos cuatro años, observamos que un tercio de las mismas se insertan en la categoría de estudios relacionados con el Derecho, a la que le sigue Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, (Figura 1) que son publicadas a través de revistas especializadas que tratan específicamente el tema de los Derechos Humanos (Figura 2) y cuyos investigadores forman parte de las principales universidades del mundo (Figura 3).

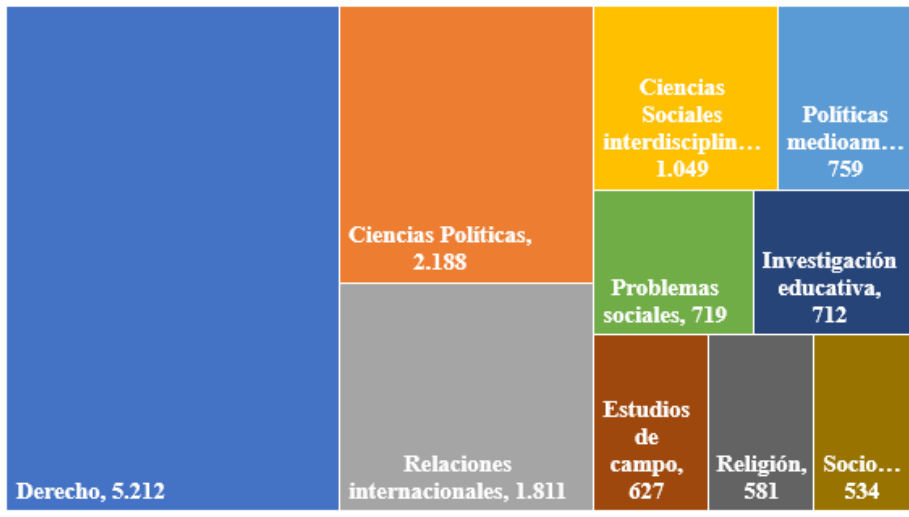


Figura 1.

Las 10 principales categorías científicas que investigan sobre Derechos Humanos

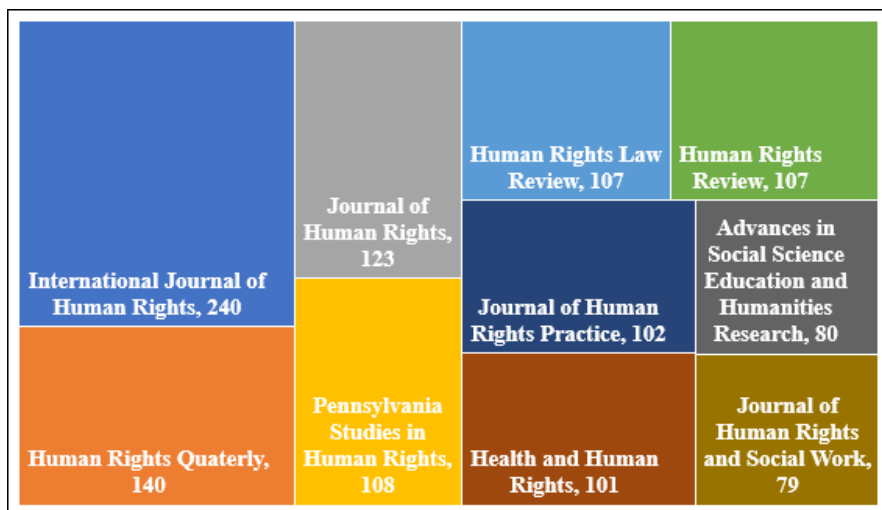


Figura 2.

Las 10 principales revistas científicas que investigan sobre Derechos Humanos

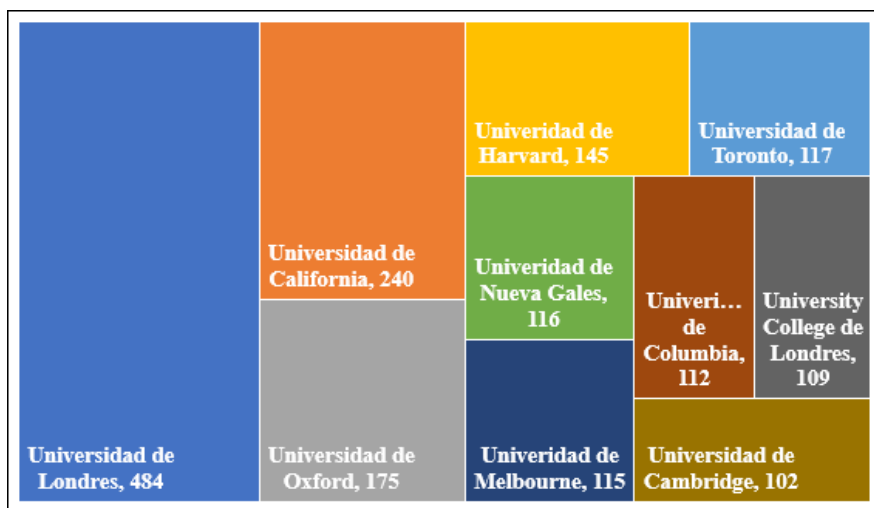


Figura 3.

Las 10 principales universidades españolas que investigan sobre Derechos Humanos

Para poder conocer las aportaciones que realiza cada país a la investigación en materia de Derechos Humanos, además de obtener el número absoluto de inves-

tigaciones sobre el tema, hemos realizado una comparación con su producción científica total. Así, en la siguiente tabla (Tabla 1) comparamos los datos de los diez países con mayor producción científica, donde a su vez se contrasta el peso relativo que tienen las investigaciones sobre Derechos Humanos en su producción total de literatura científica (Figura 4).

Tabla 1.
Publicaciones sobre Derechos Humanos (DH)
y porcentaje sobre el total de publicaciones (P)

| | <i>N</i> | <i>DH</i> | <i>P</i> |
|---------------|------------|-----------|----------|
| EE.UU. | 12.230.189 | 11.268 | 0,0921 |
| R.P. DE CHINA | 4.976.283 | 668 | 0,0134 |
| INGLATERRA | 2.999.533 | 6.343 | 0,2115 |
| ALEMANIA | 2.783.319 | 1.532 | 0,0550 |
| JAPÓN | 2.299.723 | 187 | 0,0081 |
| FRANCIA | 1.892.427 | 713 | 0,0377 |
| CANADÁ | 1.771.009 | 2.388 | 0,1348 |
| ITALIA | 1.698.026 | 1.131 | 0,0666 |
| ESPAÑA | 1.422.861 | 1.814 | 0,1275 |
| INDIA | 1.405.620 | 467 | 0,0332 |

Si atendemos a las 1.814 investigaciones que se han realizado y publicado en España, observamos que la Universidad de Valencia, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Carlos III, se sitúan a la cabeza en la producción científica española sobre Derechos Humanos (Figura 5), publicadas en revistas especializadas en Derecho (Figura 6) de la misma manera que ocurre a escala global.

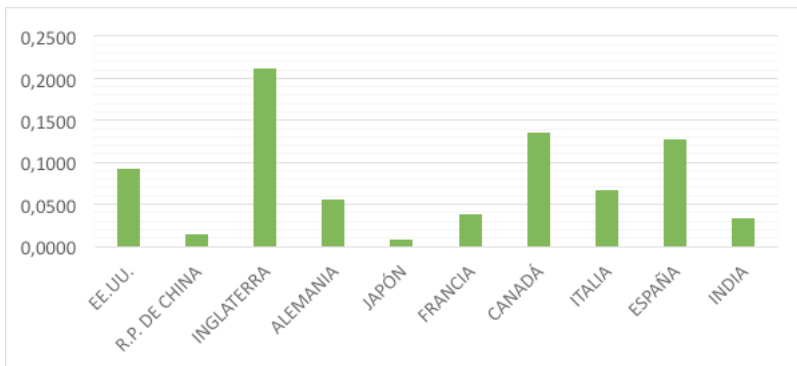


Figura 4.

Tasa de publicaciones sobre Derechos Humanos entre los diez países de mayor producción científica



Figura 5.
Las 10 principales universidades españolas que investigan sobre Derechos Humanos

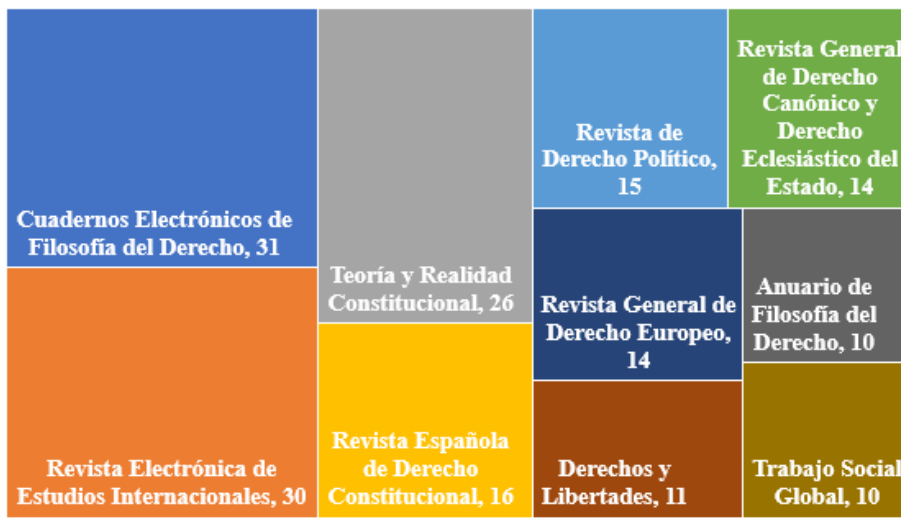


Figura 6.
Las 10 principales revistas españolas que investigan sobre Derechos Humanos

Finalmente, hemos analizado la evolución de la investigación sobre Derechos Humanos en el mundo (Tabla 2 y Figura 7). Para ello comparamos el número total de investigaciones realizadas entre los años 2000 y 2019 con el número de investigaciones que trata el tema de los Derechos Humanos en esos mismos años, obteniendo los datos de la siguiente tabla:

Tabla 2.
Publicaciones sobre Derechos Humanos (DH)
y porcentaje sobre el total de publicaciones (P)

| | <i>N</i> | <i>DH</i> | <i>P</i> |
|------|-----------|-----------|----------|
| 2000 | 1.348.868 | 512 | 0,0380 |
| 2001 | 1.329.157 | 546 | 0,0411 |
| 2002 | 1.374.466 | 530 | 0,0386 |
| 2003 | 1.439.411 | 486 | 0,0338 |
| 2004 | 1.535.206 | 639 | 0,0416 |
| 2005 | 1.756.043 | 1.200 | 0,0683 |
| 2006 | 1.859.920 | 1.357 | 0,0730 |
| 2007 | 2.020.099 | 1.685 | 0,0834 |
| 2008 | 2.155.259 | 2.030 | 0,0942 |
| 2009 | 2.300.664 | 2.319 | 0,1008 |
| 2010 | 2.354.986 | 2.648 | 0,1124 |
| 2011 | 2.475.290 | 2.863 | 0,1157 |
| 2012 | 2.605.692 | 3.127 | 0,1200 |
| 2013 | 2.720.750 | 3.422 | 0,1258 |
| 2014 | 2.845.158 | 3.428 | 0,1205 |
| 2015 | 2.931.904 | 3.784 | 0,1291 |
| 2016 | 3.064.492 | 3.993 | 0,1303 |
| 2017 | 3.143.404 | 4.424 | 0,1407 |
| 2018 | 3.081.951 | 4.207 | 0,1365 |
| 2019 | 2.702.955 | 3.560 | 0,1317 |



Figura 7.

Número total de publicaciones sobre Derechos Humanos y tasa sobre el total de publicaciones científicas entre los años 2000 y 2019

LOS TEMAS DE LAS INVESTIGACIONES CON MAYOR IMPACTO.

Para conocer cuáles son los temas más relevantes que se abordan en los estudios incluidos en esta revisión, se ha procedido a la ordenación de dichos artículos por el número de veces que han sido citados. Analizamos el contenido de los diez primeros en la Tabla 3.

Tabla 3.
*Estudios (E) sobre Derechos Humanos
 clasificados por autor (A), país (P), palabras clave (PC),
 categorías (C) y ordenados por mayor número de citas (NC)*

| A | E | P | PC | C | NC |
|---------------------------------|--|---------------|---|---|----|
| Tanner, T et ál. (2015) | Livelihood resilience in the face of climate change. | Inglaterra. | Cambio climático; Adaptación; Vulnerabilidad; Capacidad. | Ciencias ambientales; Ciencias metereológicas | 99 |
| Kolk, A (2016) | The social responsibility of international business: From ethics and the environment to CSR and sustainable development. | Países bajos. | Cambio climático; Empresas multinacionales; Derechos Humanos; Países en desarrollo; Investigación empresarial; Gobernanza; Estrategias. | Negocios. | 93 |
| Kelley, JG & Simmons, BA (2015) | Politics by Number: Indicators as Social Pressure in International Relations. | EE.UU. | Derechos Humanos; Poder; Tráfico-trata. | Ciencias Políticas. | 83 |
| Aarseth, E et ál. (2017) | Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. | EE.UU. | Adicciones; Pautas. | Psiquiatría. | 78 |
| Reed, GM et ál. (2016) | Disorders related to sexuality and gender identity in the ICD-11: revising the ICD-10 classification based on current scientific evidence, best clinical practices, and human rights considerations. | Suiza | Transexuales que reciben tratamiento; Criterios de diagnóstico; Trastorno orgásmico masculino; Declaración de consenso; Deseo desorden; Salud mental; Salud transgénero; Trastorno de excitación. | Psiquiatría. | 76 |

| | | | | | |
|---------------------------|--|-----------|--|--|----|
| Freeman, MC et ál. (2015) | Reversing hard won victories in the name of human rights: a critique of the General Comment on Article 12 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. | Sudáfrica | - | Psiquiatría. | 73 |
| Atac, I et ál. (2016) | Introduction: The Contentious Politics of Refugee and Migrant Protest and Solidarity Movements: Remaking Citizenship from the Margins. | Canadá | Migración; Autonomía; Agenda; Fronteras. | Ciencias Políticas | 65 |
| Potrafke, N (2015) | The Evidence on Globalisation. | Alemania | Inversión extranjera directa; Panel de datos; Crecimiento económico; Estado de bienestar; Series de tiempo; Gastos sociales; Análisis empírico; Economía política. | Negocios, Finanzas; Economía; Relaciones Internacionales | 63 |
| Beck, U (2015) | Emancipatory catastrophism: What does it mean to climate change and risk society? | Alemania | Justicia medioambiental; segunda modernidad; Derechos humanos; Injusticias; Ciudades; Taiwan | Sociología. | 62 |
| Scherer, AG (2016) | Managing for Political Corporate Social Responsibility: New Challenges and Directions for PCSR 2.0 | Dinamarca | Derechos humanos; Responsabilidad social; Capacidades dinámicas; Soft power; Negocios; Legitimidad; Gobernanza; Ciudadanía; Ética. | Negocios; Gestión empresarial. | 60 |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El resultado de la investigación nos lleva a la conclusión principal de que los temores acerca de la separación entre la universidad, la investigación científica y los Derechos Humanos no se ha producido, al menos no como algunos autores habían previsto, o no se han producido aún. En los datos representados en la figura número 7 se observa cómo la producción científica absoluta y relativa sobre Derechos Humanos en el mundo ha ido creciendo progresivamente durante el siglo XXI.

Si bien es cierto que en los años 2018 y 2019 esa producción ha registrado un descenso relevante (un 2,9% en 2018 y un 6,4% en 2019 con respecto a 2017), aún no hay datos suficientes para afirmar que los cambios políticos, sociales, económicos, legales y académicos que han tenido lugar en el siglo XXI hayan deteriorado el interés de la universidad en investigar sobre los Derechos Humanos. No obstante, será necesario hacer un seguimiento en los próximos años para determinar si el descenso de publicaciones de los años 2018 y 2019 responde a un elemento coyuntural o si resulta un cambio estructural con tendencia a disminuir la influencia del Estado y la universidad en la promoción del humanismo y los Derechos Humanos entre la sociedad civil.

Culturalmente, podemos señalar que la hegemonía en la producción científica del mundo anglosajón se mantiene también cuando hablamos de investigaciones sobre Derechos Humanos. Donde se observan cambios notables es entre los países asiáticos (China y Japón) y los latinos (España e Italia), donde los primeros, aun teniendo una producción científica superior en su totalidad, se sitúan por debajo de los segundos cuando hablamos de producción científica sobre Derechos Humanos.

En cuanto a España, además de ser uno de los diez países con mayor producción científica y el tercero en cuanto al peso que los Derechos Humanos tiene en su investigación, se observa también cómo la inmensa mayoría de investigaciones sobre Derechos Humanos tiene como origen las universidades públicas del Estado, siendo publicadas dichas investigaciones en revistas especializadas en las áreas de Derecho y Filosofía.

Las temáticas que abordan las investigaciones con mayor impacto en los últimos años plantean soluciones a problemas sociales relacionados con el medio ambiente, el cambio climático y su relación con la economía y la responsabilidad social de las empresas. En total son tres de las diez investigaciones publicadas entre enero de 2015 y diciembre de 2019 con mayor número de citas. El resto de investigaciones abordan los temas de política internacional y relaciones internacionales (2), sobre los derechos de personas con discapacidad y problemas de movilidad (2), adicciones (1), derechos de las personas transexuales (1) y los derechos de los migrantes (1).

Se aprecia el dominio de la problemática del cambio climático sobre el resto de asuntos. Se mantiene la presencia de temas más habituales como son las libertades afectivo-sexuales o la solidaridad con las personas refugiadas y migrantes. Se incorporan como algo novedoso los derechos de las personas con discapacidad y las políticas de movilidad que garanticen la igualdad y accesibilidad universal.

Finalmente, la penetración del mercado económico en el ámbito académico sí se puede apreciar en la importancia que se le presta a la empresa en cuanto a su responsabilidad individual para atender problemas que afectan al total de la población y que, atendiendo a los principios conceptuales de los Derechos Humanos, deberían ser de trascendencia legal y de obligado cumplimiento. Si son un derecho, no podemos sugerir a entidades privadas su cumplimiento, si no exigir al Estado que ejerza su encomienda para su cumplimiento efectivo.

Entre estos temas de mayor impacto detectamos ausencias relevantes, como es la igualdad de género, el pacifismo o la pobreza, que han podido ser relegados en el ámbito de la investigación debido a los cambios de valores sociales en el siglo XXI, o bien porque actualmente tienen mayor impacto las investigaciones que abordan temas más novedosos y sobre lo que no se ha investigado tanto en décadas anteriores, ya sea por ser fenómenos nuevos o por tener una especial repercusión en los medios de comunicación social.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, P., CRISTINA, D., & CABRERA, Y. (2011). Derechos Humanos y movimientos sociales: experiencia participativa en la universidad. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*. UCSC, 10(19), 153-175.
- BALLESTEROS, J. (2003). ¿Derechos?, ¿Humanos? *Persona y Derecho: Revista de Fundamentación de Las Instituciones Jurídicas.*, 48, 27-46. Retrieved from <http://dadun.unav.edu/handle/10171/14282>
- BENITO MARTÍNEZ, J. (2011). Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 227-241.
- CALLE, L. A. (2016). Metodologías para hacer la revisión de literatura de una investigación. *Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*, (April), 1-7.
- FLECHA ANDRÉS, F. (2002). *Humanismo y trabajo social*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10612/1422>
- FUERTES-PLANAS ALEIX, C. (2014). Hacia una ciencia de los derechos humanos. *Historia y Comunicación Social*, 19(Extra 1), 221-233. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44953
- GOROSTIAGA AYASTUY, J. (2002). Refundar la Universidad y la Educación para reconstruir la democracia, el desarrollo sostenible y los Derechos Humanos. *Revista Espiga*, 3(5), 15-34. <https://doi.org/10.22458/re.v3i5.756>

- GRANT, M. J., & BOOTH, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- LEGUIZAMÓN ACOSTA, W. (2010). La Academia y los Derechos Humanos. *Nova et Vetera*, 19(63), 81-96.
- LÓPEZ LÓPEZ, P. (2011). La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(4), 87-94.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- SÁNCHEZ MECA, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64.
- SPECTOR, H. (2015). Capítulo 43. Derechos Humanos. In J. L. Fabra Zamora & A. Núñez Vaquero (Eds.), *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho* (Vol. 2, pp. 1521-1569). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- VISOTSKY, J., & MEDINA, M. L. (2017). La enseñanza de los derechos humanos en la universidad. Derechos Humanos, epistemologías y contextos. *Revista FAIA*, 6(28-29), 1-15.
- WITKER, J. (2017). Los derechos humanos: Nuevo escenario de la investigación jurídica. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 50(149), 979-1005. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2017.149.11363>

LA OFICINA DE APRENDIZAJE-SERVICIO
DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID
*The Service-Learning Office
of the Universidad Politécnica de Madrid*

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, C.; MARTÍNEZ MUNETA, M. L.; PORTAENCASA, R.
Universidad Politécnica de Madrid

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una poderosa herramienta de aprendizaje y de transformación social que responde al objetivo último de la educación superior: formar personas competentes capaces de mejorar la sociedad. Va más allá del voluntariado al incluir objetivos académicos propios de la titulación. De ahí que solo desde el apoyo institucional por parte de la universidad el ApS será viable y podrá tener continuidad. Bajo esta premisa, la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) ha creado la Oficina de ApS, como instrumento para promover y consolidar esta metodología. En este trabajo se presenta su puesta en marcha y algunos de los proyectos activos en la actualidad.

Palabras clave: *aprendizaje-servicio, ApS, proyectos reales, ayuda social, voluntariado, educación superior*

ABSTRACT

Service-Learning (ApS) is a powerful tool for learning and social transformation, which follows the final goal set by higher education: train competent people able to improving the society. It goes beyond volunteering by including the specific academic goals of the degree. Hence, only from the institutional support by the university the ApS Office may be feasible and, thus, may acquire continuity. In this regard, the Universidad Politécnica de Madrid

has created the ApS Office as an instrument to promote and consolidate this methodology. This paper presents its implementation as well as some of the currently active projects.

Keywords: *service-learning, SL, real projects, social service, volunteering, higher education*

INTRODUCCIÓN

LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM) cuenta con un Servicio de innovación educativa <http://innovacioneducativa.upm.es>, que desde el año 2007 coordina la renovación metodológica en las enseñanzas que se imparten en el ámbito de la ingeniería, arquitectura y las ciencias de la actividad física y el deporte.

Ello se viene realizando mediante convocatorias anuales de proyectos de innovación educativa para la mejora de la calidad de la enseñanza, y otro buen número de iniciativas de apoyo y reconocimiento al profesorado de la universidad.

Asimismo, la UPM cuenta con 123 Grupos de Innovación Educativa (GIE) con 1238 miembros de los cuales (1032 son PDI) y se han llevado a cabo hasta la fecha más de 1500 proyectos, con el fin de incorporar progresivamente las nuevas tendencias pedagógicas y tecnológicas en las enseñanzas de grado y máster.

Entre otros, uno de los ejes fundamentales ha sido promover el aprendizaje activo, y el *Learning by doing* con el valor añadido que suponen estos métodos como contribución a la adquisición de competencias transversales que, en el caso de la UPM, están presentes en todos los grados de la universidad. Las competencias desarrolladas son creatividad, liderazgo, trabajo en Equipo, resolución de problemas, análisis y síntesis, uso de las TIC, comunicación oral y escrita, organización y planificación.

Entre las líneas de trabajo mediante los proyectos de innovación educativa, en las últimas convocatorias se han promovido entre otras el *design thinking*, el aprendizaje experiencial, el aula Invertida, la gamificación, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje en entornos colaborativos y, desde 2016, el Aprendizaje-Servicio (ApS). Bajo esta modalidad se han ejecutado un total de 43 proyectos de ApS con unos resultados altamente satisfactorios para todas las partes implicadas (estudiantes, docentes y entidades externas a la UPM).

La UPM tiene el interés de incrementar esta actividad, de incorporar progresivamente y de forma curricular la colaboración de profesores y estudiantes en proyectos que contribuyan a satisfacer necesidades reales de los ciudadanos. El motivo es que servicio y aprendizaje se benefician mutuamente, ya que los estudiantes comprueban que sus conocimientos sirven para mejorar algún aspecto de la realidad a la vez que el servicio se convierte en una experiencia formativa con la

que los alumnos adquieren nuevos saberes y valores (Pérez y Ochoa, 2017; Puig, Martín y Rubio, 2017).

De ahí la decisión de constituir, dentro del Servicio de Innovación Educativa, una Oficina de ApS con entidad propia, que proporcione un marco estable y soporte institucional a las distintas iniciativas de esta línea de enseñanza.

Conviene mencionar que esta iniciativa cuenta con el apoyo del Ayuntamiento de Madrid, gracias al cual se mantiene un proceso de institucionalización colaborativa con ocho universidades madrileñas.

LA OFICINA DE APS-UPM

La UPM, comprometida como universidad pública en revertir su conocimiento a la sociedad, y consciente de las capacidades y potencial de sus estudiantes y profesores en el ámbito de la ingeniería, la arquitectura y las ciencias de la actividad física y el deporte, ha resuelto crear e implementar la Oficina de ApS, como sede institucional para abordar y gestionar todo lo relacionado con las iniciativas de esta metodología así como constituirse en el órgano responsable de promover, coordinar y difundir las experiencias tanto internamente en la Universidad como con las entidades colaboradoras ajenas a la UPM.

Este objetivo general de la Oficina se desarrolla a través de distintas actuaciones que son responsabilidad de la misma:

- Promover iniciativas que contribuyan a implantar las experiencias de ApS en la UPM.
- Difundir las acciones de ApS y diseminar e identificar las buenas prácticas.
- Establecer alianzas con entidades sociales que colaboren con la UPM en la detección de las necesidades sociales y para la realización de las actividades de ApS, tanto a nivel patrocinador como entidades interesadas en proponer colaboraciones en las actividades de los proyectos.
- Elaborar y coordinar convocatorias anuales para el desarrollo de proyectos ApS.
- Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento de los proyectos.
- Establecer servicios de apoyo y formación para los docentes que participen en las convocatorias de proyectos.
- Mantener un portal web específico de la Oficina y mantener los servicios presentes en el mismo, incorporar nuevas funcionalidades, así como establecer a través de los mismos canales de comunicación y foros con agentes implicados tanto internos a la UPM como externos.
- Organizar congresos y jornadas de intercambio de experiencias.

- Establecer mecanismos para los estudiantes que den los soportes necesarios para garantizar su participación.
- Promover investigaciones sobre ApS (impacto social y repercusión en el aprendizaje).

Estas funciones, a modo de relación de servicios que ofrece la Oficina, se recogen en la Carta de Servicios de la misma, aprobada por la Comunidad de Madrid y por el Consejo de Gobierno de la UPM de 19 de diciembre de 2019. La finalidad de elaborar y someter a su validación este documento es precisamente tratar de garantizar la calidad de sus actuaciones, especificando de manera explícita los compromisos y obligaciones que asume en el desarrollo de su actividad. Se encuentra publicada en la página web de la Oficina: <http://aprendizajeservicio.upm.es/>

ÁREAS DE TRABAJO Y PROYECTOS DE APS

En relación a las áreas de trabajo que en estos momentos se desarrollan con el apoyo de la Oficina, a continuación, se resumen los proyectos vigentes en cada una de ellas:

Entorno, medio ambiente y zonas rurales

- *ApS INFRAVERDE*: propuestas para la prevención de inundaciones, mejora de la eficiencia energética y del bienestar urbano en vías urbanas, edificios y viviendas con bajo nivel de recursos mediante el empleo de cubiertas verdes en el municipio de Madrid. Se realiza en coordinación con el Ayuntamiento de Madrid, desarrollando propuestas y acciones para la prevención de inundaciones y otros desastres en el municipio de Madrid (Calle 30, m40...), con todas las mejoras que conlleva (menos accidentes, menos suciedad, más calidad para las personas que viven en esas zonas...).
- *Aula de Resiliencia Urbana*: En colaboración con el Ayuntamiento de Madrid, se centra en la transformación urbanística de aquellas zonas prioritarias previamente por el mismo, para mejorar la sostenibilidad urbana y la calidad de vida de sus ciudadanos.
- *La experiencia del Aprendizaje-Servicio en el diseño de espacios públicos bioclimáticos en los municipios madrileños*: Se realiza con el Ayuntamiento de Pedrezuela y se centra en analizar e investigar sobre los problemas desde el punto de vista ambiental. Implica la realización de diferentes intervenciones de carácter bioclimático en el espacio público municipal.
- *Laboratorios de economía circular*: Centrado en promover la transición de la economía actual a una más eficiente en el uso de los recursos. Se apunta a reducir la cantidad de desechos que generamos y a incorporar el concepto de

- «residuo es igual a materia prima», para ser utilizado como materia prima o como un generador de ingresos. Incluye estas líneas de trabajo: reutilización de plásticos. eliminación de los productos de un único uso, reciclaje de distintos materiales tales como papel, cartón, bombillas... y compostaje.
- *Los edificios no consumen energía; las personas sí:* Se parte del análisis en los hogares de los estudiantes. Se estudia el consumo de agua y energía realizado durante los tres últimos años con el objetivo de lograr una reducción de dichos consumos, con el compromiso de los gestores del edificio.
 - *Prospectiva y desarrollo del aprendizaje-servicio en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Diseño Industrial (ETSIDI): diseño e innovación en nuestro entorno urbano:* Orientado a trabajar con el Ayuntamiento de Madrid y asociaciones sociales, profesionales y culturales, para establecer vínculos a partir de los cuales los estudiantes desarrollen acciones creadoras de valor en el entorno.
 - *Proyectos para la mejora del espacio público interbloques de Manoteras, Madrid:* Se realiza en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid, desarrollando proyectos de mediana escala (entre 500 y 2000 m²) para los distintos puntos señalados. Los proyectos de los estudiantes se pueden utilizar para mejorar los proyectos definitivos. Para ampliar el alcance de los proyectos, se construyen tres prototipos en el propio espacio público, que sirvan para testear.
 - *Soluciones de bajo impacto económico para la construcción de viviendas en zonas sísmicas:* Este proyecto forma parte de un entorno de colaboración internacional que se lleva a cabo con profesores de la Universidad de Jaén y de la Universidad de Piura (Perú). Se centra en la elaboración de criterios y metodologías de diseño de soluciones para viviendas en zonas de elevada sismicidad, en particular en Perú.
 - *Contribución de los Bancos de Alimentos a la Inclusión y la Sostenibilidad:* En colaboración con la Cátedra Bancos de Alimentos de la UPM. Se centra fundamentalmente dos líneas de trabajo. Por un lado, la creación de un boletín electrónico con el fin de informar y concienciar sobre temas como la sostenibilidad y el despilfarro alimentario. Por otro, la investigación sobre la huella de carbono de los bancos de alimentos y de lo que supone la recuperación de alimentos excedentes en cuanto a disminución del impacto ambiental.

Centros educativos

- *Aprendemos juntos para Cambiar Nuestro Mundo. Mentoría de proyectos ApS en la escuela:* Se colabora con el Proyecto Cambia Tu Mundo de la Fundación Empieza por Educar. Estudiantes UPM actúan como mentores de alumnos de centros de Primaria, Secundaria y Formación Profesional de la Comuni-

- dad de Madrid, y participan en el desarrollo de proyectos de ApS, guiando y formando a los estudiantes en las posibles respuestas que den solución a los retos sociales planteados.
- *Contribución de la Ingeniería de Caminos a la sociedad*: En colaboración con colegios de la Comunidad de Madrid, con el fin de acercar a los estudiantes los proyectos que se realizan desde la ingeniería civil. Estudiantes UPM desarrollan un proyecto de construcción que da solución a una situación real que incluirá diferentes tipologías: carreteras, presas, puertos, etc. Los proyectos seleccionados se presentan en las etapas de Secundaria y Bachillerato de los centros escolares, y en algunas bibliotecas municipales.
 - *ECO-COLE 2030: La senda hacia un cole sostenible*: Se realiza en Colegio Público Isabel la Católica del municipio de Navas del Rey (Madrid). Se diseña e implementa una EcoAuditoría Ambiental. Se recogen los datos, se realiza el análisis del balance de masa y energía, el diagnóstico de la situación actual y la propuesta de medidas para la mejora ambiental y su vinculación con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se imparten talleres.
 - *GAMUSINO - Técnicas de Gamificación y Datos Enlazados para fomentar el aprendizaje en espacios museísticos. Aprende acerca de los sistemas inteligentes jugando*: Se diseña, implementa y se pone en práctica una experiencia de aprendizaje basada en gamificación por medio de una exposición al estilo de un museo. Está orientada a alumnos de la ESO, con el fin familiarizar al público objetivo con temáticas tecnológicas relevantes para la sociedad actual, como la inteligencia artificial. Se exponen temas y conocimientos avanzados, de una manera atractiva y llamativa, para los estudiantes de las enseñanzas obligatorias.
 - *Técnicas básicas de cuidado a personas de edad*: Bajo la denominación «Educando para corregir la desigualdad» incluye la realización de acciones encaminadas al bienestar social de nuestros mayores (técnicas básicas de cuidados). Se diseñan y realizan cursos para mujeres en riesgo de exclusión del centro social Religiosas de María Inmaculada. Por otro lado, a través del «Proyecto Enseña» proporcionan apoyo extraescolar de las asignaturas STEM a niños y niñas con recursos limitados.

Accesibilidad e inclusión

- *Aula técnica de Accesibilidad Inclusiva (ATAI)*: En coordinación con el Ayuntamiento de Madrid, promueve la implicación de estudiantes con necesidades especiales (intelectuales, auditivas, visuales, etc) en la mejora de la accesibilidad universal, la inclusión y la naturación urbana, incluyendo

los transportes. El Proyecto implica formación, desarrollo de un proyecto común y emisión de informes técnicos.

- *El SITTING-VOLEY: medio y proceso para el desarrollo de una conciencia inclusiva en los alumnos en etapas de formación*: Los estudiantes desarrollan una unidad temática de *sitting volley* basada en la estructura de *smashball* de voleibol, mediante una estrategia en la práctica semiglobal, aplicándola al voleibol sentado para personas con diversidad funcional. Se aplica en los distintos centros educativos, fundaciones, asociaciones, federaciones o clubes.
- *Tecnología con superpoderes: un proyecto al servicio de las personas*: En colaboración con Autofabricantes y TECSOS. En el primer caso, los estudiantes trabajan junto otros profesionales (voluntarios médicos, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas, etc), en proyectos reales que resuelven dificultades concretas, fundamentalmente de niños con diversidad funcional, especialmente motora, por la falta o parálisis de algún miembro. Todos los desarrollos pueden ser replicados con tecnología de fabricación digital, principalmente impresión 3D. En el segundo, se centran en la realización de pruebas para la verificación de los productos diseñados para fomentar la autonomía personal y el envejecimiento activo de las personas. Cuenta con el apoyo de la Unidad de Discapacidad de la UPM y de Airbus. (Fernández y Díaz, 2019)

CONCLUSIONES

Además de estas actuaciones, la Oficina ApS de la UPM está iniciando nuevas actividades de colaboración con diversas entidades y a su vez tratando de estar presente en todos los foros y encuentros que faciliten oportunidades adicionales a las ya existentes. Valga como ejemplo la recientemente celebrada feria del voluntariado *VOLUNFAIR-2021*, en la que la Oficina estuvo presente. Aun siendo una feria orientada al voluntariado de estudiantes, desde la Oficina se consideró conveniente asistir, ya que los estudiantes y entidades participantes son en sí mismos colectivos motivados por la contribución social y potenciales interesados en esta iniciativa. Conviene señalar que para los estudiantes el ApS supone un valor añadido frente al voluntariado al combinar la actividad solidaria y la académica.

En su breve andadura, las evidencias de los proyectos realizados con el apoyo de la Oficina permiten mostrar un alto grado de satisfacción en el cumplimiento de los objetivos marcados. En un futuro próximo, la Oficina ApS de la UPM espera contar con un grupo más numeroso de docentes formados y motivados en esta metodología, que permita alcanzar de forma más extensa a los estudiantes y mantener así un conjunto importante de proyectos e iniciativas de impacto social.

Asimismo, la oficina tiene previsto implementar un espacio virtual que permita que las organizaciones puedan proponer proyectos e iniciativas que los docentes puedan recepcionar como parte de su actividad docente e integrarlo de forma curricular para que los estudiantes puedan desarrollarlos.

REFERENCIAS

- FERNÁNDEZ, C., y DÍAZ, F. A. (2019). Tecnología con Superpoderes: un proyecto de Aprendizaje-Servicio de la UPM evaluado mediante rúbrica. En M.L. Sein-Echaluze Laclera, A. Fidalgo Blanco y F.J. García-Peñalvo (Eds.) *Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. CINAIC 2019* (pp. 737-742). Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza.
- PÉREZ L. M., y OCHOA, A. D. L. C. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía 1. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 175-187.
- PUIG, J., MARTÍN X., y RUBIO L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces De La Educación*, 2(4), 122-132.

LA ORIENTACIÓN Y EL APOYO A LOS ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD ONLINE.
LA UNIDAD DE ACCESIBILIDAD PARA
LA DIVERSIDAD DE LA UNIVERSIDAD ISABEL I
*Guidance and support for students with disabilities in the online
university. The Isabel I University Accessibility Unit for Diversity*

GARCÍA-PÉREZ, A. C.; BARREDO-HERNÁNDEZ, E.
Universidad Isabel I

RESUMEN

La matriculación de personas con discapacidad y dificultades de aprendizaje en la universidad online hace imprescindible garantizar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad web, para minimizar las barreras que este alumnado pueda encontrar en su vida académica, garantizando su inclusión. La presente investigación se centra en prestar el servicio de atención al alumnado con discapacidad, necesidades educativas diversas y en situación de enfermedad permanente y temporal de la Universidad Isabel I, institución de carácter online. En este contexto se referencian los procesos, las acciones y los documentos que guían el apoyo y la atención al alumnado.

Palabras clave: *universidad online, servicio, alumnado con discapacidad, inclusión.*

ABSTRACT

The enrollment of people with disabilities and learning difficulties in the online university makes it essential to guarantee equal opportunities and web accessibility, in order to

minimize the barriers that this student may encounter in their academic life, guaranteeing their inclusion. This research focuses on presenting the service of attention to students with disabilities, specific learning difficulties and short-term health conditions of the Isabel I University, an online institution. In this context, the processes, actions and documents that guide the response to the students are referenced.

Keywords: *e-learning higher education, advisory service, students with disabilities, inclusion.*

INTRODUCCIÓN

GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN de calidad en igualdad a todos los estudiantes es uno de los principales retos a los que actualmente se enfrenta la educación superior (Cobos y Moreno, 2014).

El Estatuto del Estudiante Universitario entró en vigor el 01 de enero de 2011, a partir de la publicación del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (2010). Específicamente, sus artículos 4, 15, 22, 26 y 65 establecen medidas concernientes a la inclusión de la discapacidad en la universidad. En referencia a la no discriminación, establece:

Todos los estudiantes universitarios, (...) tienen el derecho a que no se les discrimine por razón de (...) discapacidad (...), con el único requerimiento de la aceptación de las normas democráticas y de respeto a los ciudadanos, base constitucional de la sociedad española. (Real Decreto 1791/2010, Art. 4)

Posteriormente, en 2013, conocida como Ley General de Discapacidad, entró en vigor el *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 la accesibilidad se reconoce como el derecho que tiene la persona con discapacidad a participar de forma plena en todos los ámbitos en las mismas condiciones de igualdad que el resto de las personas, se establecen con claridad los ámbitos de aplicación de las medidas específicas para garantizar la igualdad de oportunidades como un derecho, siendo estos las telecomunicaciones, infraestructura, transporte, bienes y servicios, administración pública, justicia, patrimonio cultural y empleo (*Real Decreto Legislativo 1/2013*, Art. 5). Se hace referencia a la autonomía de las personas en cada uno de estos ámbitos y se dispone la organización de un sistema especial de prestaciones sociales y económicas para las personas con discapacidad (*Real Decreto Legislativo 1/2013*, Art. 8).

En las últimas décadas y como consecuencia del reconocimiento legal de la igualdad de oportunidades y de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades españolas han realizado esfuerzos cada vez mayores para desarrollar los programas de apoyo y orientación para el colectivo de

estudiantes con discapacidad, implementando políticas educativas en procesos de inclusión a través de la integración integrándolos en su organización de servicios y unidades de atención al alumnado con discapacidad (Castellana Rosell y Sala Bars, 2006; Peralta Morales, 2007).

Aquellas universidades que cuentan con un servicio de estas características centran sus actuaciones en la supresión de barreras arquitectónicas, la mejora de la accesibilidad, la facilitación de la movilidad, la creación de un censo, el apoyo y la orientación en el estudio y medios técnicos necesarios, así como en tareas de concienciación de la comunidad universitaria (Alcantud et al., 2000).

Estudios como el presentado por Moriña et al. (2016) destacan las siguientes solicitudes del alumnado con discapacidad: orientación para mejorar su vida académica, profesorado informado y formado para atenderles educativamente y que persigan la inclusión en las aulas, entornos universitarios e infraestructuras accesibles y en general una comunidad universitaria formada y atenta a las necesidades del colectivo.

El origen de las barreras que puede presentar tanto el entorno físico como el virtual es muy diverso (Booth y Ainscow, 2002), lo que implica desarrollar estrategias pedagógicas que personalicen la enseñanza en un marco y en una dinámica de trabajo pensada para todos. Es innegable que la tecnología ha favorecido considerablemente los avances en el ámbito de la discapacidad en las últimas décadas y que el problema de la accesibilidad en la web ha tomado relevancia en todo el mundo, principalmente en los últimos años (Fuertes y Pérez, 2008), sin embargo, es obvio que aún falta mucho por conseguir (OMS y Banco Mundial, 2011).

Si bien es cierto, es lógico plantearse que el carácter *online* de la enseñanza superior comporta de forma inherente ventajas para el alumnado con discapacidad, en lo referente a la eliminación de barreras. De acuerdo con las barreras físicas es evidente que así es, los alumnos no tienen la necesidad de desplazarse diariamente al aula ni tienen que cumplir con un horario cerrado (González-Badía y Molina, 2012). Sin embargo, la educación a distancia puede ser tan equitativa o inequitativa como cualquier otro sistema (Cerrillo et al., 2013). En definitiva, ante un nuevo contexto, se presentan nuevas condiciones, que dan lugar a nuevas necesidades y barreras que hay que subsanar y que se convierten en nuevos retos que superar.

En este punto, cabe recordar que la accesibilidad es una característica que beneficia a todas las personas. Sin embargo, algunos grupos de población, como las personas con discapacidad, son los principales perjudicados por la falta de esta (Guasch Murillo et al., 2012).

Es fundamental tomar conciencia a nivel institucional de la necesidad de implementar iniciativas inclusivas en la educación superior empleando como medio la accesibilidad. En España de las 74 universidades oficiales, 67 ofrecen contenidos virtuales a sus alumnos a través de plataformas *e-learning* (el resto o no las usan,

o no han ofrecido información al respecto) (Prendes, 2009). La incorrecta o nula aplicación de los criterios de accesibilidad en el medio *online*, favorece o al menos no evita la discriminación de las personas discapacitadas al acceso a dichos contenidos (Prendes, 2009).

Este estudio se centra en presentar el servicio de atención al alumnado con discapacidad de la Universidad Isabel I, institución de carácter *online*. Para ello se detallan los procesos, las acciones y los documentos que guían el apoyo y la atención al alumnado que se ofrece desde esta institución, conociendo la evolución de la unidad desde su creación, así como los diferentes casos a los que se ha dado respuesta y apoyo.

MÉTODO

La Universidad Isabel I, como parte de los servicios al alumnado y en dependencia del Vicerrectorado de Innovación Educativa, crea la Unidad de Accesibilidad para la Diversidad en el año 2016, con el objetivo de dar respuesta de manera personalizada al alumnado con algún tipo de necesidad especial, temporal o permanente, para garantizar su acceso y participación en condiciones de igualdad en su trayectoria académica en la institución, acompañándolos a lo largo de la misma.

El diseño de las acciones a llevar a cabo por parte de la Unidad de Accesibilidad para la Diversidad atendió a una metodología de carácter cualitativo, centrada en el método de revisión documental. Se tomó como referencia el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) como guía de reconocimiento internacional para el análisis y la mejora de la inclusión en el ámbito educativo, que valora el proceso inclusivo desde una perspectiva tridimensional. Los tres planos fundamentales, cultural, político y práctico, que constituyen la planificación para la mejora de la inclusión educativa de los centros definida en este texto, permitieron examinar y definir las acciones que integrarían el servicio de atención al alumnado con discapacidad. Cabe señalar que la primera la dimensión práctica la que alcanzó una presencia de mayor peso en el diseño de las acciones. Sin embargo, las medidas propuestas en cada uno de los desarrollos han atendido en todo momento a la idiosincrasia de la Universidad Isabel I, por lo tanto, la dimensión cultural tiene una presencia transversal.

En el año 2020, en las jornadas «Standards of inclusión for university students with disabilities» organizadas por EUni4all-Network, proyecto europeo formado por ONCE y otras ocho instituciones, se presentó la *Guía de estándares para la Inclusión de estudiantes con Discapacidad en la Universidad* (EUni4all-Network, 2019). Siendo una herramienta de autoevaluación del grado de inclusión en el

ámbito universitario, se decidió emprender una revisión de las actuaciones llevadas a cabo desde el servicio de atención de la Universidad Isabel I.

Tabla 1.
*Dimensiones inclusivas y sus objetivos extraídos del Index for inclusion
(Booth y Ainscow, 2002)*

| <i>Dimensión inclusiva</i> | <i>Objetivo</i> |
|----------------------------|---|
| Cultural | Crear una comunidad educativa inclusiva, estableciendo y compartiendo valores inclusivos. |
| Política | Desarrollar los planes y programas del centro para crear una educación para todos. Planificar el apoyo y la orientación a la diversidad. |
| Práctica | Definir las acciones y la forma de implementarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Movilizar recursos. |

Esta guía facilita revisar y reorientar las prácticas y políticas en materia de inclusión. Su estructura gira en torno a tres niveles de concreción: 4 áreas de valoración, dimensiones, que se dividen en 10 subdimensiones y se materializan en 38 indicadores. Las dimensiones son: «Políticas básicas de la universidad», «Acceso», «Vida Universitaria» y «Egreso». Mediante los indicadores se delimita qué se pretende valorar, se identifica el grado de desarrollo y se recogen evidencias.

A partir del estudio se han definido nuevas líneas de actuación que permiten mejorar la respuesta ofrecida al alumnado y a la comunidad universitaria.

RESULTADOS

A nivel normativo, el conjunto de procedimientos y líneas de acción quedan recogidas en el Plan Estratégico 2020-2021 de la Unidad, documento de carácter interno que presenta: servicios de apoyo diferenciales, formación y coordinación con los docentes, eliminación de barreras para la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la participación, la concienciación y la difusión, que permitirán avanzar en la transformación de la comunidad educativa hacia un enfoque inclusivo.

La docencia en un entorno *e-learning* exige, además de los pertinentes conocimientos académicos, amplios conocimientos pedagógicos y tecnológicos, siempre orientados a atender a la diversidad del alumnado presente en el aula virtual. Por este motivo el entorno virtual de aprendizaje y los contenidos publicados en el mismo deben estar adaptados, para cualquier persona que acceda a ellos, mediante la aplicación de los criterios de accesibilidad que minimicen el número de barreras para acceder a la información. Asimismo, tras el estudio individualizado de cada caso se aplican las pertinentes medidas sobre dichos contenidos, para su adaptación.

Por otro lado, la Universidad Isabel I como responsable de la creación, gestión y publicación de contenidos en la enseñanza superior *online*, abraza como uno de sus principales compromisos la mejora continua a través del desarrollo de nuevas funcionalidades que permitan que sus contenidos y sus aulas virtuales sean accesibles basados en el estándar internacional *Web Content Accessibility Guidelines 2.1* (WCAG 2.1): configuración personalizada del tamaño de la tipografía y del contraste entre fondo y fuente, imágenes en escala de grises, alternativas textuales de imágenes, etc. Su integración dentro del propio contenido favorece la usabilidad y la accesibilidad, así como evita que el alumno tenga que recurrir a herramientas externas instaladas en el propio dispositivo o que puedan requerir ser descargadas.

La Universidad es una comunidad educativa en la que todos juegan un papel en la creación de un clima inclusivo. Por este motivo se diseña e imparte formación online al equipo docente, en materia de educación digital inclusiva y creación de contenidos accesibles. Asimismo, cada uno de los empleados de la institución debe ser consciente del impacto que en una persona con necesidades especiales puede tener el trato que le ofrecemos, de ahí la propuesta de diseñar una acción formativa para el PAS.

Además, el servicio trasciende también a todas aquellas actividades presenciales en las que tiene que participar el alumnado para obtener su titulación, véanse las pruebas de evaluación, las defensas de los trabajos finales, etc.

La divulgación del servicio se realiza mediante su publicación en la web de la Universidad y sus redes sociales (Twitter, Instagram y Facebook) medios en los que se facilita la dirección de contacto vía correo electrónico a la que remitir el formulario de solicitud. Se ha participado en diferentes foros mediante la presentación de comunicaciones. También se remite información a cada usuario a principios de cada curso académico. Por otro lado, la coordinación con el equipo docente también facilita difusión en caso de que el alumnado les comunique directamente a ellos sus circunstancias particulares.

De acuerdo con el procedimiento ordinario y en caso de que el alumnado así lo considere, es necesario que los estudiantes contacten a través de la dirección de correo electrónico unidad.accesibilidad@ui1.es, para trasladar personalmente su situación, adjuntando evidencias formales, de cara a valorar posibles medidas

que les ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre en coordinación con el equipo docente implicado, imprescindible para garantizar la adecuada atención.

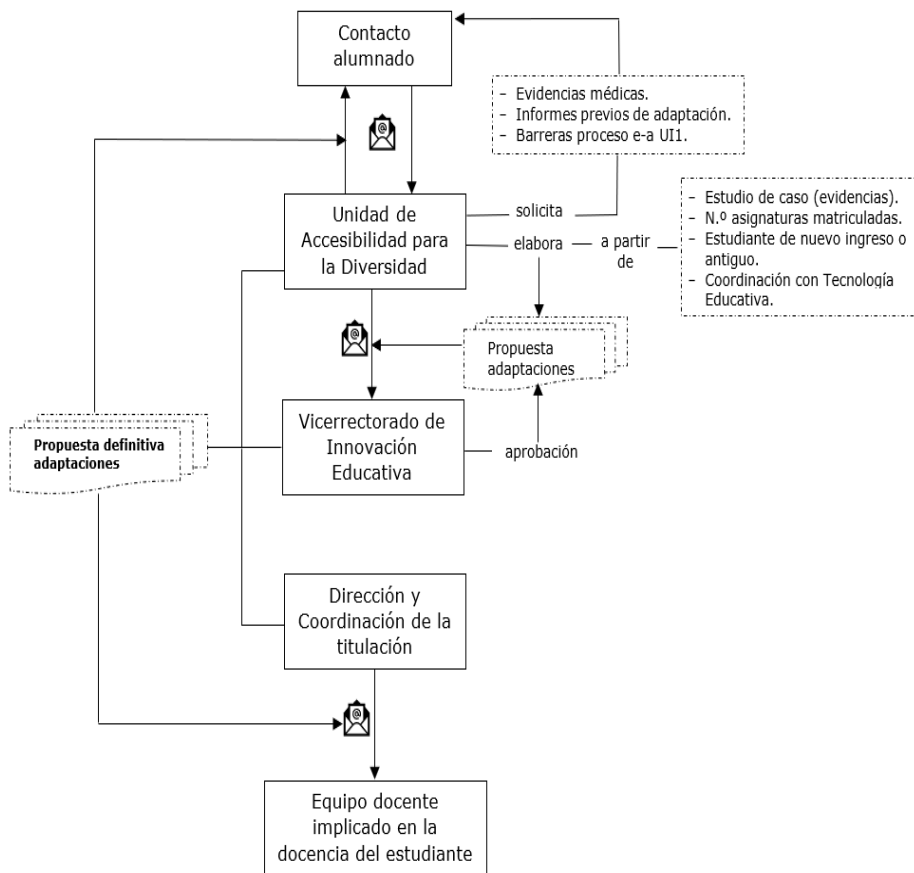


Figura 1.
 Proceso de atención al alumnado
 de la Unidad de Accesibilidad para la Diversidad

Con el objetivo de detectar cualquier disconformidad por parte de los usuarios de la Unidad, se lleva a cabo un seguimiento individualizado de acompañamiento en diferentes momentos del curso. Además, se les remite un breve cuestionario de satisfacción, a fin de conocer el grado de adecuación de la atención recibida.

Desde el curso en el que se puso en marcha la unidad hasta el presente curso, 2020-2021, se ha atendido a un total de 11 estudiantes.

Tabla 2.
*Resumen de casos atendidos por la Unidad de Accesibilidad
 para la Diversidad desde su creación hasta el presente curso académico*

| <i>Curso académico</i> | <i>N.º casos atendidos</i> | <i>Tipo de discapacidad o necesidad específica</i> | <i>Ámbitos de aplicación de medidas</i> |
|------------------------|----------------------------|---|--|
| 2015-2016 | 1 alumna | Ceguera | Recursos didácticos |
| | 1 alumno | Dislexia | Pruebas de evaluación |
| 2016-2017 | 1 alumna | Ceguera | Recursos didácticos |
| | 1 docente | | Pruebas de evaluación Plantillas corporativas |
| 2017-2018 | 3 alumnas | Ceguera | Recursos didácticos Pruebas de evaluación |
| | 1 alumno | Ceguera en ojo izquierdo TDAH y dislexia Dislexia | |
| 2018-2019 | 4 alumnas | Ceguera en ojo izquierdo | Recursos didácticos Pruebas de evaluación |
| | 1 alumno | Esclerosis múltiple TDAH y dislexia Dislexia | |
| 2019-2020 | 4 alumnas | TDAH y dislexia | Recursos didácticos Pruebas de evaluación |
| | | TDAH Dislexia | |
| 2020-2021 | 3 alumnas | Diplopía y paraplejia | Recursos didácticos Pruebas de evaluación |
| | 1 alumno | TDAH y dislexia TDAH Dislexia | |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio va en línea con otras investigaciones (Cerrillo, R. et al, 2013; Comes Nolla et al., 2011; Alcantud, F. et al., 2000), así, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1998) define acciones a desarrollar en la educación superior alentando a facilitar el acceso a la educación superior de personas con discapacidad que pueden poseer experiencias y talentos muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Aun así, la revisión de la literatura muestra cierta carencia de investigaciones sobre la inclusión de personas con discapacidad en la enseñanza superior *online*.

De acuerdo con los datos actuales, que registran un importante aumento de la matriculación de estudiantes con discapacidad en estudios *online* (Comes Nolla et

al., 2011), si no se toman las medidas oportunas y se adecúan las prácticas y los espacios para facilitar el acceso y la participación de todas las personas a esta nueva modalidad de enseñanza, es posible que colectivos vulnerables queden excluidos de ciertos procesos educativos.

La creación de estos servicios supone, apostar por la transformación institucional bajo el prisma inclusivo, por el reconocimiento de la diversidad de la población, por lo tanto, un primer paso para lograr un mejor conocimiento de la realidad sobre la que previsiblemente habrá que actuar para garantizar lograr espacios educativos inclusivos.

REFERENCIAS

- ALCANTUD, F., ÁVILA, V. y ASENSI, C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General (Servei de Publicacions).
- BOOTH, T., y AINSCOW, M. (2002). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: CSIE-Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.
- CASTELLANA ROSELL, M. y SALA BARS, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la Universidad española en el nuevo EEES. *Aloma: revista de psicología, ciències del educació i del esport*, 18, 209-228.
- CASTRO DE PAZ, J. F. y ABAD MORILLAS, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 22, 165-188.
- CERRILLO, R., IZUZQUIZA, D. y EGIDO, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 41-57
- COBOS, A. y MORENO, M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2), 83-101.
- COMES NOLLA, G., PARERA POZUELO, B., VEDRIEL SÁNCHEZ, G., VIVES GARCÍA, M. (2011). La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado. *Innovación Educativa*, 21, 173-183.
- EUNI4ALL-NETWORK, (2019). *Guía de estándares para la Inclusión de estudiantes con Discapacidad en la Universidad*. Obtenido el 23 de diciembre de 2021 desde <https://sites.google.com/euni4all-network.com/information/guide-for-standards?authuser=0>
- FUERTES, J. L. y PÉREZ, A. (2008) Accesibilidad Web. Facultad de Informática - Universidad Politécnica de Madrid. p. 275. Obtenido el 5 de enero de 2021 desde http://oa.upm.es/4751/1/INVE_MEM_2008_55989.pdf
- GONZÁLEZ-BADÍA, J. y MOLINA, C. (2012). *Universidad y discapacidad: apuntes sobre la financiación de los servicios de atención a la discapacidad en las universidades públicas españolas*. Madrid: Fundación ONCE.
- GUASCH MURILLO, ET AL. (2012). *Manual para alcanzar la inclusión en el aula universitaria: pautas de accesibilidad arquitectónica, tecnológica y pedagógica para garantizar la igualdad de oportunidades en la docencia universitaria*. Vilanova i la Geltrú: Observatorio Univer-

- sidad y Discapacidad. Obtenido el 5 de enero de 2021 desde <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/15006>
- MORIÑA, A. ET AL. (2016). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 1-15.
- OMS y BANCO MUNDIAL. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. P. 18. Obtenido el 8 de enero de 2021 desde http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- PERALTA MORALES, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- PRENDES, M. P. (2009). *Plataformas de campus virtual con herramientas de software libre: análisis comparativo de la situación actual en las universidades española*. Proyecto EA-2008-0257 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Obtenido el 8 de enero de 2021 desde <http://www.um.es/campusvirtuales/informe.html>
- REAL DECRETO 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. (2010). BOE, 318, 31 de diciembre, 109353-109380. Obtenido el 30 de diciembre de 2020 desde el repositorio BOE. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791>
- 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. (2013). BOE, 289, 3 de diciembre, 43187-43195. Obtenido el 23 de diciembre de 2020 desde el repositorio BOE. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNECO.

LA UNIVERSIDAD MOTOR DE CAMBIO
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN MATERIA DE CAMBIO CLIMÁTICO¹

*The University driving force for change in the training
of teachers in Climate Change*

DELGADO-MARTÍN, M. L.; ANDRÉS-SÁNCHEZ, S.; BALLEGEER, A. M.;
CORROCHANO-FERNÁNDEZ, D.; FERRARI-LAGOS, E.;
FUERTES-PRieto, M. A.; HERRERO-TEIJÓN, P.; RUIZ-MÉNDEZ, C.
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Analizaremos el papel de la Universidad como formador de docentes, sus herramientas educativas y su papel como motor de cambio en un tema de urgencia social, en el que no puede mantenerse al margen. El Cambio Climático es actualmente el mayor desafío para la humanidad y la Educación se va a convertir en clave para enfrentarse a este problema. Con el objetivo de formar a profesores y ciudadanos sobre este tema, en la Universidad de Salamanca se diseña e implementa un MOOC acerca de la Ciencia del Cambio Climático, desde una perspectiva interdisciplinar. La Universidad de Salamanca se convierte en la plataforma ideal, al contar con expertos tanto en ciencia como en educación que aportan el rigor científico del contenido, a la vez que avalan la adecuación de los materiales.

Palabras clave: *Universidad, formación docente, MOOC, Cambio Climático, educación*

¹ The research for this paper was conducted as part of the research project ref. 2017/00287/001, “Concienciación y capacitación en materia de cambio climático para profesores de Primaria y Secundaria”. Funded by the Fundación Biodiversidad del Ministerio para la Transición Ecológica. Gobierno de España.

ABSTRACT

We will analyse the role of the University as teacher trainer, its educational tools and its role as an engine of change in a social emergency issue, in which it cannot be left out. Climate Change is currently the biggest challenge for humanity and Education is going to become key to face this problem. In order to train teachers and citizens on this topic, a MOOC on the Science of Climate Change is designed and implemented from an interdisciplinary perspective. The University of Salamanca becomes the ideal platform, by having experts in both science and education who provide the scientific rigor of the content, while supporting the adequacy of the materials.

Keywords: *university, teacher training, MOOC, Climate Change, education*

INTRODUCCIÓN

NUESTRO PLANETA se enfrenta a una emergencia global: el Cambio Climático producido por la acción del hombre, hecho del que aparecen cada vez más evidencias científicas (Neukom, Steiger, Gómez-Navarro, Wang & Werner, 2019), supone la mayor amenaza medioambiental, social y económica a la que se enfrentan todos los seres vivos, incluida la humanidad (IPCC, 2014). Aunque se han tomado acuerdos importantes al respecto, como en el Tratado de París, se necesita mayor acción social para movilizar a la población.

Las Naciones Unidas en el artículo 12 de su informe de 2015, insta a todos los países a fomentar la educación en Cambio Climático, así como a aumentar e incentivar el acceso público a la información relativa a este tema. De este modo, la Educación se identifica como herramienta fundamental para la mitigación, adaptación y resiliencia al Cambio Climático. Partiendo de esta idea, el equipo docente autor de este trabajo, comenzó hace dos años un proyecto dedicado a generar un MOOC (Massive Open Online Course), sobre la ciencia del Cambio Climático, para que, principal pero no exclusivamente, profesores de primaria y secundaria pudieran ampliar y actualizar conocimientos y utilizar los materiales y la formación del mismo en sus clases con sus alumnos y así fortalecer la enseñanza de un problema, que no aparece ampliamente desarrollado en el Currículum oficial, pero cuyo conocimiento y fundamentación científica son necesarios para que la sociedad se enfrente a él.

El equipo responsable de este proyecto está formado por un grupo de investigadores de la Universidad de Salamanca, con especializaciones iniciales en diferentes campos: Matemáticas, Geología, Física, Química, Biología y nuevas tecnologías, y que en la actualidad desarrollan su actividad académica e investigadora principalmente en la didáctica de las matemáticas y las ciencias, luego su implicación con la educación sobre Cambio Climático y la formación de profesores es absoluta.

En un mundo cambiante, donde los cambios científicos se producen a gran velocidad, la repercusión de estos nuevos conocimientos y evidencias no tienen un reflejo tan inmediato en los Curriculum escolares. Además, la educación basada en la evidencia y la confianza en el método científico están siendo socavadas en todo el planeta (Fisher, 2013) y la información inexacta o engañosa se presenta hoy como verdadera por los medios y las partes interesadas en reducir la importancia del Cambio Climático.

Por otro lado, la especialización de los docentes en secundaria, o la falta de formación científica de los docentes en primaria, repercuten negativamente en la transmisión y formación científica de sus alumnos, en un tema tan complejo, interdisciplinar y para cuya comprensión se necesita una formación rigurosa.

El Curriculum actual está subutilizado (Marope, Griffin & Gallagher, 2017), muchos de los mecanismos que intervienen y explican el problema de Cambio Climático, aparecen, pero no con la interrelación deseable para que sea comprensible por el alumno. La formación queda supeditada a conocimiento solo de ciertos aspectos y bajo el punto de vista de algunas asignaturas.

El proyecto que presentamos se trata de un MOOC interdisciplinar titulado «Concienciación y capacitación en materia de Cambio Climático para profesores de Primaria y Secundaria». Fue seleccionado por la Fundación Biodiversidad del Ministerio para la Transición Ecológica, dentro de una convocatoria de concurrencia competitiva para la realización de proyectos en materia de adaptación al Cambio Climático 2016 y hasta la fecha ha tenido dos ediciones (2018 y 2019), así como dos versiones adaptadas a las plataformas online de formación de profesorado del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

EL PAPEL DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL CONTENIDO

Diferentes autores (Ball, Thames & Phelps, 2008; Shulman, 1986; Shulman, 1987) han profundizado en la importancia y relevancia que tiene el conocimiento del contenido que enseñan los profesores para poder desarrollar una práctica de aula adecuada. En el caso del problema de Cambio Climático, existe una enorme brecha entre el debate científico, las opiniones y discusiones políticas y la información que se enseña en las aulas. La formación científica de los profesores puede que no sea suficientemente amplia para abordar el problema o demasiado específica, centrándose únicamente en una materia. El problema del Cambio Climático es interdisciplinar y para comprenderlo se necesitan conocimientos de Biología, Geología, Física, Química, Matemáticas, y por supuesto estos conocimientos ponerlos al servicio de la docencia de cada profesor en sus clases.

Aunque la realidad vital de los profesores que inicialmente se matriculen en el curso y que luego quieran usar este conocimiento y recursos en sus aulas puede ser muy diferente dependiendo de donde vivan, todos necesitan desarrollar pensamiento crítico independiente y basado en conocimiento científico contrastado.

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El curso está dividido en 7 módulos, comenzando con un módulo 0 de introducción en la que se explica la estructura del curso, los contenidos, textos y vídeos a visualizar, así como las actividades y los criterios de evaluación que se van a aplicar. Los materiales producidos responden a cinco preguntas simples: ¿qué es el Cambio Climático?, ¿cuál es la ciencia que explica el Cambio Climático?, ¿cuáles son los orígenes del Cambio Climático?, ¿cuáles son las predicciones?, y ¿qué se puede hacer al respecto?

En la Figura 1 se pueden ver como ejemplo capturas de pantalla de las animaciones de vídeo creadas para el curso, con el fin de explicar los contenidos de modo más gráfico y claro, a la vez que una voz en off describe el fenómeno.

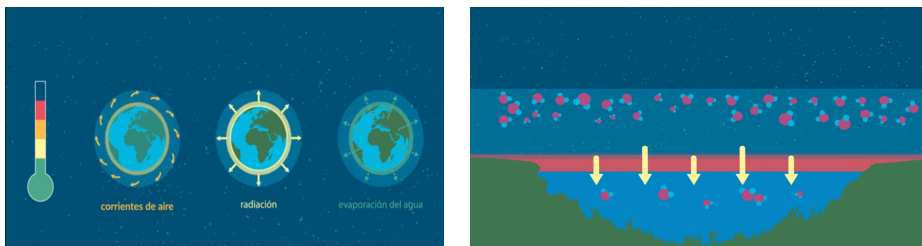


Figura 1.

Captura de animaciones de vídeo creadas para el curso. (i) Balance de temperatura de la Tierra. (d) Acidificación de los mares.

Los módulos en los que se divide el curso vienen acompañados con un vídeo en el que los profesores del MOOC explican el contenido científico desarrollado en cada uno de ellos. Algunos ejemplos se pueden ver como captura de pantalla en la Figura 2. Los módulos son los siguientes:

- Módulo 1: Qué es el clima y cómo funciona; cómo se estudia el clima; cambios a lo largo de su historia geológica; la importancia del clima para los seres humanos; alteraciones recientes y sus consecuencias.
- Módulo 2: Evidencias del Cambio Climático en la atmósfera, el aumento de temperaturas medias y los eventos meteorológicos extremos; en el océano su calentamiento y la ruptura de su equilibrio químico dando lugar a una acidificación de los mismos; en la criosfera, reducción de los casquetes polares,

pérdida de glaciares y reducción de la cobertura de nieve en el hemisferio norte; la subida del nivel del mar y sus consecuencias.

- Módulo 3: La física y la química del Cambio Climático; radiación solar y el balance energético de la Tierra, explicando el espectro electromagnético, las características de las radiaciones, y la teoría del cuerpo negro; los cambios en las cantidades de gases efecto invernadero y su implicación con el Cambio Climático; el ciclo del carbono, su flujo y el tiempo de almacenamiento en los sumideros; el equilibrio ecológico y del efecto del Cambio Climático sobre los ecosistemas.
- Módulo 4: El impacto de la actividad humana sobre el planeta; el balance energético, el consumo actual, las fuentes de energía renovables y no renovables.
- Módulo 5: Los modelos matemáticos usados en las predicciones; se explica cómo se modeliza a partir de las observaciones para obtener predicciones, se explica la Tierra como un sistema dinámico complejo que puede modelarse. Describimos brevemente los modelos computacionales de nuestro planeta, así como las herramientas y su fiabilidad. Dedicamos un apartado a los modelos de predicción a corto plazo y pequeña escala, pero con influencia planetaria, como el Niño y la oscilación del Atlántico.



Figura 2.

- (i) Vídeo módulo 3 sobre la influencia del clima en los ecosistemas y la expansión de plagas. (d) Vídeo módulo 5 explicación de El Niño.

- Módulo 6: en el que convergen todos los contenidos y la información aportada en los módulos anteriores para responder a la pregunta ¿qué podemos hacer? Desde el punto educativo, estableceremos la relación entre las competencias y el Curriculum de la ley de educación vigente y el Cambio Climático, de modo que a los profesores que cursen este MOOC les resulte sencillo vincular lo aprendido a sus actividades de aula. Es fundamental la reflexión acerca del hecho de que nuestras acciones tienen impacto en el planeta, de la obligatoriedad de respetar los acuerdos internacionales sobre Cambio

Climático, así como sobre estrategias de adaptación y mitigación a un cambio que inevitablemente se está produciendo.

EDICIONES DEL CURSO

El MOOC se ha realizado utilizando la plataforma MiriadaX con la que la Universidad de Salamanca tiene un convenio para la implementación de sus cursos. En las dos ediciones que se han hecho (2018 y 2019), ha sido realizado por 3287 alumnos de los cuales 1629 lo iniciaron y 168 lo terminaron, la tasa de éxito está en 10.3%, habitual en este tipo de cursos.

En las dos ediciones los alumnos contestaron a un cuestionario para conocer sus inquietudes y conocimientos iniciales, además se les preguntaba por su país de origen, su ocupación y estudios cursados. En las Tablas 1 y 2 se puede ver la demografía de los 530 alumnos que contestaron al cuestionario.

Aunque los materiales y el diseño del curso están dirigidos preferentemente a docentes, cualquier persona con cualquier formación académica pudo matricularse en el curso, pudiéndose seguir los contenidos y formación sin ningún inconveniente.

Tabla 1.
País de origen de los alumnos del MOOC

| <i>País/Región</i> | <i>Participantes</i> |
|---------------------|----------------------|
| España | 202 |
| Resto de Europa | 10 |
| Colombia | 48 |
| México | 50 |
| Argentina | 45 |
| Perú | 41 |
| Ecuador | 31 |
| Rep. Dominicana | 22 |
| Resto Latinoamérica | 76 |
| África | 4 |
| No Contesta | 1 |

Tabla 2.
Ocupación de los alumnos del MOOC

| <i>Profesión</i> | <i>Participantes</i> |
|--|----------------------|
| Docente Primaria | 24 |
| Docente Secundaria (ámbito socio-lingüístico) | 33 |
| Docente Secundaria (ámbito científico-Tecnológico) | 72 |
| Docente Universidad | 57 |
| Docente otros | 54 |
| No docente | 137 |
| Estudiante | 149 |
| No Contesta | 3 |

En la actualidad, el MOOC se encuentra ofertado en la plataforma de formación online de docentes del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El curso comenzó el 10 de diciembre de 2019, coincidiendo con la celebración de la COP 25 en Madrid y terminará la última semana de enero de 2020. En la actualidad hay 1050 profesores matriculados en él.

CONCLUSIONES

Con esta perspectiva, la Educación se convierte en herramienta fundamental para formar una ciudadanía que, a nivel planetario, enfrente decisiones políticas relacionadas con el Cambio Climático que impactan sus vidas (Cotton & Pielke, 2007) y que tienen consecuencias irreversibles. Estas decisiones afectan al acceso a recursos naturales como tierra, agua, energía, salud pública, alimentos, empleo, desarrollo, migración y supervivencia.

La gente enfrenta estas preguntas sin el conocimiento científico necesario para comprender el origen del Cambio Climático y sus consecuencias (Monroe, Plate, Oxarart, Bowers & Chaves, 2017; Flora, Saphir, Lappé, Roser-Renouf, Maibach & Leiserowitz, 2014), este desconocimiento los excluye de un debate crucial para su futuro.

En nuestro proyecto, nuestro objetivo básico es formar ciudadanos sobre nociones básicas del clima para comprender las decisiones que se están tomando por ellos.

Al hacer esto, ayudaremos a movilizar a la sociedad a través de la educación (Pradhan, Costa, Rybski, Lucht & Kropp, 2017), ya que, al preparar a los alumnos, las escuelas y las comunidades estarán mejor equipadas para enfrentar peligros naturales y reducir el riesgo de desastres. Además, para movilizar acciones, estableceremos vínculos entre el consumo y el Cambio Climático para reducir emisiones de gases de efecto invernadero a través de estilos de vida más sostenibles (Monroe et al., 2017).

En este proyecto, se han diseñado materiales de contenido científico riguroso, basados en las diferentes áreas científicas que convergen para explicar el Cambio Climático y todos los elementos vinculados a él, en términos de causas, modelos, predicciones, consecuencias y posibilidades de actuación. La formación de los profesores es esencial para establecer las conexiones adecuadas en su práctica docente entre el problema del Cambio Climático y la educación medioambiental. Es imprescindible que los profesores comprendan los fundamentos científicos y su valor para entender la complejidad del problema (Anderson, 2012), transmitirlo y formar a sus alumnos, de este modo con su práctica diaria, se conseguirán repercusiones sociales.

Como el principal objetivo de este proyecto y la elaboración del MOOC es educativo: la formación de profesores se convierte en la piedra angular para conseguir una buena práctica docente de aula. Desde el punto de vista científico, supone darles recursos suficientes y adaptables a sus aulas, tanto en primaria como en secundaria. Esto supone, adaptar todo el discurso y contenidos del MOOC para que resulten coherentes con la normativa vigente en nuestro país.

Es relevante concluir con la necesidad de un cambio curricular en la educación para dar respuesta al futuro que aún no conocemos, y decidir el futuro que queremos legar a las nuevas generaciones (Marope et al., 2017).

En esta situación, la Universidad debe jugar un papel fundamental al ser la principal responsable en la formación de profesores, tanto en los Grados de Maestro, como en los Grados de diferentes disciplinas científicas (Física, Química, Matemáticas, Biología, Geología) cuyos alumnos acaban cursando un Máster de Formación de Profesorado que les habilita para dar clase en Secundaria. Pero la formación de profesores no puede quedar en una formación inicial, sino que la Universidad debe tomar las riendas en la formación continua de los mismos. Los profesores de todos los niveles educativos deben continuar su formación, sobre todo en temas tan relevantes y complejos científicamente como es el caso del Cambio Climático. La formación continua del profesorado deben reclamar los propios docentes como un derecho (Escudero Muñoz, 2017), por ellos mismos, por la mejora de su práctica docente y por sus alumnos para formar ciudadanos con criterio científico para enfrentarse a los retos del futuro.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo de la Fundación Biodiversidad del Ministerio para la Transición Ecológica por su financiación al proyecto (Ref.: 2017/00287/001)

Al Servicio de Producción e Innovación Digital de la Universidad de Salamanca por su apoyo técnico, personal e infraestructuras.

Al INTEF del Ministerio de Educación y Formación Profesional por su interés en el mismo.

REFERENCIAS

- ANDERSON, A. (2012) Climate Change Education for mitigation and adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 191-206. doi: 10.1177/0973408212475199
- BALL D.L., THAMES M.H. & PHELPS G. (2008). Content Knowledge for Teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(389). doi: 10.1177/0022487108324554.
- COTTON W. R., PIELKE R.A. (2007). *Human Impacts on Weather and Climate*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN:13978-0-521-84086-6
- EDENHOFER, O., R. PICHs-MADRUGA, Y. SOKONA, E. FARAHANI, S. KADNER, K. SEYBOTH, A. ADLER, I. BAUM, S. BRUNNER, P. EICKEMEIER, B. KRIEMANN, J. SAVOLAINEN, S. SCHLÖMER, C. VON STECHOW, T. ZWICKEL & J.C. MINX (eds.) (2014). *IPCC, 2014: Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge, UK and New York, USA: Cambridge University Press.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20.
- FISCHER, D. (2013). Dark Money Funds Climate Change Denial Effort. *Scientific American*. Recuperado de: <https://www.scientificamerican.com/article/dark-money-funds-climate-change-denial-effort/>
- FLORA, J.A., SAPHIR, M., LAPPÉ, M. ROSER-RENOUF, C., MAIBACH, E.W. & LEISEROWITZ, A.A. (2014) Evaluation of a national high school entertainment education program: The Alliance for Climate Education. *Climatic Change*, 127, 419-434. doi: 10.1007/s10584-014-1274-1
- MAROPE M., GRIFFIN P. & GALLAGHER, C. (2017) *Future Competences and the Future of Curriculum*. International Bureau of Education, UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf
- MONROE M.C., PLATE R.R., OXARART A., BOWERS A. & CHAVES W.A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812. doi: 10.1080/13504622.2017.1360842
- NEUKOM, R., STEIGER, N., GÓMEZ-NAVARRO, J.J., WANG, J. & WERNER, J.P. (2019) No evidence for globally coherent warm and cold periods over the preindustrial Common Era. *Nature*, 571, 550-554, doi:10.1038/s41586-019-1401-2

- PRADHAN, P., COSTA, L., RYBSKI, D., LUCHT, W. & KROPP, J. P. (2017), A Systematic Study of Sustainable Development Goal (SDG) Interactions. *Earth's Future*, 5, 1169-1179. doi:10.1002/2017EF000632
- SHULMAN L.S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- UNITED NATIONS FRAMEWORK CONVENTION ON CLIMATE CHANGE (2015). *Adoption of the Paris Agreement*, 21st Conference of the Parties, Paris: United Nations.

LOS PROCESOS DE GESTIÓN
DE LA MOVILIDAD VIRTUAL INTERNACIONAL
EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
*The management processes of international virtual mobility
at the University of Guadalajara*

GONZÁLEZ ROBLES, N. M.; CONTRERAS CUEVA, A. B.
Universidad de Guadalajara

RESUMEN

El objeto de esta investigación son los procesos de gestión de movilidad virtual internacional en la Universidad de Guadalajara (UDG). El objetivo es describir cómo se desarrollan los procesos de gestión de movilidad virtual internacional en la Universidad de Guadalajara, como un punto de partida para contextualizar y posteriormente ampliar la visión hacia los esquemas de movilidad virtual en otras instituciones y determinar así su potencialidad y la forma como se gestionan estos procesos. Se pretende también clarificar el concepto de movilidad virtual y lo que esta opción educativa supone en el contexto internacional y global y proponer un modelo de gestión efectivo que promueva prácticas y experiencias bajo esta modalidad educativa.

Palabras clave: *procesos de gestión de movilidad virtual, movilidad virtual, internacionalización.*

ABSTRACT

The aim of this research is the processes of international virtual mobility management at the University of Guadalajara (UDG). The objective is to describe how international virtual mobility management processes are developed at the University of Guadalajara, as

a starting point for contextualising and subsequently broadening the vision towards virtual mobility schemes in other institutions and thus determining their potential and how these processes are managed. It is also intended to clarify the concept of virtual mobility and what this educational option entails in the international and global context and to propose an effective management model that promotes practices and experiences under this educational modality.

Keywords: *virtual mobility management processes, virtual mobility, internationalization.*

INTRODUCCIÓN

LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA es una realidad, numerosas instituciones de educación superior (IES) se ocupan de la reformulación de sus planes y programas de estudio, procurando la internacionalización y con ello, la flexibilidad curricular, la movilidad y el desarrollo de competencias ante la globalización; haciendo uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que son incorporadas a los procesos educativos y procurando la aplicación de estándares internacionales de calidad educativa en dichos procesos.

La internacionalización ha sido indudablemente un aspecto importante para la educación superior durante los últimos años. La movilidad virtual es el resultado de la modernización educativa (globalización), implicando el uso de TIC y la influencia de la internacionalización a través de la movilidad.

El objeto de estudio se centra en los procesos de gestión de movilidad virtual internacional. Para clarificar el término movilidad virtual es pertinente hacer referencia al concepto propuesto el proyecto BEING MOBILE, la definición más consensuada es la de [...] una forma de aprendizaje basado en un entorno virtual soportados por las TIC que incluye colaboración sin fronteras con personas de diferentes conocimientos y culturas trabajando y estudiando juntos con el propósito de la comprensión intercultural y el intercambio de conocimiento. (BeingMobile, 2009 en Montes y Gea, 2013).

Ante este panorama, se reconoce que los datos concretos de movilidad virtual aún son inciertos y escasos y esta modalidad educativa aún presenta desafíos y limitaciones especialmente para desarrollar los procesos de gestión.

García Aretio (2007), menciona que, aunque la movilidad virtual abre perspectivas hasta ahora cerradas a un gran número de personas dada su localización geográfica y condiciones personales y/o familiares, situación económica, etc. No hay que olvidar aún se resalta una ausencia normativa, de marcos comunes de intercambio, la falta de utilización de un modelo consensuado de créditos y la ausencia de instrumentos comunes que faciliten el reconocimiento académico.

Otro elemento que tampoco debemos olvidar es todo lo relativo a los problemas que se derivan de los trámites administrativos y a las dificultades de accesibilidad de las plataformas virtuales. Todo ello exigirá a la institución, tanto de origen como de acogida, una perfecta coordinación que facilite esa movilidad, junto con la planificación del curso, una alta infraestructura tecnológica y una gran atención por parte de los responsables del programa de movilidad. (Ruiz & García Aretio, 2010).

Ante esto, las IES en general y la UDG en particular, tienen que estar preparadas para enfrentar estos procesos y usarlos en su beneficio y es necesario que sepan cómo hacerlo. Con lo anterior, surge la pregunta de investigación de este estudio ¿Cómo se desarrollan los procesos de gestión de movilidad virtual internacional en la UDG? Y el objetivo de describir cómo se desarrollan los procesos de gestión de movilidad virtual internacional en la Universidad de Guadalajara; abordando el supuesto de que la forma en que se desarrollan los procesos de gestión de movilidad virtual internacional en la institución, obstaculiza que la movilidad virtual como elemento de internacionalización se desarrolle favorablemente.

Este estudio se ubica dentro del eje 1: Internacionalización, específicamente en las áreas temáticas de Gestión de la internacionalización en la educación superior, Movilidad académica de docentes, estudiantes y gestores universitarios y Reconocimiento de créditos académicos de estudiantes y egresados extranjeros; ya que el objeto de estudio se centra en los procesos de gestión de movilidad virtual internacional, respondiendo a la problemática relativa a la gestión de trámites y procesos administrativos que requieren modelos de gestión enfocados en establecer una coordinación entre la planeación de cursos, la infraestructura tecnológica y sobre todo, los procesos y acciones de los responsables de la movilidad internacional y los coordinadores de programas educativos, todo ello para promover y facilitar la movilidad virtual internacional como modalidad y opción educativa.

MARCO TEÓRICO

TEORÍA DE LA GLOBALIZACIÓN

Giddens (2007), indica que la globalización es una serie completa de procesos, y no uno sólo, que operan de manera contradictoria o desigual. La globalización es la razón del resurgimiento de identidades culturales locales en diferentes partes del mundo, creando nuevas zonas económicas y culturales dentro y a través de países produciendo cambios se ven impulsados por una serie de factores, algunos estructurales, otros más específicos e históricos y que están relacionados con los flujos económicos y a su vez modelados por la tecnología y la difusión cultural.

Con relación al uso de las tecnologías, Giddens (2001), señala que la globalización implica también un proceso que anula y deja sin efecto la importancia de las distancias en el espacio y las divisiones territoriales, produciendo una especie de reorganización del tiempo, distancia y espacio de las relaciones globales. Por lo descrito anteriormente, las tecnologías de información y comunicación (TIC) son una de las principales referencias actuales de la globalización cultural. (Giddens, 2001 en: Silva, 2010).

Ante este panorama, se considera pertinente abordar el tema de la movilidad virtual internacional desde la perspectiva de la globalización, interpretando esta opción educativa como parte del desarrollo en un marco de interdependencia y avances tecnológicos. Considerando los aspectos de reorganización del tiempo, la distancia y las relaciones que se dan entre las personas en el mundo global, reestructurando así las prácticas y los procesos que se desarrollan en la vida cotidiana de las personas y los constantes desafíos que enfrentan en la vida diaria, pero cuestionándonos sobre todos los problemas que atrae consigo estos cambios con el propósito de clarificar la realidad de los hechos analizados. Se trata de abordar el tema desde los efectos positivos de la globalización sin perder de vista los negativos y haciendo un cuestionamiento constante de los problemas y desafíos producidos por los cambios y las transformaciones sociales en la sociedad contemporánea.

PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN POR PROCESOS

Los elementos clave en la gestión de programas educativos, están basados en la definición de procesos claramente establecidos, la asignación de un conjunto de funciones y la visión de los gestores respecto a lo particular de programas ofrecidos en metodología virtual y el reto que ello implica. Además de la planeación táctico/operativa que detalla las acciones del día a día para el cumplimiento de los objetivos de dichos programas. (Benavides y Barrientos, 2015).

En primer lugar, es preciso realizar un estudio de las áreas de actividad más relevantes de la organización, para detectar los grandes procesos que la conforman y que permitirán la construcción del mapa de procesos. Todos los procesos identificados han de cumplir con los requisitos básicos asociados a su definición, a saber: repetitivos, sistemáticos, medibles, observables y con valor añadido. (Junta de Castilla y León, 2004).

Para realizar el análisis de los procesos de movilidad virtual internacional en la UDG se agruparán los procesos en tres tipos:

1. Procesos clave.
2. Procesos estratégicos.
3. Procesos de soporte.

La herramienta utilizada para el análisis es el mapa de procesos, esta herramienta permite mostrar las interacciones a nivel macro, así los procesos interactúan porque comparten necesidades, recursos, datos e información.

Con base en lo anterior, se considera oportuno abordar la perspectiva de la gestión por procesos con el fin de analizar la movilidad virtual como elemento de internacionalización desde los procesos que se realizan en las diferentes instancias relacionadas con movilidad virtual en la UDG.

MÉTODO

El estudio tiene un carácter descriptivo-interpretativo, con un corte cualitativo, se trata de un estudio de caso y se apoya de dos técnicas de recogida de datos: investigación documental y entrevista.

La investigación fue realizada a través de las siguientes etapas:

- Etapa 1: Investigación documental, analizando la normativa que regula de manera directa o indirecta los procesos de movilidad virtual internacional en la UDG.
- Etapa 2: Entrevista semiestructurada basada en las categorías de análisis, aplicada a los gestores de internacionalización de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI), elegidos como informantes clave por muestreo propositivo.
- Etapa 3: Entrevista semiestructurada basada en las categorías de análisis, aplicada a los coordinadores de programas de posgrado de la red universitaria que cuenten con movilidad virtual internacional, elegidos como informantes clave por muestreo propositivo.
- Etapa 4: Entrevista semiestructurada basada en las categorías de análisis, aplicada a la coordinadora de programas educativos de Universidad de Guadalajara (UDG), elegida por muestreo propositivo.

LOS INFORMANTES

Para este estudio se eligieron informantes clave por muestreo propositivo. De acuerdo con Mendieta (2015), el muestreo propositivo permite elegir a los informantes en función de los siguientes criterios de selección:

- a) selección de los informantes según el conocimiento del tema
- b) identificar quienes tienen un conocimiento particular del tema

Los informantes claves elegidos para esta investigación fueron:

1. Los gestores de internacionalización de la institución involucrados directamente en los procesos de gestión de movilidad virtual internacional. Los gestores son funcionarios de la UDG, específicamente de la CGCI.
2. Los coordinadores de posgrados de la red universitaria que cuentan con movilidad virtual internacional en sus programas y que han realizado procesos de gestión de movilidad virtual internacional.
3. La coordinadora de programas educativos de UDGVirtual, quien gestiona los procesos de movilidad virtual internacional en programas de licenciatura.

La selección se realizó con el propósito de hacer una triangulación de la información obtenida de los informantes clave en contraste con lo que dicta la normativa de la institución. Los informantes del estudio se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.
Informantes del estudio

| Tipo de informante | Dependencia | Cargo |
|--|--|--|
| Gestores de movilidad virtual internacional de la UDG | Coordinación General de Cooperación e Internacionalización | Coordinador General de Cooperación e Internacionalización |
| | Coordinación General de Cooperación e Internacionalización | Coordinador de Programas Internacionales |
| | Coordinación General de Cooperación e Internacionalización | Jefa de unidad de Organismos Internacionales |
| Coordinadores de programas de posgrado con movilidad virtual internacional | CUCEA | Coordinadora del Doctorado en gestión de la educación superior |
| | CUCEI | Coordinador de la Maestría en la enseñanza de las matemáticas |
| | CUCS | Coordinadora de la Maestría en ciencias de la salud de la adolescencia y la juventud |
| | CUTonalá | Coordinadora de la Maestría en ingeniería del agua y la energía |
| | CUCBA | Coordinadora de la Maestría en educación ambiental |
| Coordinadora de Programas Educativos del Sistema Virtual de la Institución | UDGVirtual | Coordinadora de Programas Educativos de UDGVirtual |

LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Con base en la revisión de la literatura emergieron las siguientes categorías de análisis basadas en esquema de movilidad virtual propuesto por Cervantes (2006) y en los indicadores planteados por Ruíz, García, Álvarez & Rubio (2011):

- Estructura de gestión de movilidad virtual
- Lineamientos estratégicos de movilidad virtual
- Acuerdos institucionales
- Oferta de cursos
- Cupos y calendarios
- Selección de estudiantes
- Certificación académica
- Reconocimiento de las IES de origen
- Equivalencias

PROCESO DE ANÁLISIS

Con el objetivo de realizar un análisis sobre la normativa vigente en la institución, se realizó una revisión rigurosa de documentos que regulan de forma directa o indirecta los procesos de movilidad virtual internacional. De esta revisión se encontraron cuatro documentos oficiales y vigentes tanto de la UDG como de UDGVirtual e información del portal Web de la CGCI.

Posteriormente, se procesaron las entrevistas con gestores de internacionalización de la CGCI, una vez que se obtuvieron los hallazgos tanto del análisis de la normativa como de las entrevistas con gestores se procedió a realizar un análisis de coincidencias y divergencias entre que establecen los documentos oficiales y el discurso de los entrevistados.

Luego, se realizaron entrevistas semiestructuradas con coordinadores de siete posgrados de la red universitaria que cuentan con movilidad virtual internacional dentro de sus programas. Y con la Coordinadora de Programas educativos de UDGVirtual, quién es una gestora clave en el desarrollo de dichos procesos, las entrevistas se realizaron con base en las categorías de análisis.

Finalmente, con base en este proceso se lograron establecer las conclusiones y la propuesta del estudio.

CONCLUSIONES

El interés de esta investigación se centró en los procesos de gestión de movilidad virtual internacional en la UDG, partiendo del supuesto de que la forma en que

se estaban desarrollando dichos procesos obstaculizaba que la movilidad virtual internacional se desarrollara de forma favorable en la institución, con base en ello, surgen la preguntas, los objetivos y el diseño metodológico. En el estudio se observó que no se cuenta con procesos de gestión uniformes que promuevan la movilidad virtual internacional, que hay disparidad entre la normativa y la operación y que no se cuenta con una estructura mediante la que se organicen las prácticas y acciones de movilidad virtual.

Esta investigación permitió establecer que los cambios institucionales respecto a internacionalización y movilidad virtual internacional en la UDG se están dando de forma ascendente, desde los programas hacia la institución, y no al contrario, lo cual hace posible visualizar y proponer un Modelo de Gestión de Movilidad Virtual Internacional con una visión a futuro que marque el rumbo respecto a cambio en la cultura, la complejidad de la institución, los procesos de gestión y la normativa.

El Modelo de Gestión de Movilidad Virtual Internacional aporta elementos para desarrollar y poner en marcha procesos de gestión efectivos y adecuados para hacer posible la movilidad virtual internacional de estudiantes en la UDG y en otras instituciones de educación superior, a través de aspectos organizativos, administrativos y normativos. Se articula bajo la perspectiva de la gestión por procesos.

En primer lugar, se proponen los procesos de gestión que de manera sistemática se deberán realizar en la organización, considerando las interacciones y la articulación entre ellos, a este respecto, se establecen los procesos que conforman el modelo y que cumplen con los requisitos básicos: repetitivos, sistemáticos, medibles, observables y con valor añadido (Junta de Castilla y León, 2004). Los cuáles se agrupan en tres tipos:

1. Procesos clave. Procesos macro, comparten recursos e información.
2. Procesos estratégicos. Son los procesos responsables de analizar las necesidades y condicionantes de la sociedad y del mercado, para asegurar la respuesta a las mencionadas necesidades y condicionantes estratégicos.
3. Procesos de soporte. Son los procesos responsables de proveer a la organización de todos los recursos necesarios en cuanto a personas, maquinaria y materia prima, para poder generar el valor añadido deseado por los clientes.

Los procesos del modelo están basados en las conclusiones y propuestas:

- Promoción de cambios institucionales y normativos con visión de internacionalización y movilidad virtual.
- Establecimiento de una estructura de gestión mediante la que se organicen las prácticas de movilidad virtual internacional.

- Búsqueda y obtención de fondo económicos exclusivos para el apoyo de la movilidad virtual internacional.
- Establecimientos de acuerdos institucionales.
- Análisis de programas educativos común, perfiles de egreso y planes de estudios.
- Prevención de los cupos para que sean equitativos entre las instituciones.
- Homologación de la duración de los cursos.
- Establecimiento de las equivalencias por medio de los coordinadores de programas.
- Diseño y publicación de convocatorias de movilidad virtual internacional.
- Realización de las certificaciones mediante el Acuerdo de Flexibilidad Curricular.
- Reconocimientos de estudio por parte de control escolar y registro en el Kardex del estudiante.
- Establecimiento de procesos de evaluación de la gestión de movilidad virtual.

REFERENCIAS

- BENAVIDES, G. y BARRIENTOS, O. (2015). Elementos clave de la administración de programas académicos. Gestión de postgrados virtuales en la Universidad EAN. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 79, 130-147. <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n79/n79a09.pdf>
- CERVANTES, F. (2006). *Movilidad virtual*. UNAM. http://www.ecoes.unam.mx/img/documentos_movilidad/MOVILIDAD%20VIRTUAL/MOVILIDADVIRTUAL.ppsx
- GARCÍA ARETIO, L. (2007). *Movilidad virtual vs movilidad física*. Editorial BENET. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20095/movilidad.pdf>
- GIDDENS, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México. Taurus: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/506145/mod_resource/content/1/Giddens,%20Anthony%20-%20Un%20mundo%20desbocado.pdf
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2004). *Trabajando con los procesos: guía para la gestión de procesos*. España: Junta de Castilla y León.
- MENDIETA, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17 (30), 1148. <http://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- MONTES, R. y GEA, M. (2013). *MOVINTER: movilidad virtual entre América Latina y Europa*. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eM1H-QIrPhZQJ:elearning.ugr.es/emadraza/pdf/cap16.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- RUIZ, M. y GARCÍA, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*, 68 (246), 243-259.: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3206659.pdf>

- RUIZ, M., GARCÍA, L., ÁLVAREZ, B. y RUBIO, M.J. (2011). Movilidad virtual en másteres a distancia en Europa y América Latina. Un Camino por recorrer. *Revista Iberoamericana de Educación*, 243-460. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78011179013.pdf>
- SILVA, A. (2010). La globalización cultural y las tecnologías de información comunicación en la cibernsiedad. *Razón y Palabra*. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n64/varia/asilva.html>

MAPEO DE LA INNOVACIÓN SOCIAL
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹
Mapping Social Innovation at Higher Education Institutions

GARCÍA-ARACIL, A.
INGENIO(CSIC-UPV), Universitat Politècnica de València

ISUSI-FAGOAGA, R.;
IUCIE

SILLA GUEROLA, I.
Universitat de València

RESUMEN

La Innovación Social se considera relevante para afrontar los grandes retos de las sociedades contemporáneas. La Innovación Social requiere un compromiso para resolver los problemas sociales, involucra a diferentes actores e interacciones y combina diversos conocimientos para introducir soluciones con resultados manejables, si no predecibles, a largo plazo. Las universidades son ricas en recursos que pueden ser movilizados para contribuir a la resolución de problemas sociales al participar activamente en los procesos de innovación social. En este artículo, presentamos una evolución de cómo se ha abordado la innovación social en la universidad española, sus barreras, dificultades y elementos facilitadores.

Palabras clave: *innovación social, educación superior, comunidad universitaria, apoyos, barreras*

¹ The research for this paper is conducted as part of the research project ref. RTI2018-101722-B-I00 'Spanish Universities Involvement in Social Innovation Activities' (SUISIA), funded by the National R & D Programme of the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities. The views expressed in this paper are not necessarily the views of that organization.

ABSTRACT

Social Innovation is considered relevant to face the great challenges faced by contemporary societies. Social Innovation requires a commitment to solving social problems, involves different actors and interactions, and combines diverse knowledge to introduce solutions with manageable, if not predictable, long-term results. Universities are rich in resources that can be mobilized to contribute to solving social problems if they are actively involved in social innovation processes. In this paper, we present an evolution of how social innovation has been dealt with in the Spanish University, its barriers, difficulties and facilitating elements.

Keywords: *social innovation, higher education, university community, supports, barriers*

INTRODUCTION

SOCIAL INNOVATION is currently considered as relevant element in all efforts to meet the grand challenges that advanced societies are facing today: scarcity of resources, living under a shifting climate with uncertain consequences, waste and recycling management, declining birth rates, the increasing number of elderly people, high levels of immigration, the rising costs of healthcare, social exclusion, among others (EC, 2010). Given the complexity of these problems, Europe needs citizens with the ability to meet these challenges and to participate actively and creatively in providing solutions with willingness and personal commitment and without fair to failure.

Efforts to introduce major changes (e.g. in the social welfare system and pensions; in energy and mobility) become bogged down in political conflicts or end up in complex public compromises. In contrast to such public sector efforts, social innovation is also seen as a matter of private initiative that aim to tackle social problems and contribute to a more inclusive, more secure and more sustainable society. These private initiatives are seen as complementary and sometimes as corrective to changes in public arrangements, but also as a source of inspiration, experimentation, and a catalyst for change, and the current young generations are at the heart of promoting those private initiatives (Dro et al., 2011).

As social innovation requires a commitment to the resolution of social problems, most of which involve a complex web of interactions that present numerous points of interventions, combine efforts of multiple disciplines, introduce solutions with manageable, if not foreseeable, long-term outcomes, universities are well placed to engender a commitment to social innovation (Matheson, 2008).

However, in Spanish universities, social innovation has not received the attention it deserves compared to other universities in the European Union. Despite the existence of a national framework programme for innovation in general, the

greatest contribution in recent years has been promoted by actors belonging to the social and solidarity economy, and other contributions have been promoted by initiatives led by citizens. Various Spanish universities have established research centres focused on social innovation, however, these institutes run the danger of becoming isolated silos unless their activities are intricately woven into the fabric and activities of the various contributing units and the community can benefit from their work (Guerrero and Urbano, 2014).

METHOD

In this paper, we focus on analysing the role of Universities in fostering Social Innovation. Universities are rich in resources that can be mobilized to contribute to solutions to social problems. Researchers have the expertise that provides theoretical frameworks that guide the development of solutions and the technical skills to collect and evaluate empirical data addressing the viability of the innovation. Moreover, universities can transfer knowledge across sectors, through student training and partnerships with funding agencies, private investors, public policy regulators, and the communities themselves (McKelvey and Zaring, 2017).

That is, universities not only provide new knowledge useful in social innovation processes, whether obtained in centres that study on social innovation itself or in others, but they can also participate in social innovation processes, both internal, focused on improving their own services and practices (Landry et al, 2007) or acting as an agent of social innovation by getting involved in the different stages of these processes (idea generation, creation of experimental space, demonstrator, decision to expand, support coalition, codification and diffusion) (Benneworth and Cunha, 2015). Moreover, as agents of social innovation, universities as well as the different members of the university community involved- can play different roles in social innovation processes, such as solution giver, process helper, resource linker and catalyst, which in some sense encompass all of the above (Janiunaité and Gudaityté, 2006).

CONCLUSION

Some universities have a dilemma with their involvement of social innovation activities. In the emerging «world class university» model, publications and prizes seem paramount, pressuring universities to reduce their attention upon socially useful activities (Salmi, 2009). Tensions also arise from increasing pressures on universities to prioritise individual institutional success (private benefits) over wider public benefits. Although the idea of a university is grounded in notions of public

service, universities as institutions have strong self-interests which may limit their capacities to challenge existing power relations (Benneworth and Cunha, 2015).

Moreover, universities are governed by traditions that enable disciplinary checks and balances that ensure that researchers conform to normative lines of inquiry and paradigmatic approaches. These norms are enforced through the peer review system that is fundamental to publication, funding success and tenure and promotion decision. It is widely recognized that the disciplinary peer-based review system interferes with interdisciplinary research, as well as knowledge transfer outside the traditional routes of patents and licences (Conejero, 2014; García-Aracil et al., 2015). Additional barriers are that many actors of the university social innovation community do not recognize themselves as part of such community and that social innovation as a concept has not permeated related spheres of activity (be it the traditional social economy or such as the collaborative economy).

In the Spanish universities, social innovation has not received the amount of attention it deserves when compared to other EU higher education institutions (HEIs) (Guerrero and Urbano, 2012). Despite the existence of a national framework programme for innovation in general, the largest contribution in recent years has come from actors within the social responsibility and solidarity economy. Some universities have applied the service learning as a combination of community service and academic learning in the context of formal courses and integration of it into the students' academic curriculum. However, service learning is not only an educational practice, it responds to social needs identified in the community, creates social links, and strengthens the social commitment and sense of civic responsibility of students (Martín and Puig, 2017; Priegue Caamaño and Sotelino Losada, 2016). Thus, CADEP (2015) points out that service learning is a way to respond to the need to conceive the University as an ethical learning space in which it is necessary to develop competencies related to Sustainability and University Social Responsibility. For all these reasons, service-learning favours the integration of the three missions of the university in a balanced way (Nieves, 2008): teaching, extension or social responsibility, and research. Furthermore, it aims to generate a space for social transformation and co-protagonism in collaboration with the community (Nieves, 2008). Therefore, it is a valid mechanism to promote social innovation in the University (Santos Rego et al., 2016).

DISCUSSION

One key issue for university involvement in social innovation activities would be the alignment of these activities with universities' core teaching and research missions. University's societal roles involves providing higher-level education for students and workers, whilst social innovation appears to be oriented around the

delivery of social services. In some societies, notably in Latin America, universities have an explicit duty on universities and graduates to deliver social services via service learning, encouraging more university engagement in social innovation (Robinson and Hudson, 2013; Zazo Rodríguez et al., 2015). In this framework, the social dimension of universities raised in Latin American higher education institutions from the beginning of the twentieth century, specifically, from the appearance of the concept of extension in the Cordoba Reform (1918), was understood as the obligation to share culture and knowledge with the underprivileged. In this sense, in these countries, the university extension continues to be present at the region, in some cases associated with an anticipated professional practice working in the community, with curricular value, and in others through voluntary participation in community-oriented activities on the part of students and teachers (Ortiz-Riaga and Morales-Rubiano, 2011). This approach has many points in common with the role of universities in the processes of social innovation.

In addition, on the one hand, regarding human resources policies and practices, previous research suggests that five domains are associated with knowledge transfer: promotion and tenure guidelines, resources and funding, structures, knowledge transfer orientation, and documentation (Jacobson et al., 2004). These aspects would be crucial due to knowledge transfer is a prerequisite to foster social innovation, which rests on universities capabilities to develop solutions to meet the grand challenges that advanced societies are facing today (Isusi-Fagoaga and Castro-Martínez, 2019).

On the other hand, error management culture might also influence social innovation at universities. It refers to share practices and procedures on dealing with errors (Keith and Frese, 2011; van Dyck et al., 2005). In this context, the innovation process is inherently uncertain and error prone, and it implies to enter in an uncharted and new territory. Error management culture should help to overcome the negative connotations associated with errors, so that employees feel confident that they will not be punished. In this way, error management culture cultivates exploration, experimentation, and personal initiative required for innovation (van Dyck et al., 2005). To our knowledge, these relationships remain unexplored.

To sum up, great efforts should be made to identify opportunities and processes that might support research that breaks from disciplinary traditions and promoting a paradigm shift to facilitate links with the community and to encourage interdisciplinary initiatives. Furthermore, some additional strategies would also be required such as: renewed organizational models into the HEIs based on democratic governance, empowerment and solidarity; raising awareness and engaging newcomers to the field of social innovation; recognition of social entrepreneurship initiatives at the academic world beyond of publications, citations, patents, etc.

REFERENCIAS

- BENNEWORTH, P. and CUNHA, J. (2015). Universities' contributions to social innovation: reflections in theory and practice. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), 508-527.
- CADEP (COMITÉ EJECUTIVO Y EL PLENARIO DE LA COMISIÓN DE SOSTENIBILIDAD) (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Documento Técnico aprobado por el CADEP, celebrado en León el día 29 de mayo de 2015.
- CONEJERO, E. (2014). Rendimiento, evaluación y rendición de cuentas de las administraciones públicas en España. *Revista Internacional de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 13(2), 77-101.
- DRO, I., THERACE, A. and HUBERT, A. (2011). *Empowering People, Driving Change: Social Innovation in the European Union*. Brussels: European Commission. <http://dx.doi.org/10.2796/13155>
- EC, EUROPEAN COMMISSION (2010). *This is European Social Innovation*. Brussels: European Commission. <http://dx.doi.org/10.2769/825>
- GARCÍA-ARACIL, A., CASTRO-MARTINEZ, E., AZAGRA-CARO, J.M., D'ESTE, P. and FERNÁNDEZ DE LUCIO, I. (2015). University Technology Transfer: The Case of Spain. In Breznitz, S.M. and Etzkowitz, H (eds). *University Technology Transfer: The globalization of academic innovation*. Taylor and Francis Group: Routledge, pp: 253-270.
- GUERRERO, M. and URBANO, D. (2012). The development of entrepreneurial university. *Journal of Technology Transfer*, 37(1), 43-74.
- GUERRERO, M. and URBANO, D. (2014). Academics' start-up intentions and knowledge filters: an individual perspective of the knowledge spillover theory of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 43(1), 57-74.
- ISUSI-FAGOAGA, R. and CASTRO-MARTÍNEZ, E. (2019). *Transferencia de Conocimiento a los Profesionales de la Educación: Sentido y Estrategia*. Presentado en la Jornada Transferencia de Conocimiento en Educación. Un desafío estratégico. USC, 26 feb. 2019.
- JANIUNAITÉ, B. and GUDAITYTÉ, D. (2006). Higher Education as an agent of social innovation. In Bridges, D et al. (eds.). *Higher Education and National Development: Universities and Societies in Transition*. Routledge: Abingdon, 217-224.
- KEITH, N. and FRESE, M. (2011). *Enhancing firm performance and innovativeness through error management culture*. Handbook of organizational culture and climate.
- LANDRY, R., BECHEIKH, N., AMARA, N., HALILEM, N., JBILOU, J., MOSCONI, E. and HAMMAMI, H. (2007). *Innovation dans les services publics et parapublics à vocation sociale*. Rapport de la revue systématique des écrits. Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture. Département de management: Université Laval, Québec.
- MARTÍN, X. and PUIG, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos. In L. Rubio, y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Consejo Editorial ICE-Octaedro.

- MATHESON, K. (2008). How Universities Can Enable Social Innovation. *Technology Innovation Management Review*. Open Source Business Resource. (September 2008). <https://timreview.ca/article/188>.
- McKELVEY, M. and ZARING, O. (2017). Co-delivery of social innovations: exploring the university's role in academic engagement with society. *Industry and Innovation*, 25(6), 594-611.
- NIEVES, M. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas. In M. Martínez (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Consejo Editorial ICE-Octaedro.
- ORTIZ-RIAGA, MC. And MOFALES-RUBIO, ME (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366.
- PRIEGUE CAAMAÑO, D. and SOTELINO LOSADA, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382.
- ROBINSON F. and HUDSON R. (2013) Can Universities Really Effectively Engage with Socially Excluded Communities? In: Benneworth P. (Eds) *University Engagement with Socially Excluded Communities*. Springer: Dordrecht, pp. 189-198.
- SALMI, J. (2009) *The challenge of establishing world-class universities*, Washington DC: World Bank.
- SANTOS REGO, MA., SOTELINO LOSADA, A. and LORENZO MOLEDO, M. (2016). *Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico: Santiago de Compostela.
- VAN DYCK, C., FR ESE, M., BAER, M. and SONNENTAG, S. (2005). Organizational error management culture and its impact on performance: A two-study replication. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1228-1240.
- ZAZO RODRÍGUEZ, A. F., ÁRDINES GONZÁLEZ, S. and CASTRO MATÍNEZ, E. (2015). Redes de colaboración de las universidades de investigación de la Universidad de Panamá: investigación, desarrollo e innovación. *REDES - Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 26, 84-117.

MICROMUNDO: APRENDIZAJE-SERVICIO A LA BÚSQUEDA DE NUEVOS ANTIBIÓTICOS¹

Tiny Earth: Service-Learning to discover new antibiotics

VALDÉS-GONZÁLEZ, J. A.; RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, C.;

JIMÉNEZ-CID, V.; HIGUERAS

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La iniciativa SWI&MicroMundo, innovadora en la Universidad Complutense de Madrid, consiste en la búsqueda de bacterias productoras de nuevos antibióticos para luchar contra la ineficacia de muchos tratamientos antimicrobianos debido al fenómeno de la resistencia bacteriana. El éxito ha sido tal que se han incorporado 25 universidades españolas y 5 portuguesas. La red tiene actualmente 30 nodos. En nuestro país se implantó como proyecto de Aprendizaje-Servicio para abordar el problema de salud global de las multirresistencias a los antibióticos. Su objetivo es acercar la cultura científica y la investigación biomédica a jóvenes estudiantes para fomentar vocaciones científicas, mediante actividades experimentales dirigidas al aislamiento de microorganismos del suelo productores de nuevos antibióticos.

Palabras clave: *aprendizaje-servicio, microbiología, resistencia, antibióticos, bacterias*

ABSTRACT

SWI&Tiny Earth, a ground-breaking initiative of Universidad Complutense, consist of the search of new antibiotics produced by bacteria to fight against the disturbing crisis cau-

¹ Este proyecto ha sido financiado por los programas Innova-Docencia 40 (2016-17) y 265 (2017-19), FECYT FCT-16-11249 ((2018-19) y Proyectos Aprendizaje-Servicio Complutense (2018-2019).

sed for the lack of effectiveness of many antimicrobial treatments due to bacterial resistance. This initiative has been so successful that 25 Spanish and 5 Portuguese universities have been incorporated. Nowadays, the Tiny Earth net is composed by 30 teams. In Spain, Tiny Earth was introduced as a Service-Learning project to deal with the global health problem of the multiresistance to antibiotics. Its main objective is to approach scientific culture and biomedical research to young students to promote scientific vocations by experimental activities managed to the isolating of new antibiotics produced by microorganisms from the soil.

Keywords: *service-learning, microbiology, resistance, antibiotics, bacteria*

INTRODUCCIÓN

EL SIGLO XX revolucionó el tratamiento de las enfermedades infecciosas al descubrir los medicamentos antimicrobianos. Los antibióticos se convirtieron en un arma imprescindible para luchar contra las bacterias patógenas responsables de millones de muertes durante siglos.

Pero la solución a las enfermedades infecciosas ocultaba una cara oscura: las bacterias, como organismos vivos que son, no iban a permanecer indiferentes al ataque: pronto empezaron a documentarse casos de bacterias resistentes a los antibióticos. El mismo Sir Alexander Fleming anticipó este problema en su discurso al recibir el Premio Nobel (Fleming, 1945):

«Llegará un día en que la penicilina la pueda comprar cualquiera en las tiendas. Entonces existirá el peligro de que un hombre ignorante pueda fácilmente tomar una dosis insuficiente y que al exponer sus microbios a cantidades no letales del fármaco los haga resistentes.»

«Ese día» ha llegado: el uso abusivo de estos fármacos ha conseguido seleccionar distintas cepas multirresistentes de bacterias patógenas. Ejemplos gravísimos serían las cepas resistentes a antibióticos de VRE, *Enterococcus* resistente a la vancomicina; FQRP, *Pseudomonas aeruginosa* resistente a fluoroquinolonas o *Klebsiella* (bacilos Gram negativos) o de MRSA, *Staphylococcus aureus* resistente a la metilicina o *Streptococcus* (cocos Gram positivos). A medida que las infecciones bacterianas se vuelven más resistentes, las empresas se retiran de la investigación y se aprueban menos antibióticos nuevos, creándose una situación de «tormenta perfecta» (Cooper y Shlaes, 2011).

El problema es aún más grave: no solo se han generado resistencias a los antibióticos por su uso indiscriminado; además, estas resistencias se diseminan rápidamente por la capacidad de las bacterias de transmitir la información genética

necesaria para desarrollarlas. Si añadimos los miles de vuelos intercontinentales diarios, el problema de las resistencias se convierte en global.

Inspirada por este acuciante problema la doctora Jo Handelsman de la Universidad de Yale en 2012, ideó un proyecto de aprendizaje activo que, además de afrontar la crisis de los antimicrobianos, resolvía otro problema social: la falta de vocaciones científica en los estudios denominados STEM (*Science, Technology, Engineering Mathematics*). El proyecto se llamó *Small World Initiative* (Proyecto SWI, 2012) y derivó en la iniciativa actual, el proyecto *Tiny Earth*). Dicho proyecto fue introducido y desarrollado en España por Víctor J. Cid pasando a denominarse *MicroMundo* y que, a diferencia del original americano, se ha implementado como proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) integrando dos niveles educativos. Los estudiantes universitarios son beneficiarios del *aprendizaje* y los estudiantes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato del *servicio* (Jiménez, 2016; Pernaute y Cid, 2017; Valderrama *et al.*, 2018). *MicroMundo* se ha extendido por decenas de universidades españolas y ha atravesado las fronteras alcanzando a Portugal y extendiéndose por Europa.

MATERIAL Y MÉTODOS

Los estudiantes universitarios (*Teaching Assistants*) que participan en este proyecto ApS, son voluntarios de las asignaturas de Microbiología impartidas en los grados de Ciencias de la Salud: Farmacia, Veterinaria y Biología. Inicialmente reciben un entrenamiento práctico de 3 sesiones de 2 h cada una sobre las actividades que, a su vez, han de dirigir a los estudiantes de bachillerato. Preparan todo el material de laboratorio necesario para el proyecto en los Institutos (I.E.S.) y Colegios y las «Guías básicas de Laboratorio» que habrán de ser cumplimentadas por los bachilleres, con sus resultados y observaciones. Así, éstos últimos, aprenden el método científico de trabajo: experimentación, registro y análisis de los resultados.

Todas estas actividades son dirigidas y supervisadas por los profesores tutores de la Universidad (*Principal Investigators*), que les acompañan en las visitas a los I.E.S. y Colegios.

Esta actividad supone 2 créditos reconocidos por la UCM a los *Teaching Assistants*. El aprendizaje se evalúa mediante una encuesta con 40 preguntas al final de la actividad. (Valderrama *et al.*, 2018).

Finalmente, se anima a los universitarios a presentar los resultados de la experiencia del ApS en congresos y reuniones científicas. Supervisados por sus tutores, las presentaciones orales o póster se preparan individualmente o en grupos.

Nuestro grupo de trabajo está formado por un *Principal Investigator*, C. Rodríguez, dos *Teaching Assistants senior*, J. A. Valdés y P. Higuera, varios *Teaching Assistants universitarios* y entre 35-45 estudiantes de ESO y Bachillerato.

Se realizaron cinco sesiones en los institutos según el siguiente esquema (Figura 1).

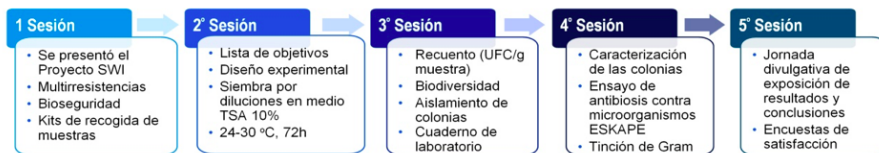


Figura 1.

Cronograma de las actividades realizadas en el proyecto MicroMundo

Se utilizaron diferentes métodos biológicos de aislamiento, cultivo e identificación de bacterias productoras de antimicrobianos según el Manual de Bergey's (Whitman, 2005).

Por motivos de bioseguridad, la potencial producción de antibiosis de las bacterias aisladas a partir de las muestras de tierra, se ensayó frente a cepas bacterianas (no patógenas) equivalentes a las cepas multirresistentes ESKAPE (Valderrama *et al.*, 2018).

Se diseñó una encuesta para determinar el grado de conocimiento de la población general sobre la resistencia a los antibióticos con siete preguntas, en 2 formatos: papel y *online*. La población encuestada se dividió en cuatro grupos de edad: menores de 20 años, entre 20 y 40, entre 40 y 60, y mayores de 60 años.

Para la escritura técnica, se han seguido las normas ISO del Sistema Internacional de Unidades (SI), de uso obligatorio en documentación oficial (SI, 2006; BOE, 2010).

RESULTADOS

En tres años (2016-2019) la red MicroMundo ha incorporado 36 nodos, 368 *Teaching Assistants*, 83 Colegios e Institutos (37 en la Comunidad de Madrid), aproximadamente 2 000 investigadores preuniversitarios, más de 1 000 muestras de suelo analizadas y más de 15 000 microorganismos aislados, muchos de los cuales son potenciales productores de antibióticos.

Nuestro grupo ha trabajado con los Institutos de Educación Secundaria «I.E.S. Madrid-Sur» (2016-2017) y «I.E.S. Renacimiento» (Madrid) (2017-18, 2018-19 y 2019-2020). Se ha formado a 160 estudiantes, y se han aislado 60 cepas potencialmente activas frente a bacterias patógenas ESKAPE. El 5% de las cepas aisladas muestra algún tipo de actividad antibiótica.

BÚSQUEDA DE MICROORGANISMOS PRODUCTORES DE ANTIBIÓTICOS

Diversos grupos de estudiantes preuniversitarios (ESO y bachillerato) recogen muestras de tierra de lugares aleatorios. De estas muestras aíslan colonias de bacterias (Figura 2). Y, por último, enfrentan estas colonias a céspedes bacterianos de microorganismos multirresistentes. Se pretende encontrar colonias de bacterias que produzcan moléculas con actividad antimicrobiana; éstas se delatarían porque en el césped del microorganismo multirresistente se observa un área sin crecimiento circular alrededor de la colonia, denominada «halo de inhibición» (Figura 3).



Figura 2.
Biodiversidad de bacterias



Figura 3.
Antibiosis positiva

Se analizaron 40 muestras de tierra recogidas principalmente en la Comunidad de Madrid. Se obtuvieron recuentos de 10^5 - 10^8 UFC/gramo de tierra y gran diversidad morfológica. Las colonias más interesantes fueron aisladas en cultivo puro para su ensayo de antibiosis frente a equivalentes no patógenos de los microorganismos patógenos resistentes y frente a las levaduras *Saccharomyces cerevisiae* y *Candida albicans*, para la actividad antifúngica.

Algunas colonias presentaron antibiosis natural (directamente en la muestra de tierra sembrada), especialmente frente a *Bacillus licheniformis* presente en la misma muestra de suelo.

GUÍA BÁSICA DE LABORATORIO PARA ESTUDIANTES

Durante el trabajo de laboratorio, los alumnos cumplimentaron una *Guía básica de laboratorio* en la que cada estudiante recogió los datos referentes a la toma de su muestra, la geolocalización y el aislamiento de las colonias bacterianas a partir de las muestras de suelo. Asimismo, respondieron a cuestiones como: ¿Qué significa «colonia aislada»? ¿Crees que las colonias que has aislado representan la totalidad de los microorganismos que se encontraban en tu muestra de suelo? Una vez hayas

reconocido las colonias, ¿qué criterio emplearías para aislarlas de tus placas? ¿Frente a qué microorganismos hemos realizado los ensayos de antibiosis? ¿Cómo sabes si tus aislamientos de suelo han producido o no algún antibiótico? ¿Has empleado algún control positivo? ¿Ha tenido lugar algún fenómeno de antibiosis?

Con esta actividad, los bachilleres aprenden a trabajar siguiendo el método científico y la anotación rigurosa de los resultados obtenidos. Se estimula la capacidad de observación, el detalle y la minuciosidad requeridas en un laboratorio; y toman conciencia de los errores cometidos y de su resolución. Estos aspectos son muy importantes en su formación como posibles futuros estudiantes universitarios STEM.

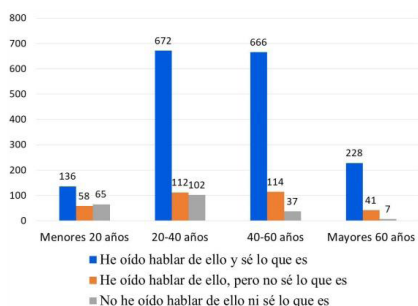
ENCUESTAS A LA POBLACIÓN

Una de las actividades novedosas introducidas por nuestro grupo, fue una encuesta a la población sobre el conocimiento de las resistencias a los antibióticos y el impacto de la información y divulgación realizada desde las Instituciones. Para ello se entrevistó a 3 027 personas de diversas edades y ambientes sociales.

Se formularon las preguntas siguientes:

- ¿Ha oído hablar de la resistencia a los antibióticos? En caso afirmativo ¿sabe qué es?

La mayoría de los encuestados (91%) había oído hablar de la resistencia a antibióticos. De ellos, el 76% ha oído hablar y saben qué es; y el 15% sí ha oído, pero no saben qué es. El 9% de los encuestados no han oído ni saben de ello. De los que «sí han oído y saben», el 60% tienen entre 20-40 años (30%) o entre 40-60 años (30%); el 10% son mayores de 60 años; pero solo el 6% son menores de 20 años (Figura 4). Sorprende que entre los menores de 20 años, el conocimiento de las resistencias se distribuye al 50%: 52% «sí han oído y saben», 48% «no saben» (Tabla 1).



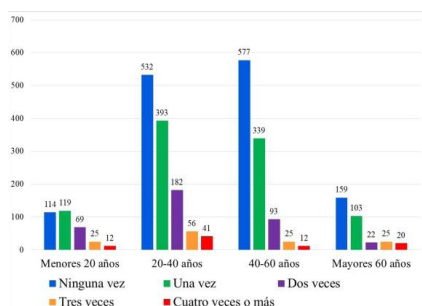
| | Menores 20 años | 20-40 años | 40-60 años | Mayores 60 años |
|---------------------|-----------------|------------|------------|-----------------|
| He oído y sé que es | 52% | 76% | 82% | 83% |
| He oído, no sé | 23% | 13% | 14% | 15% |
| Ni he oído, ni sé | 25% | 11% | 4% | 2% |

Figura 4.

¿Ha oído hablar de la resistencia a los antibióticos?

– ¿Cuántas veces ha estado en tratamiento con antibióticos en los últimos 12 meses?

Aproximadamente la mitad de los encuestados (48%) no han sido tratados con antibióticos en el último año, mientras que el 33% ha sido tratado al menos una vez; el 13% dos veces, el 5% tres veces y solo el 3% cuatro veces o más (Figura 5). Por edades, prácticamente el 40% no han sido tratados y tienen entre 20-40 años (18%) o entre 40-60 años (20%); el 6% son mayores de 60 de años y el 4% menores de 20 años. En tratamiento una o dos veces al año, 35% entre 20-40 años (20%) o entre 40-60 años (15%); el 5% son mayores de 60 años y el 7% menores de 20 años (Tabla 2).



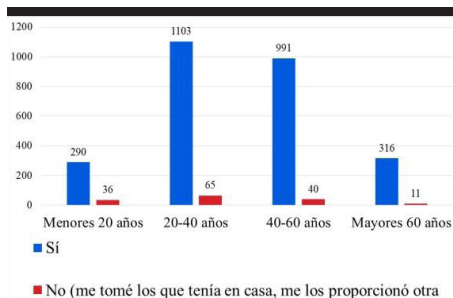
| | Menores 20 años | 20-40 años | 40-60 años | Mayores 60 años |
|--------------|-----------------|------------|------------|-----------------|
| Ninguna | 34 % | 44 % | 55 % | 48 % |
| Una vez | 35 % | 33 % | 32 % | 31 % |
| Dos veces | 20 % | 15 % | 9 % | 7 % |
| Tres veces | 7 % | 5 % | 3 % | 8 % |
| Cuatro o más | 4 % | 3 % | 1 % | 6 % |

Figura 5.

¿Cuántas veces ha estado en tratamiento con antibióticos?

– Cuando ha tomado antibióticos ¿fueron recetados por un médico?

En el 95% de los encuestados los antibióticos fueron recetados por un médico, mientras que entre los que tomaron antibióticos sin prescripción destacan los menores de 20 años, es decir, el 10 %. Respecto a la población total, los antibióticos son mayoritariamente prescritos por el facultativo: 10% (menores de 20 años), 39% (20-40 años), 35% (40-60 años) y 11% (mayores de 60 años) (Figura 6 y Tabla 3).



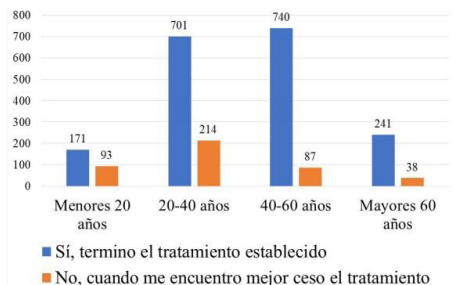
| | Menores 20 años | 20-40 años | 40-60 años | Mayores 60 años |
|----|-----------------|------------|------------|-----------------|
| Sí | 90 % | 95 % | 96 % | 97 % |
| No | 10 % | 5 % | 4 % | 3 % |

Figura 6.

¿Los antibióticos fueron recetados por un médico?

- Cuando lleva a cabo un tratamiento con antibióticos, ¿termina el tratamiento prescrito por el médico (toma todas las dosis indicadas) o cuando se encuentra mejor lo finaliza?

Terminan el tratamiento el 81% del total, de los que el 31-32% corresponden a 20-60 años y el 7-11% a los menores de 20 años y mayores de 60 años, respectivamente (Figura 7 y Tabla 4).



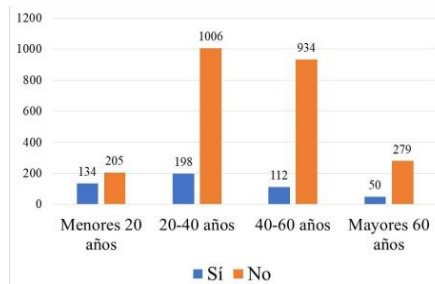
| | Menores 20 años | 20-40 años | 40-60 años | Mayores 60 años |
|----|-----------------|------------|------------|-----------------|
| Sí | 65 % | 77 % | 89 % | 86 % |
| No | 35 % | 23 % | 11 % | 14 % |

Figura 7.

¿Termina el tratamiento prescrito por el médico?

- En caso de padecer una gripe ¿usaría un antibiótico para tratarla?

Casi el 20% del total de la población encuestada sí trataría una gripe con antibióticos. Sorprende que el 40% de los menores de 20 años sí lo haría, mientras que, en los otros grupos de edad, solo lo haría el 10-15%. De los que no tratarían la gripe con antibióticos el 35% tienen 20-60 años (Figura 8 y Tabla 5).



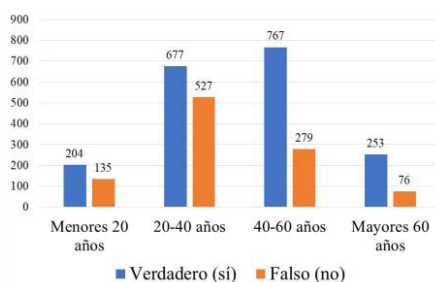
| | Menores 20 años | 20-40 años | 40-60 años | Mayores 60 años |
|----|-----------------|------------|------------|-----------------|
| Sí | 40 % | 16 % | 11 % | 15 % |
| No | 60 % | 84 % | 89 % | 85 % |

Figura 8.

En caso de gripe ¿usaría un antibiótico para tratarla?

- ¿La resistencia a los antibióticos aparece cuando mi organismo se hace resistente a los antibióticos?

Es inquietante que el 66% de los encuestados piense que la resistencia la genera nuestro propio organismo; de ellos, el 27% corresponde al grupo de edad 20-60 años. Especialmente, es alarmante que el 60% de los menores de 20 años ignoren que son los microorganismos los que se hacen resistentes. Lo mismo se observa en la población en general (Tabla 6), lo que muestra la falta de información de la sociedad.



| | Menores 20 años | 20-40 años | 40-60 años | Mayores 60 años |
|----|-----------------|------------|------------|-----------------|
| Sí | 60 % | 56 % | 73 % | 77 % |
| No | 40 % | 44 % | 27 % | 23 % |

Figura 9.

¿Es mi cuerpo el que se hace resistente a los antibióticos?

- ¿Sabe que en España existe un Plan Nacional frente a la Resistencia a los Antibióticos (PRAN)?

Casi tres cuartas partes de la población encuestada (75%) desconoce este programa; y el 15% declara sólo haber oído, pero desconoce sus funciones. El 71-83% de los encuestados, en cada grupo de edad no ha oído hablar del PRAN. Entre los

mejor informados, se encuentran los individuos de 20-60 años, aunque no superan el 12% de sus grupos (Figura 10 y Tabla 7).

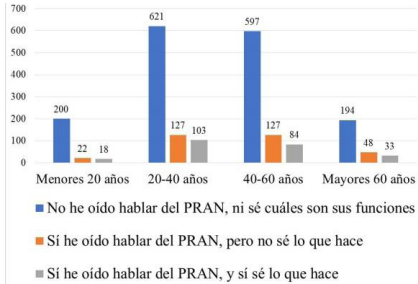


Figura 10.

¿Es mi cuerpo el que se hace resistente a los antibióticos?

| | Menores 20 años | 20-40 años | 40-60 años | Mayores 60 años |
|-------------------|-----------------|------------|------------|-----------------|
| He oído y sé | 8 % | 12 % | 10 % | 12 % |
| He oído, no sé | 9 % | 15 % | 16 % | 17 % |
| Ni he oído, ni sé | 83 % | 73 % | 74 % | 71 % |

COMPROMISO CON LA DIVULGACIÓN

La red MicroMundo tiene el compromiso social de la concienciación sobre las resistencias y la divulgación, acercando a los más jóvenes -y al público en general- las actividades realizadas y los conocimientos científicos. En la última sesión en el I.E.S., los alumnos presentaron a sus compañeros y familiares, los resultados y la experiencia adquirida. Además, participa activamente en redes sociales a través de Blogs (Valdés, 2017), comunicaciones en prensa (Fernández, 2018), Facebook (MicroMundo: (<https://www.facebook.com/groups/SWISpain/>)) y Twitter (@SWISpain). Recientemente la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI, 2018) otorgó el primer premio al mejor vídeo divulgación: «Descubriendo nuevos antibióticos».

CONCLUSIONES

Se aislaron nuevas bacterias productoras de antibióticos y antifúngicos. Varios estudiantes descubrieron su vocación de cursar estudios en Ciencias de la Salud. Los bachilleres aprendieron a trabajar en un laboratorio de Microbiología aplicando el método científico y a elaborar un cuaderno de prácticas riguroso. Elaboraron vídeos de divulgación, con sus experiencias y aprendizaje. Para los universitarios, supuso una excelente oportunidad para desarrollar competencias de docencia e investigación.

La encuesta nos permitió percibir el conocimiento general sobre el fenómeno de las resistencias a los antibióticos y conocer su uso real por una parte de la población; así como evaluar el impacto de la información divulgada desde las Institu-

ciones: son precisamente los más jóvenes (menores de 20 años) los que muestran mayores carencias de conocimientos.

Las encuestas revelan que el consumo de antibióticos se realiza fundamentalmente bajo prescripción facultativa, lo que pone de manifiesto la excelente labor médica y farmacéutica que se realiza en nuestro país.

El magnífico *Plan estratégico y de acción para reducir el riesgo de selección y diseminación de la resistencia a los antibióticos*, desafortunadamente no parece llegar a la ciudadanía. Sería preciso diseñar campañas de divulgación más eficaces. Nuestra sociedad necesita mejorar su cultura científica sobre antibióticos. En este sentido, las actividades de la red MicroMundo contribuyen activamente desde la Universidad.

REFERENCIAS

- COOPER, M.A. y SHLAES, D. (2011). Fix the antibiotics pipeline. *Nature* 7, 472(7341):32
- FERNÁNDEZ, J. (2018). *De SWI@Spain a MicroMundo sin perder el objetivo: luchar contra la resistencia bacteriana*. Recuperado de <https://www.ucm.es/tribunacomplutense/229/art3325.php#.XlbBZmhKjGg> [17 febrero 2020]
- FLEMING, A. (1945). *Penicillin. Nobel Lecture*. 83-93. NobelPrize.org. Nobel Media AB 2020. Recuperado de <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1945/fleming/lecture/>. [17 febrero 2020]
- JIMÉNEZ, V. (2016). Educando en el descubrimiento: La resistencia a antibióticos como desafío de salud global en el s. XXI. *SEM@FORO*, 62, 25-26.
- BOE-A-2010-26251. 18 de febrero del 2010. Corrección de errores y erratas del Real Decreto 2032/2009, de 30 de diciembre, por el que se establecen las unidades legales de medida.
- OMS (2016). *Plan de acción mundial sobre la resistencia a los antimicrobianos*. ISBN 978 92 4 350976 1
- O'NEILL, J. (2014). *Review on Antimicrobial Resistance: Tackling a crisis for the health and wealth of nations*. Review on Antimicrobial Resistance. Londres.
- OTRI (2018): *Descubriendo nuevos antibióticos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=Yok2JinpAu8&feature=youtu.be> [17 febrero 2020]
- PERNAUTE, L. y JIMÉNEZ, V. (2017). Small World Initiative. Educando para combatir la resistencia a los antibióticos. *Pharmatech* 32, 58-64
- PRAN, *Plan Nacional de Resistencia a Antibióticos*. Recuperado de <http://www.resistenciaantibioticos.es/es> [17 febrero 2020]
- VALDÉS, J.A. (2017). *El diario de un SWITA*. Recuperado de <http://swispain.blogspot.com/2017/02/diario-de-un-swita-by-jose-valdes.html> [17 febrero 2020]
- VALDERRAMA, MJ. et al. (2018). Educating in antimicrobial resistance awareness: adaptation of the Small World Initiative program to service-learning. *FEMS Microbiol Lett.* 365 vol fny161. doi: 10.1093/femsle/fny161
- WHITMAN, W.B. (2005). *Bergey's Manual of Systematic Bacteriology*. The Proteobacteria. New York: Ed. Springer.

NIVEL DE COMPROMISO SOCIAL EN LOS INTERNOS
DE LAS CINCO ESCUELAS PROFESIONALES
DE LA FACULTAD DE MEDICINA, LIMA, PERÚ 2018
*Level of social commitment in the interns of the five professional
schools of the Faculty of Medicine, Lima, Perú 2018*

YAMPUFÉ-CORNETERO, J.; SARMIENTO-PERALTA, G.

ANTEZANA-ALZAMORA, S.; ANDIA-VALENCIA, W.

NAJARRO-VARGAS, J.; GUERRERO-MIRANDA, M.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar el nivel de compromiso social en los internos de las cinco escuelas profesionales de la Facultad de Medicina. El estudio es de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, transversal, el diseño es no experimental. La muestra estuvo constituida por 280 estudiantes universitarios. Se aplicó un cuestionario estructurado de tipo Lickert con 23 ítem divididos en 4 dimensiones. En cuanto al análisis estadístico, éste describió frecuencia, prevalencia, medias. Las variables cuantitativas se expresaron mediante medias y las cualitativas a través de porcentajes. Se concluye que el compromiso con los demás y con el entorno de los internos de las cinco escuelas profesionales de la facultad de Medicina es muy buena en las cuatro dimensiones.

Palabras clave: *responsabilidad social universitaria, internos de medicina, compromiso social, educación superior, universidad.*

SUMMARY

The present research aims to determine the level of social commitment in the interns of the five professional schools of the Faculty of Medicine. The study is of a quantitative approach, descriptive, transversal type, the design is non-experimental. The sample consisted of 280 university. A structured questionnaire of the Lickert type was applied with 23 items divided into 4 dimensions. Regarding the statistical analysis, it described frequency, prevalence, means. The quantitative variables were expressed through means and the qualitative ones through percentages. It is concluded that the commitment with others and with the environment of the interns of the five professional schools of the Faculty of Medicine is very good in all four dimensions.

Keywords: *university social responsibility, medicine interns, social commitment, higher education, university.*

INTRODUCCIÓN

EN LA LITERATURA, el concepto de responsabilidad social universitaria se relaciona con un mayor compromiso de las universidades con su entorno, a partir de un cambio de paradigma en la manera en la cual se desarrollan sus principales funciones de docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión universitaria. Así, una parte relevante del concepto de responsabilidad social universitaria se encuentra relacionada con la permanente preocupación por los impactos del quehacer universitario en la sociedad (Vallaey, De la Cruz y Sasía, 2009; Rubio, 2012). Según la investigación de Nejati, Shafael, Salamzadeh y Daraei (2011), las principales universidades a nivel mundial están comprometidas con su responsabilidad social para contribuir con el desarrollo más sustentable de la sociedad.

La UNESCO en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París en 1998, planteaba el concepto de «Pertinencia de la Educación Superior» como un aspecto importante del comportamiento socialmente responsable de las universidades, entendiéndola como: La adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica, y al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo (UNESCO, 1998).

Así, la UNESCO establece un contexto claro y preciso para orientar a la responsabilidad social universitario desde la propia misión y visión universitaria, evidenciando un decidido compromiso con las problemáticas del territorio en el cual las universidades están insertas, con el propósito de alcanzar un desarrollo más sustentable de la sociedad (Mehta, 2011; Nejati, Shafael, Salamzadeh y Daraei, 2011).

Algunas investigaciones han estudiado el aporte de la responsabilidad social universitario para promover una mejor relación de la universidad con la comunidad local (Hill, 2004; Mehta, 2011). Otros estudios analizan el impacto de las acciones de responsabilidad social universitario en la identidad corporativa de la universidad (Atakan y Eker, 2007).

El modelo de responsabilidad social permite la resolución de conflictos para el fomento de una cultura de paz, pero es difícil de llevar a la práctica ante la influencia de elementos que intervienen en el acto de socialización y cuya detección es necesaria para evitarlos en pro de lograr una resolución eficiente. A dichos obstáculos se les denomina barreras de comunicación y a partir del conocimiento que se tenga de estas, se puede plantear una gestión eficiente de las mismas para resolver conflictos de manera pacífica. En consecuencia, la comunicación es una herramienta necesaria para conectar las partes involucradas y llegar a resultados consensuados para el logro de objetivos positivos, fin que debe distinguir la dinámica relacional de las organizaciones estudiadas.

Podemos destacar diversas metodologías relacionadas con la Responsabilidad Social. En ese sentido, el Aprendizaje-Servicio es una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas, es decir, desarrollan de manera conexas las múltiples dimensiones humanas y cultivan la responsabilidad cívica y social. El Aprendizaje Servicio es una propuesta innovadora, que fortalece el vínculo entre la Universidad y la Sociedad, a través del servicio-aprendizaje que realizan los estudiantes con un grupo definido de pobladores, previamente planificado.

En la actualidad se le pide a la Universidad un mayor nivel de responsabilidad para que aporte respuestas a las demandas sociales, que son, entre otras, más transparencia y mayor implicación con las necesidades reales del entorno. La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) puede dar solución a dichas demandas, además de proporcionar a la Universidad un valor añadido, ya que ofrece las evidencias del trabajo realizado en pro de una Educación Superior de excelencia.

La universidad requiere definir la visión integral de sus funciones académicas: docencia, investigación y extensión sobre un nuevo paradigma cuyo uno de sus mejores soportes es una comunicación oportuna como eje transformador que le permita, a través de la creación y difusión del conocimiento lograr la correspondencia entre lo que la sociedad demanda por una parte y la coherencia interna que debe reinar en la universidad, por la otra, en la búsqueda de la pertinencia social

que aspira el contexto de las instituciones de educación superior, tratando de hacer compatible el discurso con la acción.

En el Perú, sus instituciones superiores, particularmente la UNMSM no se haya exenta de la distribución desigual del capital educativo. Este elemento repercute de una manera significativa en la distribución del ingreso porque genera condiciones futuras para el desigual acceso al mercado laboral y las escalas remunerativas.

Todo lo cual configura desde el ámbito universitario, la necesidad de buscar, desarrollar y difundir nuevas prácticas en sintonía con estos nuevos escenarios sociales. El enfoque no parte de centralizar la problemática en un aspecto estrictamente técnico, económico o político; ya que la situación abarca en su dimensión un problema ético de mayor profundidad y es aquí donde la Universidad debe ofrecer sus respuestas para favorecer mecanismos de integración y movilidad social ascendente.

El análisis del rol universitario en el marco de la sociedad per se no debe omitir las implicaciones éticas de los diferentes cursos de acción posibles, ya que de primar la racionalidad técnica y científica por sobre la ética, pueden derivarse resultados altamente regresivos para la comunidad en su conjunto, puesto que la falta de equidad en una esfera puede generar pérdida de eficiencia y desigualdades en otras.

Uno de los mayores desafíos de la Universidad actual, transita no por influir solamente en los acontecimientos sociales, sino en construir procesos sociales con identidad regional sostenibles que aseguren un verdadero empoderamiento desde la base.

Para ello se debe entender cómo la Universidad redefine su responsabilidad para establecer un equilibrio entre las necesidades reales y el lograr incidir en la transformación de la comunidad, acabando con la organización separada del saber en especialidades y, al contrario, instituir el pensamiento holístico, complejo, transdisciplinario y práctico para formar una comunidad de aprendizaje asociativo con calidad y pertinencia.

En este sentido, la investigación tomó como punto de partida el lograr un mejor entendimiento sobre la responsabilidad universitaria y proporcionar una visión multidisciplinaria, fomentar la actuación de las entidades de educación superior del país en la transformación de la sociedad mejorando los hábitos de la comunidad universitaria que, en ausencia de un cuerpo teórico consolidado, está contextualizada por las aportaciones de intelectuales y organismos internacionales en la materia.

Los resultados obtenidos en el estudio aportarán una nueva visión respecto a la manera en que las universidades abordan la problemática ambiental actual, en el ámbito social en el que se desarrollan a través del concepto de responsabilidad social universitaria. La responsabilidad social muestra el compromiso de cualquier organización respecto a su entorno económico, social y ambiental.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló con un enfoque de investigación cuantitativa de tipo descriptivo, se trata de una investigación de campo con diseño no experimental.

Se tomará una muestra no probabilística que estuvo conformada por la totalidad de internos de cinco facultades de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se aplicó un cuestionario estructurado, en el cual, se determinó la confiabilidad con el coeficiente de alfa de Cronbach en una prueba piloto a 30 internos de la facultad de medicina de la UNMSM.

El cuestionario Responsabilidad social universitaria tiene en total 23 preguntas (ver anexo), con 4 opciones de respuesta estilo escala Likert, donde 1 significa nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre. El cuestionario está conformado por 4 dimensiones: compromiso con el entorno (6 preguntas), descubrimiento personal de los valores (6 preguntas), formación de la responsabilidad social (6 preguntas) y planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social (5 preguntas).

Para la aplicación de la encuesta, se solicitó el consentimiento para el estudio a las autoridades educativas e internos de la facultad de medicina de la UNMSM. Para el análisis de datos, se procesó en el programa Microsoft office EXCEL 2018 para realizar el análisis descriptivo de las variables.

RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por 280 estudiantes de las cinco escuelas profesionales de la Facultad de Medicina. En la Tabla 1, se observa la distribución de los participantes según las categorías. En la dimensión 1, el 42.9% consideran que su compromiso con los demás y con el entorno es muy buena; el 28.6% consideran que es buena; el 14.3% opinan que su compromiso con los demás y su entorno es regular.

En la dimensión 2, el 51.8% consideran que el descubrimiento personal de los valores es muy bueno; el 30.7% consideran que es buena; el 8.9% opinan que el descubrimiento personal de los valores es regular.

En la dimensión 3, el 60.4% consideran que la formación de la responsabilidad social es muy buena; el 25.7% consideran que es buena; el 4.6% opinan que la formación de la responsabilidad social es regular.

En la dimensión 4, el 65.4% consideran que el planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social es muy bueno; el 25% consideran que es buena; el 4.3% opinan que la formación de la responsabilidad social es regular.

Tabla 1.

Distribución porcentual de las dimensiones del compromiso social en los internos de las cinco escuelas profesionales de la facultad de Medicina.

| | Compromiso con el entorno | Descubrimiento personal | Formación de Responsabilidad Social | Ejercicio profesional con compromiso social |
|-----------|---------------------------|-------------------------|-------------------------------------|---|
| Muy buena | 120 | 145 | 169 | 183 |
| Buena | 80 | 86 | 72 | 70 |
| Regular | 40 | 25 | 13 | 12 |
| Mala | 31 | 20 | 24 | 14 |
| Muy mala | 9 | 4 | 2 | 1 |

Además, el 52.9% presentan percepción muy buena sobre la formación profesional y ciudadanía; el 28.2% consideran que es buena; el 10.7% opinan que la formación profesional y ciudadanía es regular.

Por otra parte, el 52.9% presentan muy buena formación profesional y ciudadanía; el 28.2% consideran que es buena; el 10.7% opinan que la formación profesional y ciudadanía es regular. Así mismo, el 61.4% presentan muy buena sobre la participación social; el 23.2% consideran que es buena; el 10.7% opinan que la participación social es regular.

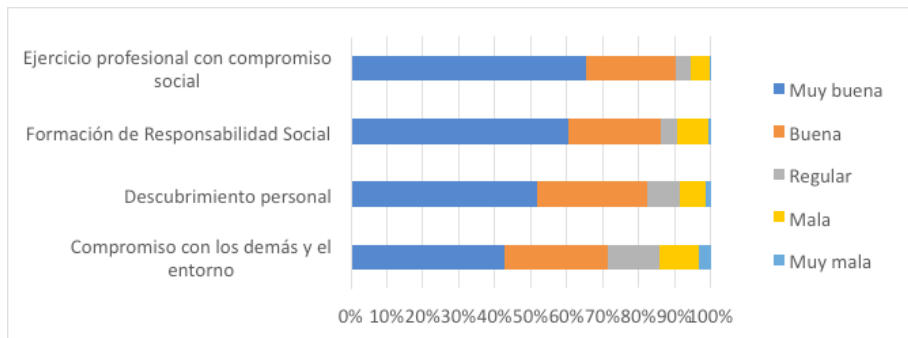


Figura 1.

Distribución porcentual de las dimensiones del compromiso social en los en los internos de las cinco escuelas profesionales de la facultad de Medicina.

DISCUSIÓN

Nuestros resultados reportan que del total internos el 62.1% presentan percepción muy buena sobre la participación social y el 21.4% consideran que es buena;

el 12.1% opinan que la responsabilidad es regular, estos resultados coinciden con la investigación de Ojeda (2013) en el estudio, los docentes universitarios entrevistados identificaron como elementos importantes del concepto de responsabilidad social a las dimensiones de medio ambiente, derechos humanos e involucramiento con la comunidad. Según la investigación de Nejati, Shafael, Salamzadeh y Daraei (2011), las principales universidades a nivel mundial están comprometidas con su responsabilidad social para contribuir con el desarrollo más sustentable de la sociedad. Respecto de los estudios que analizan específicamente la perspectiva directiva sobre la responsabilidad social universitario, se destaca el trabajo de Navarro, Pérez y González (2011) que estudia la atribución de importancia a la incorporación de la responsabilidad social en la gestión universitaria en Chile, identificando la relación entre esta variable y dos características personales relevantes en directivos universitarios y académicos: jerarquía de valores y orientación social. Luego, el trabajo de Larrán-Jorge y Andrades-Peña (2013) identifica desde la perspectiva directiva la existencia de frenos y aceleradores para las prácticas de responsabilidad social universitaria en España. En la investigación se reconoce como un freno importante para el desarrollo de acciones de responsabilidad social universitario a la falta de formación en valores de los estudiantes. En cuanto a los aceleradores, se identifica a la necesidad de mejorar la reputación y legitimidad social como un aspecto muy relevante. Finalmente, el estudio de Aristimuño y Rodríguez (2014) analiza las dimensiones subyacentes de la responsabilidad social universitaria en una universidad venezolana, destacando como los factores de mayor importancia considerados por los directivos y docentes: comportamiento organizacional, social. Asimismo, la literatura especializada sobre la responsabilidad social universitario señala que este comportamiento organizacional estaría relacionado con una serie de otros aspectos destacados, entre los que es posible mencionar la necesidad de fortalecer el compromiso cívico y la ciudadanía activa, las acciones de voluntariado universitario basadas en un enfoque ético, el desarrollo de un sentido de ciudadanía por parte de los estudiantes y el personal académico para proporcionar servicios sociales a la comunidad local o para promover el compromiso ecológico y ambiental para el desarrollo sostenible a nivel local y global (Vasilescu, Barna, Epure, y Baicu, 2010).

CONCLUSIONES

El compromiso con los demás y con el entorno de los internos en cinco escuelas profesionales de la facultad de Medicina, es muy buena en las cuatro dimensiones.

REFERENCIAS

- ARISTIMUÑO, M. y RODRÍGUEZ, C. (2014). Responsabilidad Social Universitaria. Su gestión desde la perspectiva de directivos y docentes. Estudio de caso: Una pequeña universidad latinoamericana. *Interciencia*, 39(6), 375-382.
- ATAKAN, S. y EKER, T. (2007). Corporate identity of a socially responsible university: a case from the Turkish Higher Education Sector. *Journal of Business Ethics*, 76(1), 55-68.
- DE LA CRUZ, C. y SASIA, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52.
- HILL, R. (2004). The socially responsible university: Talking the talk while walking the walk in the college of business. *Journal of Academic Ethics*, 2(1), 89-100.
- LARRÁN-JORGE, M. y ANDRADES-PEÑA, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91-107
- MEHTA, S. (2011). Corporate Social Responsibility (CSR) and Universities: Towards an Integrative Approach. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(4), 300-304.
- NAVARRO, G., PÉREZ, C. y GONZÁLEZ, M. (2011). Relación entre importancia atribuida a la RSC, jerarquía de valores y orientación social en directivos y académicos de una universidad chilena. *LIBERABIT*, 17(1), 85-92.
- NEJATI, M., SHAFANEL, A., SALAMZADEH, Y., & DARAEI, M. (2011). Corporate social responsibility and universities: a study of top 10 world universities' websites. *African Journal of Business Management*, 5(2), 440-447.
- OJEDA, J. (2013). Responsabilidad social, construcción de un concepto desde la percepción del docente universitario. *Revista Teorías, enfoques y aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 5(12), 11-24.
- RUBIO, V. (2012). *La Universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- VALLAËYS, F., DE LA CRUZ, C., y SASIA, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México D.F., México: Mc Graw Hill.
- VASILESCU, R., BARNA, C., EPURE, M. y BAICU, C. (2010). Developing University Social Responsibility: a model for the challenges of the new civil society. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 1, 1-6.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Francia.

NIVELES DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO¹

Levels of participation in Service-Learning Projects

FOLGUEIRAS, P.

Universidad de Barcelona

GEZURAGA, M.

Universidad del País Vasco

ARAMBURUZABALA, P.

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La presente comunicación tiene como objetivo general analizar el nivel de participación del alumnado universitario que realiza actividades de Aprendizaje-Servicio. Para alcanzar esta meta se ha empleado la metodología cualitativa. Los informantes han sido estudiantes, profesorado y representantes de entidades sociales. Las técnicas de recogida de información han sido la entrevista en profundidad y grupos de discusión. Para el análisis de la información recogida se ha utilizado el análisis de contenido y la estrategia de triangulación de técnicas/informantes. Entre los resultados se destaca que la mayoría de estudiantes se implica -aunque desde diferentes niveles y momentos- en los proyectos de Aprendizaje-Servicio seleccionados.

Palabras clave: *participación, estudiantes, aprendizaje-servicio, Educación superior.*

¹ Los resultados de la comunicación forman parte de un proyecto subvencionado por la Universidad de Barcelona dentro de la convocatoria pública de proyectos REDICE.

ABSTRACT

The general objective of present study is to analyze the level of participation of university students that take part in Service-Learning activities. To achieve this goal, the qualitative methodology has been followed. Informants have been students, teachers and representatives of social entities. In-depth interviews and discussion groups were used as information gathering techniques. Content analysis of the collected information was conducted as well as triangulation of techniques and informants. Among the results, it is worth noting that the majority of students are involved –at different levels and moments– in the selected Service-Learning projects.

Keywords: *participation, students, service-learning, higher education*

MARCO TEÓRICO. NIVELES DE PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS, a partir de ahora) muestra diferentes modelos de interacción entre comunidad y alumnado, que reflejan un variopinto mapa de participación de los estudiantes y un amplio abanico de beneficios que pueden obtenerse a través de ésta.

En todo este proceso es fundamental que haya una adecuada planificación por parte del profesorado de cuál y cómo va a ser la participación del alumnado en las diferentes fases del proyecto: desde el diagnóstico de necesidades hasta la planificación, evaluación final y celebración del proyecto (Jenkins y Sheehy, 2012; Puig et al., 2007).

Campo (2014) –basándose en Trilla y Novella– propone los siguientes niveles de participación:

Tabla 1.

Niveles de participación del estudiantado en los proyectos de ApS

| Participación simple | Participación consultiva | Participación proyectiva | Metaparticipación |
|--|--|--|--|
| El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido/ el desarrollo del proyecto. | El estudiantado puede opinar sobre el proyecto. Se les anima a hacerlo y hay un espacio determinado para ello. | El estudiantado participa en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos, en el diseño, la planificación, la ejecución y la valoración. | El estudiantado pide, exige o genera nuevos espacios y mecanismos de participación en el proyecto. |

Fuente: adaptado de Campo (2014)

Esta misma autora sugiere que una implicación del alumnado desde la fase de diseño del proyecto ofrece la oportunidad de analizar las necesidades reales o retos sobre los que trabajar y, por lo tanto, de entender mejor el sentido y el contexto del mismo. En todo este proceso, la reflexión es un elemento fundamental (Eyler 2002, Paéz y Puig, 2013). Eyler (2001) propone un mapa de la reflexión.

Tabla 2.
Mapa de la reflexión en los proyectos de ApS

| | Previo al desarrollo del proyecto | Durante el desarrollo del proyecto | Al finalizar el proyecto |
|-------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Individual | | | |
| Con compañeras/os | | | |
| Con socios comunitarios | | | |

Fuente: adaptado de Eyler (2001)

METODOLOGÍA

Se utiliza la metodología cualitativa y se ubica, por tanto, dentro de un marco constructivista. El constructivismo busca entender cómo los participantes construyen significados y acciones (Charmaz, 2008) y reconoce que el conocimiento se construye a través de la interacción entre los individuos y sus contextos sociales.

La muestra está formada por 33 jóvenes (entre 19 y 29 años) que cursan estudios de Grado en Educación (Educación Social, Pedagogía y Magisterio), Trabajo Social y Derecho, y que realizan proyectos de ApS en universidades españolas. El muestreo es intencional y en la selección de los y las estudiantes se ha tenido en cuenta el planteamiento de Tapia (2002) sobre los criterios que gozan de mayor consenso a nivel internacional para denominar una actividad de servicio a la comunidad como ApS. En base a ello, se han establecido los siguientes criterios de selección: los estudiantes debían participar en proyectos que a) funcionaran desde hace 3 años, como mínimo b) ofrecieran un servicio a la comunidad c) estuvieran articulados con organizaciones, entidades, etc. d) estuvieran integrados curricularmente.

RESULTADOS

A partir del análisis de las respuestas cualitativas de las y los estudiantes, se identifican diferentes niveles que varían según el momento, tal y como se puede observar en la Tabla 3:

Tabla 3.
Momentos de participación

| | | | | | |
|--|---|---|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Participación en la elección voluntaria del proyecto | Participación en la elección de la entidad/asociación | Participación en la identificación de necesidades | Participación en el proceso | Participación en la evaluación | Participación futura en la entidad |
|--|---|---|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|

Fuente: elaboración propia

Primer momento: participación voluntaria/obligatoria. La mayoría de estudiantes (25) valora positivamente que su participación sea optativa: «... Bueno, yo creo que sí, que al no ser impuesto... Porque nosotras podríamos haber dicho «bueno, pues no nos desplazamos, no tenemos que trabajar cada semana, hacemos un trabajo y ya». O sea, tenemos motivación porque no es obligatorio. No sé si es lo que me estás preguntando» (GD4).

«... Yo creo que, en nuestro caso, era un trabajo que iba a tener mucho peso y por eso nos preguntaron si nos interesaba participar. La mayoría dijimos que sí, pero siempre estuvo la opción de que, si no queríamos participar por lo que fuera, nos propondrían un trabajo alternativo. No te veías obligado, eso creo que ayudó. Y aunque nos lo propusieron, también salió porque nos parecía interesante y diferente a otros trabajos de didáctica» (GD1).

El profesorado también se refiere al carácter optativo de los proyectos. En concreto, una parte del profesorado entrevistado (9) apuesta por la optatividad:

«En la universidad nos planteamos que sean los mismos alumnos los que decidan si quieren hacer ApS o no. Por lo tanto, ellos ya están participando desde el principio, en la elección de forma voluntaria.» (P9).

En el resto de entrevistas al profesorado (2) no aparece esta temática.

Segundo momento: participación en la elección de entidades/asociaciones. Solamente 2 de los estudiantes buscaron la entidad donde realizar el servicio. En ambos casos conocían las entidades y les resultó sencillo plantear/developar el proyecto.

Tercer momento: participación en el diagnóstico de necesidades. A pesar de que muchos de las y los estudiantes (19) afirman haber tenido un alto nivel de participación, la mayoría de ellos no se implicaron en esta fase, que se considera un criterio de calidad en los proyectos de ApS. En algunas argumentaciones (4) se ve incluso que han participado en todo el proceso excepto en este momento:

«En nuestro caso nos dieron la necesidad y nos informaron sobre ella, a partir de ahí diseñamos una propuesta y la llevamos a cabo. Al final la pudimos evaluar. Creo que fue enriquecedor el hecho de hacer todo el proceso, vivirlo y ver qué pasaba» (GD4).

Parece que la participación en esta fase es uno de los aspectos que presenta mayor dificultad. Además -aunque esta pregunta no se incluye en el guion de entrevista dirigido a las entidades- una de las asociaciones entrevistadas señala que es necesario tenerla identificada a priori: «En coherencia con lo que decía antes, tiene que haber una necesidad identificada por la entidad, a pesar de que puedan llegar propuestas a analizar para incorporarlas o trabajarlas». (E1). Sería necesario triangular este dato con otras y otros informantes de entidades sociales.

Cuarto momento: la participación en el desarrollo. A partir de las argumentaciones se puede inferir que hay diferentes maneras/niveles de participar en el desarrollo de los proyectos, que van desde una participación basada en recibir información, hasta una participación en la que los estudiantes son protagonistas de gran parte del proceso. Así, por un lado, algunos afirman haber participado en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar e incluso en el diseño de las actividades/ del proyecto (11):

«P7 Yo he participado en todo. He podido elegir si quería ofimática o ayudar a una persona que tenía inquietud audiovisual. Podía hablar con la persona, buscar las necesidades, hablar de qué íbamos a hacer. Participábamos en el proceso de evaluación para que el año que viene se aplicaran cambios o no, etc.» (GD1).

Por otro lado, algunas y algunos estudiantes han tenido un tipo de participación más básico:

«En nuestro caso fue parecido, la necesidad ya estaba detectada y nos venía el tema dado. Pero es cierto que a la hora de dar la respuesta a la necesidad tuvimos ocasión de participar buscando información, documentándonos (...), contrastando las fuentes con el tutor, etc.» (GD4).

Quinto momento. Participación en la evaluación. Una parte del estudiantado (19) no ha participado en el proceso de evaluación final. Aunque no aparecen todos los posibles motivos para no participar en esta etapa, algunas y algunos de los entrevistados (8) señalan que no participan en la evaluación porque el programa global en el que se enmarca su actividad de ApS no ha finalizado. Este dato resulta curioso puesto que la evaluación, y por lo tanto la participación en ella, parece estar supeditada al final del proyecto en la entidad. Esto llama aún más la atención al citarse, también, en una de las entrevistas realizadas al profesorado.

Sexto momento: la participación futura en la entidad. Si bien muchas y muchos estudiantes expresan su interés por pasar más horas en las entidades, la mayoría no continúa participando. Tan sólo 5 lo hacen. El motivo principal que señalan es la falta de tiempo.

En general –a partir de los datos– se puede hablar de dos posturas antagónicas. Por un lado, una parte del profesorado considera que, al margen de que haya diferentes tipos de participación, el estudiantado debería participar en todas las fases de un proyecto:

«los alumnos deben participar en todo el proceso (...). Cuando yo me empecé a ilustrar sobre el ApS, en parte fue gracias a los diarios de prácticas de los alumnos (...). Ellos ya ponían de manifiesto que podían aportar más, que a lo mejor no se ajustaba a lo que nosotros planificábamos con las necesidades del contexto...» (P3).

Por otro lado, la imposibilidad de participar en todo el proceso:

«Y aquí hay otra cuestión que no acabo de entender muy bien del ApS... Se plantea todo el rato que el alumnado tiene que estar en el servicio, y que si no está en el diagnóstico/diseño del servicio ya parece estar haciendo algo raro, etc. Pero yo digo: ¿cómo se hace esto en catorce semanas? Si hay un espacio de tiempo largo, ¡claro que se puede hacer! Durante mi experiencia, lo máximo que he conseguido ha sido implicarles en el desarrollo de la experiencia y en la evaluación final» (P6).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con relación a los *niveles de participación*, se observa que estos varían en función de los momentos. Sobre este particular se destaca lo siguiente:

- a. El análisis de la subdimensión *optatividad/obligatoriedad* de los proyectos de ApS. Tal y como se ha señalado en el marco teórico de este trabajo, diferentes autores destacan las ventajas y desventajas de una y otra opción (Crews, 2002; Jacoby, 2015). A partir de los datos obtenidos, las autoras de este trabajo consideran que, a nivel universitario, los proyectos deben ser una opción metodológica entre las muchas que pueden convivir en el panorama educativo. Young et al. (2007) abogan por un ApS que tenga componentes opcionales, independientemente de que se oferte dentro de un curso/materia obligatorio/ opcional. Afirmar que la principal motivación para involucrar a los estudiantes es que éstos se enganchen sin sentirse coaccionados ni obligados. Cuando los estudiantes perciben un fuerte compromiso institucional y reciben un mensaje coherente, tanto de sus compañeros como de la universidad, sobre la importancia y las oportunidades que supone participar en este tipo de proyectos, aumentan las posibilidades de que se inscriban de manera optativa

(Cruce y Moore, 2012). Otro debate abierto sobre esta temática se centra en definir cuándo los proyectos de ApS son voluntarios. Por ejemplo, proyectos que están dentro de uno o varios currícula, pero que no rewerten en la nota de ninguna materia. Para analizarlo desde esta mirada, sería conveniente tener en cuenta los estudios sobre la complejidad de la conducta voluntaria (Forster, Archer y Tajin, 2015).

- b. Con respecto al tercer momento, la *participación en el diagnóstico*, si bien la literatura sobre el desarrollo de proyectos de ApS siempre incluye la fase del diagnóstico por parte del estudiantado (Jenkins y Sheehy, 2012; Puig et al., 2007), los resultados del estudio sugieren que, en la mayoría de ocasiones, los estudiantes no participan en esa fase. Sobre este aspecto, Buskist y Grocchia (2011) señalan la conveniencia de incluir la variable *duración del proyecto* (un semestre, varios semestres, etc.) a la hora de determinar la idoneidad o no de participar en el diagnóstico. De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio, las autoras consideran que la participación en el diagnóstico de necesidades está condicionada por la duración del proyecto y el propio proceso de identificación de necesidades de las entidades sociales. Por ejemplo, si la necesidad ya ha sido identificada por una entidad social y valorada por parte de la Universidad como adecuada para ser trabajada desde el currículum, no tiene sentido que el alumnado inicie un nuevo proceso de identificación de necesidades.
- c. Sobre la *participación en el proceso*, aparecen diferentes niveles que van desde una participación consultiva hasta una participación proyectiva (Campo, 2014). Sin embargo, no aparece ninguna aportación que se pueda clasificar en el nivel de metaparticipación (Campo, 2014). En opinión de las autoras del presente trabajo, el no haber alcanzado este nivel responde, entre otras cosas, al factor tiempo. Se necesitarían proyectos de más duración e intensidad para generar niveles de metaparticipación.
- d. Sobre la *participación en la evaluación*, cabe recordar que éste es un elemento clave en los procesos de ApS y que no debe estar ligado a la finalización del proyecto en la entidad social. De acuerdo con los principios fundamentales del ApS, la evaluación debería ser participativa (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015; Folgueiras, 2018).
- e. Sobre la participación futura, si bien en este estudio no se puede evaluar el impacto futuro, en la literatura sobre esta temática se señala que la participación en esta modalidad de proyectos tiene un impacto positivo en el aumento de la conciencia sobre la necesidad de hacer voluntariado (Reynolds, 2005). El estudio de Winston (2015), que analiza la relación entre ApS y la participación política en el futuro, demuestra que el ApS tiene un fuerte im-

pacto en ésta, en comparación con otras modalidades, como el voluntariado y la participación en el campus. En el estudio de Buskist y Groccia (2011) se obtienen resultados similares, lo que refuerza la importancia de utilizar esta metodología en los estudios universitarios.

REFERENCIAS

- BUSKIST, W. y GROCCIA, J. E. (2011). Need for evidence-based teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 5-11.
- CAMPO, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (doctoral dissertation). Universitat de Barcelona. Retrieved from http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/277560/01.LCC_TESIS.pdf?sequence=1
- CREWS, R. J. (2002). *Higher Education Service-Learning Sourcebook*. London: Oryx.
- CRUCE, T. M., y MOORE, J. V. (2012). Community Service During the First Year of College: What is the Role of Past Behavior? *Journal of College Student Development*, 53(3), 399-417.
- FOLGUEIRAS, P. (2018). La evaluación participativa y autogestionada en el Aprendizaje y Servicio. En M. Ruíz-Corbella y Juan García-Gutiérrez «Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación». Madrid: Narcea
- FORSTER, D. J., ARCHER, J., y TAJIN, R. T. (2015). Volunteering within initial teacher education: Factors that boost and block participation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 169-184. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.10>
- JACOBY, B. (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- JENKINS, A., y SHEEHY, P. (2012). A Checklist for Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Community engagement and scholarship*, 4(2), 52-60.
- MARTÍNEZ-VIVOT, M. y FOLGUEIRAS, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 129-143.
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C., y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- REYNOLDS P. J. (2005). How service-learning experiences benefit physical therapist students' professional development: A grounded theory study. *Journal of Physical Therapy Education*
- WINSTON, F. (2015). Reflections upon community engagement: Service-learning and its effect on political participation after college. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(1), 79-104.
- YOUNG, C. A., SHINNAR, R. S., ACKERMAN, R. L., CARRUTHERS, C. P., y YOUNG, D. A. (2007). Implementing and Sustaining Service-Learning at the Institutional Level. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 344-365.

NUEVAS METODOLOGÍAS PARA VIEJOS VALORES.
LA UTILIZACIÓN DE LAS REDES SOCIALES
EN LA EDUCACIÓN
PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
*New methodologies for old values. The use of social networks
in education for social responsibility*

QUEIRUGA DIOS, M.
Universidad Francisco de Vitoria

RESUMEN

Actualmente existe una preocupación tanto docente como social acerca de la educación en valores. Una de las respuestas que se da desde la Universidad Francisco de Vitoria es la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social; en la que, además de trabajar contenidos antropológicos en el aula, se llevan a cabo prácticas sociales en instituciones u ONGs. Una de las metodologías utilizadas, similar a la Flipped Classroom, consiste en enviar un mensaje por Twitter al que los estudiantes deberán responder antes de la clase. De esta manera ya tienen conocimiento de parte del contenido de la clase y han podido reflexionar sobre él.

Palabras clave: *Responsabilidad Social, valores, metodología, Flipped Classroom, Twitter*

ABSTRACT

There is currently a teaching and social concern about values education. One of the answers given by the Francisco de Vitoria University is the subject Education for Social Responsibility; in which, in addition to working anthropological content in the classroom, social practices are carried out in institutions or NGOs. One of the methodologies used, si-

milar to Flipped Classroom, is done through a message on Twitter to which students must answer before class. In this way they already have knowledge of the content of the class and have been able to reflect on it.

Keywords: *Social Responsibility, values, methodology, Flipped Classroom, Twitter.*

INTRODUCCIÓN

DENTRO DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA se incluye la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social. Dicha asignatura se encuentra en todos y cada uno de los planes educativos de los distintos grados, en segundo curso. El origen de esta surge de un equipo de profesores y colaboradores de esta universidad que busca dar respuesta a una educación integral de la persona en la que, no solamente se procuran conocimientos técnicos y académicos de las distintas disciplinas, sino que también se propone como complemento a dicha formación una dimensión humanística y antropológica que complete y aúne la formación de los estudiantes.

La importancia de las humanidades dentro de la educación reglada es una inquietud continua, obviamente de manera más acusada cuando se trata de disciplina técnicas y científicas. Los estudiantes, además de adquirir unos conocimientos científicos y técnicos deben también estar preparados para realizar su labor profesional en un contexto social y como ciudadanos responsables (Bringle y Hatcher, 1996). Prueba de ello son los numerosos congresos, ponencias y artículos en los que investigadores tratan de, a través de sus diversas áreas, llega a dar trascendencia a su materia y darle proyección con el fin de aportar y hacer que sus alumnos aporten algo que mejore su entorno y la sociedad (Martínez Martín, 2008). Los estudios «tradicionales» de ciencias, ingeniería y otras disciplinas no ofrecen normalmente la posibilidad de realizar experiencias y colaboraciones no técnicas en proyectos reales, que les pueden servir para desarrollar otras habilidades y competencias como de comunicación o trabajo en equipo (Keshwaniy Adams, 2017). El concepto de aprendizaje servicio (APS) no es nuevo. Esta metodología ofrece a los estudiantes la oportunidad de combinar el aprendizaje académico con la experiencia de trabajar en una comunidad (Jacoby, 1996).

Además de ser una asignatura al uso dentro del aula, en Educación para la Responsabilidad Social, los alumnos deben realizar un total de 50 horas de prácticas sociales en alguna de las instituciones u ONGs que cuentan con un convenio de colaboración con la universidad. Por otra parte, los alumnos tienen asignado un tutor (mentor), con el que tendrán a lo largo de curso dos sesiones individuales con el fin de comentar sus experiencias y aprendizajes en dichas prácticas sociales.

Este proceso de APS sigue el esquema propuesto en (Jenkins y Sheehy, 2019): preparación, implementación, evaluación o reflexión y finalización o celebración.

Los resultados sugieren que la experiencia que aquí se presenta afecta al aprendizaje, en la adquisición de conocimientos y habilidades y en las actitudes de los estudiantes. En particular, estos resultados alcanzados se pueden agrupar en 4 categorías diferentes: conocimientos (técnicos), habilidades (diseño, pensamiento crítico, comunicación), actitudes (liderazgo, trabajo en equipo, creatividad, competencia cultural) e identidad (ética, adaptación, ciudadanos globales, contexto social, aprendizaje a lo largo de la vida y sostenibilidad) (Keshwani y Adams, 2017).

METODOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

El objetivo principal de la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social es que el alumno entre en contacto directo y reflexione sobre alguna realidad social con la que no esté familiarizado. Gracias a este punto de partida se creará un diálogo en el aula sobre temas antropológicos existenciales tales como el fin (finalidad) del hombre, el sufrimiento, la dignidad humana, valores fundamentales, derechos humanos, objetivos de desarrollo sostenible, responsabilidad social corporativa, etc.

Se trata, fundamentalmente de generar en el alumno una reflexión, es decir, una pregunta existencial sobre el «porqué» del hombre, de su existencia, su «para qué», en otras palabras, el sentido de su vida. Sabiendo que la respuesta más común suele ser la felicidad, la forma en la que cada persona decide acercarse a ella puede ser distinta. Desde la propia aproximación de Aristóteles a través de la ética de las acciones a la visión de la psicología positiva, el cómo llegar al utópico y aparentemente inalcanzable (la felicidad) se aborda a través del servicio «al otro» (Martín, 2007). Con toda la diversidad que engloba ese «otro»: personas con discapacidad, con adicciones, presidiarios o expresidiarios, mujeres maltratadas, niños en riesgo de exclusión social, enfermos terminales, ancianos, etc.

La razón de cimentarlo en este servicio «al otro» es porque se basa en una antropología humanística que pone como centro a la persona y que alcanza su plenitud cuando ama y es amado sabiendo que están contribuyendo a la mejora de la vida de muchas personas. Solamente en la Comunidad de Madrid podemos hablar de unos 2300 estudiantes aproximadamente que tienen las citadas 50 horas de prácticas, con lo que pueden llegar hasta 125.000 horas anuales con lo que ello implica para las fundaciones, instituciones u ONGs.

Se pretende que este servicio a los demás se imbrique en su vida presente pero que también pueda germinar en su futuro como profesional socialmente responsable, haciendo de su carrera profesional un servicio para la mejora de la socie-

dad gracias a las experiencias y los conocimientos adquiridos. Que, por otra parte, como afirman De La Calle y Giménez (2016), descubran o redescubran los valores necesarios para esta mejora social como la generosidad, la fidelidad, la constancia, la disciplina, la paciencia, el respeto, etc. Que se despierte en ellos un deseo de comprender al otro, de ponerse en su lugar y caer en la cuenta de que todos aspiramos a amar y ser amados.

Provocando, además, esta posibilidad de que los alumnos se descubran importantes para alguien, útiles y necesarios, esto provoca en ellos una conciencia de que son únicos e irrepetibles y son capaces de reconocer en ellos mismos la dignidad humana en la que se ha incidido repetidamente en clase, con esa capacidad de amar y ser amados.

Sin duda, una aportación fundamental que los estudiantes universitarios experimentan con esta asignatura es el conocimiento de otras realidades ajenas a las suyas, muchas veces de la mano del sufrimiento ajeno. Y no resulta tarea simple encontrar el sentido al sufrimiento o al dolor, pero sí es fundamental saber de qué manera se puede lidiar tanto con el propio como con el ajeno, desde una visión de respeto, de acompañamiento y de trabajo común. Concluyendo nuevamente que su futuro como profesionales también está llamado a paliar o al menos mitigar alguna de las situaciones de las que han tenido experiencia.

Esta reflexión en los estudiantes de la Universidad Francisco de Vitoria no comienza en segundo curso de grado, sino que viene de un recorrido iniciado en su primer curso universitario a través de la asignatura Habilidades y Competencias de la Persona (HCP). Durante ese curso el alumno aprende a conocerse a sí mismo de la mano de su profesor y de su mentor. Este último de manera individualizada, a través de seis sesiones a lo largo del curso en las que el mentor acompañará al estudiante en un camino de conocimiento y crecimiento personales siendo el lema utilizado en esta travesía: «conocerse, aceptarse y superarse con la ayuda del otro». Derivado de la cita que se atribuye a San Agustín: «conócete, acéptate y supérate».

Por otra parte, en HCP, se trabajan competencias personales o también llamadas soft skills, necesarias para un futuro laboral en el que no solamente se necesitan los conocimientos técnicos y académicos sino saber escuchar y comunicarse, saber trabajar en equipo, gestionar el tiempo, tomar decisiones y, entre otras competencias, tener liderazgo de servicio. De la mano de su mentor, el estudiante llevará a cabo un trabajo individual de conocimiento personal y superación, como se decía anteriormente, que podrá poner en práctica en los trabajos en equipo que tendrán lugar dentro del aula y en un trabajo final que presentarán los estudiantes ante un tribunal. En este último, se valorará como en cualquier otro trabajo, el resultado de la investigación y/o implementación del tema desarrollado, pero también todo

ese recorrido de competencias que han trabajado en la asignatura tanto de manera individual como en equipo.

Retomando la asignatura de segundo curso que nos ocupa, es decir, Educación para la Responsabilidad Social y teniendo en cuenta las nuevas tendencias educativas, las nuevas metodologías y el esfuerzo cada vez mayor de los docentes de provocar en el alumno un aprendizaje significativo, en esta asignatura se tratan de utilizar metodologías ágiles y activas de aprendizaje para que aumente la implicación y motivación en los estudiantes.

Una de estas metodologías es la clase invertida o *Flipped Classroom*. Como describe Cristina Berenguer (2016), este término es conocido gracias a los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2012), y consiste esencialmente en proporcionar a los alumnos el contenido teórico de la asignatura previamente a cada sesión presencial de clase. Se puede hacer mediante vídeos explicativos, textos, podcast etc. Para que de esta manera los alumnos conozcan y estudien dichos contenidos, mientras que durante la clase se resolverán dudas, se harán prácticas, dinámicas o, de alguna manera, harán experiencia del aprendizaje adquirido.

Para poner en práctica la Flipped Classroom, unos días antes de la clase se expone en una red social común: Twitter, un mensaje que está en relación con la temática de la que se va a tratar durante la clase. El formato puede ser diverso, se utilizan recursos como textos, vídeos, viñetas, canciones, noticias de prensa, definiciones, etc.; pero, como se decía anteriormente, siempre en relación con lo que va a suceder en el aula.

Cada uno de los alumnos deberá comentar el mensaje con su opinión razonada, en un tweet mínimo, que se tendrá en cuenta para la ponderación de la nota tal y como lo recoja el profesor en su guía docente. El objetivo de que aparezca reflejado en su calificación final es doble, por un lado, el estudiante se siente motivado a participar y por otro lado se le da valor, seriedad y entidad a esa aportación razonada.

La clase presencial comienza con una diapositiva en la que el profesor ha recogido las ideas principales de los comentarios y se ponen en común, comenzando así un debate entre las distintas posturas que el profesor puede dirigir y utilizar para hilar los temas fundamentales de la asignatura citados anteriormente. Esta puesta en común ha de hacerse con el máximo respeto a todas las opiniones diversas, de esa manera se obtiene una escucha activa entre los participantes, un conocimiento más exhaustivo de cada una de las personas que comparten aula y una integración mayor entre ellas.

Un ejemplo de la metodología utilizada en Educación para la Responsabilidad Social es el siguiente: para tratar el tema del sufrimiento el profesor incluyó en Twitter la frase «...el sufrimiento ocupa toda el alma y toda la conciencia del hombre

tanto si el sufrimiento es mucho como si es poco. Por consiguiente, el «tamaño» del sufrimiento humano es absolutamente relativo» (Viktor Frankl, 2015).

Se recibieron cerca de 30 comentarios de los estudiantes. Al día siguiente, en clase, (como se describía anteriormente) el profesor, en una diapositiva previamente preparada, expuso las principales aportaciones de los estudiantes en relación con el sufrimiento comenzando así la discusión sobre su sentido, su significado y su acompañamiento.

RESULTADOS

Se consigue que los alumnos tengan una visión crítica de la sociedad puesto que los temas de los que se va a hablar son actuales, diversos y con importantes tintes éticos y sociales. Sin olvidar que ellos mismos pueden estar teniendo una experiencia personal de alguno de los temas tratados por medio de sus prácticas sociales, por lo que además de una opinión es una vivencia suya o de alguno de sus compañeros.

Esta herramienta es muy sencilla de utilizar y de contabilizar la participación de manera cuantitativa. Además, predispone el clima de la clase sobre la temática que el profesor quiere abordar. Al ser un medio público (Twitter) es abierto, por lo que otras personas pueden también dar sus opiniones y enriquecer el hilo.

A través de este medio existe un contacto entre profesor y alumno, en el que el alumno es protagonista del tema que se va a tratar en clase, lo conoce previamente, se informa, se crea una opinión propia y la pone en común con sus compañeros.

Esta metodología cuenta con una buena aceptación por parte de los estudiantes dado que es de muy fácil accesibilidad y no se necesitan conocimientos previos para proporcionar su aportación individual. La única dificultad que se ha percibido es que algunos alumnos no tenían cuenta en esta red social, pero se ha podido subsanar.

CONCLUSIONES

Se podría discutir si se trata de una clase al revés propiamente dicha dado que el grueso del contenido teórico se proporciona durante la sesión presencial de la clase, pero dicho contenido se trata de hacer, en la medida de lo posible, vinculado a la experiencia personal de cada alumno a través de diversas dinámicas y prácticas en las que se profundiza en el mensaje inicial publicado en Twitter, extrayendo los valores básicos que queremos hacer llegar a los estudiantes.

Nuestro punto de partida es que la sociedad ha de dar un paso más en la mejora de algunos de los valores que vemos cada vez más ausentes y sabemos que una parte primordial para que esto ocurra se trabaja en la educación en valores y en la responsabilidad social. Según De la Calle (2016), la auténtica responsabilidad social

no está a merced de los sentimientos, sino que es fruto de un aprendizaje profundo basado en la experiencia y en el reconocimiento de la dignidad de las personas.

Actualmente los estudiantes están rodeados de muchos estímulos, obtienen la información de manera inmediata y normalmente suele ser efímera. Por ese motivo, una de las herramientas que se ha propuesto utilizar aunando la educación para la responsabilidad social con las metodologías ágiles de aprendizaje es la red social Twitter.

Una ventaja es que les resulta de fácil utilización, es rápida y en pocas palabras pueden expresar ideas importantes sobre los valores que se van a tratar en clase. Les ayuda a estar en contacto con la realidad, ver noticias o tendencias de actualidad y con gran contenido social y hacer una reflexión de temas que se consideran fundamentales en una formación completa o integral de un estudiante.

Algunas de las impresiones recogidas de los alumnos es que tratar, hablar y reflexionar sobre valores y preguntas trascendentales les parece interesante, novedoso, en muchas ocasiones se sienten agradecidos por lo que tienen y por lo que son, por sus grandes posibilidades, valoran mucho más los hechos cotidianos.

Son capaces de abrir su visión ante otras realidades muy alejadas a la suya y mirar de otra manera a las personas con dificultades o en riesgo de exclusión, siendo más comprensivos. Ponen en práctica competencias practicadas en HCP en el primer año de carrera como la escucha empática, la comunicación, el conocimiento personal (se ven ante situaciones que les sacan de su zona de confort e identifican características personales que desconocían o en las que no habían reflexionado previamente), también el compromiso al tener que acudir a ayudar a otros en un momento determinado sabiendo que les esperan y en ocasiones dependen de ellos para hacer ciertas actividades, etc.

Existen muchas otras metodologías que se utilizan para este fin: la reflexión en valores, como leer textos significativos y comentarlos, representar pequeños fragmentos de literatura social, escuchar testimonios de personas que han vivido experiencias difíciles en su vida, investigar en torno a la solidaridad desde distintas perspectivas, etc. todo ello tanto de manera individual como en equipo; todas ellas se pueden poner en práctica y desarrollar a lo largo de futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- BERENGUER, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (Ed.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, 1466-1480. Alicante, España: Universitat d'Alacant.

- BERGMANN, J., & SAMS, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International society for technology in education*.
- BRINGLE, R. G., & HATCHER, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- DE LA CALLE, C y GIMÉNEZ, P. (2016). *Colección Cuadernos de apuntes Responsabilidad Social. Universitarios socialmente responsables*. Madrid, España: Editorial UFV.
- FRANKL, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial.
- JACOBY, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- JENKINS, A., & SHEEHY, P. (2019). A checklist for implementing service-learning in higher education. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4(2), 6.
- KESHWANI, J., & ADAMS, K. (2017). Cross-disciplinary service-learning to enhance engineering identity and improve communication skills. *International Journal for Service Learning in Engineering, Humanitarian Engineering and Social Entrepreneurship*, 12(1), 41-61.
- MARTIN, M. W. (2007). Happiness and virtue in positive psychology. *Journal for the theory of social behaviour*, 37(1), 89-103.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

PARADOJAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
ESTUDIANDO SU LITERATURA
Y PROPONIENDO NUEVAS MIRADAS
*Paradoxes of inclusive education: studying its literature
and proposing new views*

CORRES-MEDRANO, I., SANTAMARÍA-GOICURIA, I.
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

STUARDO-CONCHA, M.
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Cada vez son más diversas las realidades que conforman las comunidades educativas. Fruto de la insaciable demanda institucional, día a día el personal educativo se ve inmerso en una maraña de demandas, muchas veces incongruentes, difíciles de satisfacer. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, revisamos algunas investigaciones buscando la importancia que las relaciones inter e intrapersonales tienen en el bienestar del profesorado y en su desempeño profesional. Desde este trabajo, consideramos que la formación continua del profesorado resulta imprescindible para un adecuado ejercicio de su profesión. Finalmente, subrayamos el asesoramiento profesional como herramienta indispensable en su ejercicio y proponemos vías para la reflexión, en aras de buscar soluciones que aporten algo de luz a tanta incertidumbre.

Palabras clave: *educación, inclusión, formación, buenas prácticas, asesoramiento*

ABSTRACT

The realities that make up educational communities are increasingly diverse. Because of the insatiable institutional demand, day by day the educational personnel is immersed in a

tangle of demands, often incongruent, difficult to satisfy. From the perspective of inclusive education, we reviewed some research looking at the importance that inter- and intra-personal relationships have on the well-being of teachers and their professional performance. From this work, we consider that continuous teacher training is essential for the adequate exercise of their profession. Finally, we highlight professional advice as an indispensable tool in the exercise of their profession and we propose ways to reflect on it, in order to seek solutions that will shed some light on such uncertainty.

Keywords: *education, inclusion, training, good practices, mentoring*

INTRODUCCIÓN

EN LA ACTUAL SOCIEDAD NEOLIBERAL Y GLOBALIZADA, la enseñanza universitaria, se ha convertido «en un mercado con muchos ofertantes y donde los estudiantes universitarios actúan como clientes» (Cancino, 2010:152). En palabras de la misma autora:

Los profesores universitarios, reducidos por la visión de negocios y el nuevo orden jurídico a la categoría de profesionales independientes, se afanan en conseguir su subsistencia académica y social en una sociedad que está cambiando sus reglas, sus modos de conocimiento y sus formas de organización. La individuación, la desaparición del oficio docente y la desarticulación laboral y jurídica provocan en ellos la pérdida de sentido de comunidad y de pertenencia social.

Partiendo de una revisión histórica, la educación inclusiva es un movimiento educativo que aparece a finales de los años ochenta e inicio de los noventa del siglo pasado, cuando empieza a producirse un cambio importante en las aulas, con la llegada de alumnado migrante. Esta nueva concepción de la escuela como multicultural y plurilingüe, con alumnado de muy diferentes características, promueve la necesidad de reformular la educación general. Según Escribano y Martínez (2016:16):

La inclusión alude, por tanto, a un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica-legal-política-educativa, etc. Si la exclusión significa desigualdad, pérdida de integración, etc., la inclusión se vincula con la cohesión, la integración y la justicia social.

En consecuencia, la escuela inclusiva, pretende compensar las dificultades y deficiencias que el contexto familiar o social genera, al intentar proporcionar todo cuanto les es privado por su entorno. Durán y Giné (2011) consideran que no son tan importantes las condiciones y características del alumnado como la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado y la capacidad que debe mostrar el pensamiento del profesora-

do, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. Para lograr ese fin, la educación inclusiva, la educación para la paz, la educación democrática y la educación para la justicia social comparten una matriz de principios éticos común, reconociendo las diferentes características y singularidades de cada persona miembro de un grupo, garantizando así, que dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo que el resto (Simón et al., 2019; Casanova, 2011). Por lo tanto, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no a la inversa, y a la provisión de los apoyos que puntualmente un/a alumno/a pueda requerir (Coelho, 2006; Durán y Giné, 2011).

La aparición de las TIC en el ámbito educativo, está aportando herramientas de trabajo innovadoras que en muchas ocasiones abren un universo a la creatividad. Eso está bien. Pero no hay que olvidarse de quien consume esas tecnologías innovadoras y de sus relaciones. En esta nueva era digital, apremia implementar nuevas políticas que hagan frente a la tendencia actual a despersonalizar los servicios y a deshumanizar las relaciones que conforman cualquier comunidad educativa, ya sea la universitaria o la escuela, porque un clima social y académico individualista, despersonalizado, burocrático y de anonimato generará mayor desapego por parte del estudiante (González, 2013).

LAS RELACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Para entender la actividad pedagógica resultan fundamentales las emociones que emergen en las relaciones y que posibilitan el deseo por el saber y la voluntad por el conocer. «El proceso de aprendizaje requiere la participación de procesos cognitivos, pero sin otros procesos denominados «no-cognitivos» el aprendizaje simplemente no tendría lugar. El proceso de aprendizaje, por tanto, implica procesos cognitivos, procesos emocionales y procesos sociales» (Smith, 2019: 14; Pozo, 2016; Mora, 2014). Esto es posible cuando la relación pedagógica está orientada desde una mirada inclusiva, considerando cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos (Escribano y Martínez, 2016). Corchuelo (2015) defiende que estas buenas prácticas no estarán limitadas al entorno del aula, sino que también deben influenciar y llevarse a cabo en los ámbitos organizativo y evaluativo. Por lo tanto, se entiende por inclusión «un proceso que asegura el que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen» (Escribano y Martínez, 2016: 16).

Respecto a las buenas prácticas, Durán y Giné (2011) consideran que las actitudes del profesorado respecto a la inclusión son en general positivas y que dependen,

ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias (en especial del alumnado con diversidad funcional), así como del sentimiento de competencia profesional. Fernández et al. (2012) recogen algunos criterios de identificación de lo que son «buenas prácticas» en la enseñanza universitaria:

Tabla 1.

Buenas prácticas universitarias (Fernández, Maiques y Ábalos, 2012).

| <i>Criterios de identificación</i> | <i>Elementos que integran</i> | <i>Indicadores</i> |
|---|-------------------------------|---|
| Mejor conocimiento de lo que se hace | Conocimiento | |
| | Creencias de la enseñanza | |
| La experiencia, la forma en que desarrollan su conocimiento | Componentes biográficos | Sexo, experiencia, motivación personal |
| | Componentes situacionales | Contenido de las materias que se imparten y el contexto institucional en el que se desarrolla |

Por consiguiente, se vuelve necesario revisar los sistemas educativos para hacer posible que la educación llegue a todos los contextos regulares y no segregados. Esta nueva perspectiva ha promovido el surgimiento y la defensa de la denominada educación inclusiva (Arnaiz, 2011).

PARADOJAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL

La educación inclusiva pretende ofrecer una respuesta de calidad a la diversidad existente en las aulas, desde un planteamiento equitativo, no basado en enfoques asistenciales o compensatorios, sino con un carácter preventivo. Este es el gran desafío al que se enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad (Muntaner et al., 2016). Sin embargo, al margen de este nuevo panorama educativo, coexisten en la actualidad varias formas de actuar, la actual, edificada sobre los principios del modelo curricular y las intervenciones construidas sobre un modelo tradicional de pensamiento conservador que pretende homogeneizar la diversidad del alumnado (Arnaiz, 2011). A pesar de la elaboración de políticas públicas en materia de educación y derechos humanos, según Campa y Contreras (2018) aún prevalece la exclusión social en la infancia.

Dubet (2008) defiende su hipótesis sobre la crisis en la que hoy en día parece estar el centro educativo como institución, al considerar que las transformaciones

de la modernidad están alterando la socialización de los individuos y, por lo tanto, la forma de educar a los sujetos. Esta transformación se está dando, porque en gran medida las demandas del mercado de trabajo han necesitado adoptar los centros educativos a sus fines. La sociedad actual demanda titulados universitarios emprendedores, con iniciativa, creativos, independientes, críticos y reflexivos, pero a la vez capaces de trabajar colaborativamente, flexibles y responsables (Sánchez, 2008). Díaz de Rada (2008) en un texto sobre la escuela como institución burocrática, describe a una escuela atravesada por el procesamiento burocrático, que, ante todo, evita las fricciones y los conflictos, y para ello, diseña a sus propios usuarios, definiéndolos a su medida.

Por lo tanto, a pesar de que la institución educativa, ya sea la escolar o la universitaria, pretenda presentarse como un organismo autónomo, es una institución dependiente inmersa en procesos socioculturales que están fuera de su alcance (Velasco et al., 1993). Everhart (1993) señala la tendencia a la estandarización de las características atribuidas a los y las estudiantes, «reduciendo la variedad». Desde un enfoque crítico, lo importante es llegar a provocar un cambio social, llegar a comprender para poder cambiar las prácticas educativas y para finalmente, llegar a una transformación social. Por lo tanto, la educación actual, necesita de una profunda transformación para poder acercarse a los ideales de una educación inclusiva (Echeita et al., 2014):

En este sentido, la importancia de seguir aunando esfuerzos para tratar de progresar en esa dirección que se acaba de apuntar, no lo es tanto por la bondad intrínseca de esa iniciativa, sino como prevención y freno a los fortísimos procesos de exclusión social a los que, cada vez capas más amplias de nuestros conciudadanos y tristemente países enteros, están abocados a no producir un importante cambio hacia una sociedad más tolerante, respetuosa con la diversidad, pacífica y próspera, esto es, más democrática y si se me permite, más inclusiva! (Echeita, 2018:79)

LUGARES DEL PROFESORADO

Este declive de la institución ha dejado sólo al profesorado, sin un cuerpo institucional «firme» que respalde su justificación (Dubet, 2008). En casi todos los centros educativos se dan este tipo de circunstancias y una gran parte del profesorado se encuentra desamparado y desbordado. Formación continua, innovación docente, cuidado de las relaciones sociales, etc. son solo algunas de las funciones que lejos de ser infrecuentes se suman al ejercicio docente habitual. Muchas son las personas que recurren a espacios privados de cuidado y trabajo personal (p.ej. el espacio psicoterapéutico) para poder sobrellevar la labor profesional, frecuentemente considerada una carga. Si el profesorado no se siente capacitado, tenderá a

desarrollar expectativas negativas hacia su alumnado, lo que determinará su relación y permitirá menos posibilidades de interacción y menos atención (Durán y Giné, 2011).

Partiendo de esa complejidad, es imposible comprender a un individuo fuera de las relaciones sociales en las que está inmerso (Lahire, 2008). Es pues, imprescindible capacitar al profesorado para poderse desenvolver en esa diversidad de relaciones. En este sentido, desde la formación inicial del profesorado, se requieren nuevos planteamientos orientados a la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

CONCLUSIONES: MIRANDO HACIA EL FUTURO COLECTIVAMENTE, EL ASESORAMIENTO COMO ESPACIO DE ENCUENTRO Y CRECIMIENTO

Educar en la diversidad desde el modelo curricular conlleva ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho (Arnaiz, 2011). Sin embargo, actualmente la comunidad educativa se encuentra ante esa paradoja. A menudo, el profesorado se halla en una situación de abandono por parte de las instituciones que le coloca en lugares con frecuencia difíciles de transitar. Es por ello, que el personal docente, como principal responsable de la comunidad educativa, no ocupa una posición sencilla. Ubicado entre dos aguas, las demandas institucionales y sociales y las condiciones laborales en las que se encuentra, tiene que llevar a cabo diversas funciones que deben satisfacer las necesidades múltiples de una realidad cada vez más diversa. Por lo que se considera que, al margen de las formaciones académicas, una de las principales condiciones para llevar a cabo todo ello es su bienestar psico-emocional.

Hay numerosas iniciativas dirigidas a paliar esta problemática. Sin embargo, en el estado español actualmente no se contempla el servicio de supervisión o asesoramiento, orientado a apoyar el bienestar docente más allá de cuestiones técnicas, como un recurso necesario de obligatorio cumplimiento por parte de las instituciones públicas. La organización educativa inclusiva como un espacio de autocuidado y cuidado entre iguales es un desafío.

Por lo tanto, la solución no está en poner el foco solamente en las políticas de las instituciones y las técnicas o metodologías innovadoras que gobiernan los centros de educación, sino también en las personas, en su bienestar y en sus responsabilidades. Por un lado, las instituciones deben estar regidas por principios morales que impulsen una convivencia participativa y armónica en la que todas las personas miembros de esas comunidades puedan continuar con su desarrollo personal y académico sin obstáculo alguno. Pero, como Díaz de Rada (2008) afirma, la buro-

cracia escolar, es incapaz de comprender y elaborar un saber moral relacionado a la práctica concreta de los seres humanos.

Por todo ello, desde esta propuesta, se apuesta por la supervisión en los procesos de formación del profesorado novel durante los primeros años de su recorrido profesional, para poder establecer una nueva mirada con respecto a la relación profesorado-alumnado, ya que «enseñar teniendo en mente las emociones de los estudiantes nos permite aceptar que cada alumno en el aula es un ser humano único y asombroso con complejas necesidades y deseos» (Smith, 2019: 186). También se considera clave, como plantean Simón et al. (2019), la construcción de sinergias teóricas y prácticas entre propuestas afines a la educación inclusiva que desarrollan un marco ético y educativo común.

Así, la supervisión o el asesoramiento mediante una figura profesional externa, ajena a las dinámicas cotidianas y que, por ello, se posiciona en una distancia que otorga mayor neutralidad a las interpretaciones, puede ser un recurso imprescindible para establecer lazos sociales que saquen del aislamiento al profesorado y construyan puentes con otros saberes en torno a las diferentes manifestaciones que presenta la diversidad en el aula. Actualmente, ya existen algunas propuestas teóricas desde los denominados «asesoramientos de orientación crítica» (Stuardo-Concha, 2019:186) y desde el «asesoramiento justo y para la justicia social» (Stuardo-Concha, 2019:190) que podrían inspirar la co-creación de propuestas situadas.

En consecuencia, se considera que los procesos de asesoramiento en el contexto universitario, también pueden ser clave en la formación y ejercicio profesional y personal del personal docente.

REFERENCIAS

- ARNAIZ, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 79-89.
- CAMPA, R. A., CONTRERAS, C. R. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias Imágenes*, 17(1), 9-24.
- CANCINO, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica El caso de la universidad chilena. *Sociedad y Discurso*, 18, 149-165
- COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Horsori Editorial: Barcelona.
- CORCHUELO, C. (2015). Buenas prácticas docentes en contextos de exclusión social. *Cuestiones Pedagógicas*, 24, 25-42.
- DÍAZ DE RADA (2008). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela, en María Isabel Jociles

- y Adela Franzé (Eds.). ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. Ediciones Trotta: Madrid.
- DUBET, F. (2008). El declive y las mutaciones de la institución, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (Eds.). ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. Trotta: Madrid.
- DURÁN, D., & GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- ECHÉITA, G., MUÑOZ, Y., SANDOVAL, M. y SIMÓN, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 25-48.
- ECHÉITA, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ediciones Narcea: Madrid
- ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Ediciones Narcea: Madrid.
- EVERHART, R. B. (1993). Leer, escribir y resistir. En H. M. Velasco, J. García y Á. Díaz de Rada (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 355-388). Trotta.
- FERNANDEZ, A., MAIQUES, J. M. y ABALOS, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (1), 43-66.
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, M. T. (2013). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- LAHIRE, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (Eds.). ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía y educación. Ediciones Trotta: Madrid.
- MORA, F. (2014) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial: Madrid.
- MUNTANER, J. J., ROSELLÓ, M. R. y DE LA IGLESIA, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.
- POZO, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Ediciones Alianza: Madrid.
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1).https://www.researchgate.net/publication/26614132_Asesoramiento_en_la_universidad_Poniendo_a_trabajar_la_experiencia
- SIMÓN, C., BARRIOS, Á., GUTIÉRREZ, H., y MUÑOZ, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32.
- SMITH, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Madrid: Narcea.
- STUARDO-CONCHA, M. (2019) Fundamentos de una propuesta de asesoramiento educativo virtual para la justicia social. *Revista de currículum y formación del profesorado* 23 (1), 183-207.
- VELASCO, H., GARCÍA, J. y DÍAZ DE RADA, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Ediciones Trotta: Madrid.

PRESENCIA Y VISIBILIDAD DE LOS ODS EN LAS UNIVERSIDADES DEL G-9¹

Presence and visibility of the SDGs in the universities of the G-9

CARDONA-RODRÍGUEZ, A.; BARANDIARAN-GALDÓS, M.; BARRENETXEA-AYESTA, M.;
GONZÁLEZ-LASQUIBAR, X.; MIJANGOS-DEL-CAMPO, J. J.
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

Esta comunicación forma parte del proyecto titulado «La universidad como agente de transformación social. Acciones para implicar al estudiantado, profesorado y personal de administración y servicios en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible», dentro del programa Campus Bizia Lab de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). En este trabajo presentamos parte de los resultados del análisis de la presencia y visibilidad de los ODS y la Agenda 2030 en las universidades del G-9, a través de los documentos publicados en sus páginas web.

Palabras clave: *universidad, G-9, desarrollo sostenible, ODS, Agenda 2030.*

ABSTRACT

This paper is part of the project entitled «The university as an agent of social transformation. Actions to involve students, teachers and administration and services staff in

¹ Este trabajo se ha realizado gracias a la subvención del Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural de la UPV/EHU, proveniente de la financiación asignada dentro del contrato-programa formalizado con el Gobierno Vasco, para financiar los proyectos de la convocatoria CBL 2019/20, de la UPV/EHU.

the achievement of the Sustainable Development Goals», within the Campus Bizia Lab program of the University of the Basque Country (UPV/EHU). In this paper we present part of the results of the analysis of the presence and visibility of the SDGs and the 2030 Agenda in the G-9 universities, through the documents published on their web pages.

Keywords: *university, G-9, sustainable development, SDGs, 2030 Agenda.*

INTRODUCCIÓN

ESTA COMUNICACIÓN forma parte del proyecto titulado «La universidad como agente de transformación social. Acciones para implicar al estudiantado, profesorado y personal de administración y servicios en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible», dentro del programa Campus Bizia Lab de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). El equipo que trabaja en el proyecto está formado por profesorado, personal de administración y servicios y alumnado del Grado en Gestión de Negocios.

A lo largo del desarrollo del proyecto se han realizado diversos trabajos, como encuestas al alumnado, o análisis de universidades y empresas en relación con los ODS con el objetivo de saber qué nivel de conocimiento de la Agenda 2030 y los ODS y de implicación con estos hay en los distintos colectivos e instituciones.

En los últimos años, y de forma creciente las universidades se encuentran en un proceso de incorporación de la Agenda 2030, lo que les lleva a una reflexión profunda sobre qué papel han de jugar y cuál debe ser su contribución a los ODS y cómo incorporarlos a su actividad (CRUE, 2019).

Hay un consenso generalizado sobre la oportunidad que la Agenda 2030 supone para la transformación del modelo de desarrollo, aunque no se deben obviar las miradas críticas que también plantean algunos autores (Unceta, 2013; Sanahuja, 2015; Martínez Osés, 2016; Sanahuja Perales y Tezanos Vazquez, 2019).

La amplia conceptualización del término del desarrollo sostenible que ofrece la Agenda 2030 con los 17 ODS, proporciona un marco de actuación amplio para las universidades, y les permite seleccionar los ODS más convenientes obviando la necesaria naturaleza transversal de los ODS. De ahí que nos haya parecido interesante tratar de ver qué concepto de desarrollo sostenible y qué criterios para seleccionar su contribución a los ODS tienen las universidades.

En esta comunicación se presentan parte de los resultados obtenidos del análisis de la presencia y visibilidad de la contribución de las universidades del G-9 a los ODS a través de los documentos públicos de éstas.

Esta es una primera aproximación para en una fase posterior analizar con más detalle la información y ver qué concepto de desarrollo sostenible tienen las universidades, hasta qué punto están comprometidas con los ODS y si los incorporan al desarrollo curricular.

METODOLOGÍA

Para conseguir nuestro primer objetivo, hemos hecho una búsqueda de la información que publican en las páginas web, ya que consideramos que éstas, junto con las redes sociales, son la principal fuente de acceso a la información del alumnado, y de la población en general.

La búsqueda se realizó en las páginas web de las universidades. En particular se consultó el plan estratégico, la memoria de responsabilidad social, el portal de transparencia, la oficina de cooperación o similares. En más de un caso se tuvo que recurrir a buscadores, usando palabras clave: ODS, Agenda 2030, sostenibilidad, desarrollo, ...

Las búsquedas se realizaron entre diciembre de 2019 y febrero de 2020, actualizando la información cuando fue necesario. Una primera conclusión fue que el acceso a la información no siempre es fácil y que pocas universidades tienen un acceso más o menos directo (enlace en el portal de entrada o en los relativos a la institución) a la contribución a la Agenda 2030.

VISIBILIDAD DE LOS ODS EN LAS UNIVERSIDADES

MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES.

El Grupo 9 de Universidades (G-9) agrupa a las nueve universidades públicas de aquellas Comunidades Autónomas que sólo cuentan con una universidad pública. Está compuesto por las siguientes Universidades: Universidad de Cantabria (UC); Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Universidad de Castilla la Mancha (UCLM), Universitat de les Illes Balears (UIB), Universidad de La Rioja (UR), Universidad Pública de Navarra (UPNA), Universidad de Oviedo (UniOvi); Universidad de Zaragoza (Unizar) y Universidad de Extremadura (UEX).

El documento principal en el que debieran reflejarse los compromisos de la universidad es el Plan Estratégico. Sin embargo, hemos constatado que, por un parte algunos de los planes fueron diseñados antes del establecimiento de los ODS, y que otros no hacen referencia explícita a éstos, aunque sí reflejan programas, acciones y declaraciones de intenciones que están en la línea de lo que establecen los ODS.

Entendemos que, si las universidades realmente incluyen entre sus metas contribuir a los ODS, estos deben figurar en su compromiso con la sociedad, que aparecerá reflejado en la misión, que refleja la propuesta a largo plazo de la institución. Bien es cierto que en algunos casos esa misión, al igual que el plan estratégico del que debie-

ran formar parte, se definió antes de que se establecieran los ODS, pero aun así ya podemos encontrar relación entre las propuestas de las misiones y los ODS:

«La Universidad de Cantabria... tiene como misión desarrollar una formación integral, con visión global y que responde a las necesidades de su entorno, ..., potenciando la innovación y el emprendimiento y transfiriendo conocimiento y cultura de manera socialmente responsable.» (Universidad de Cantabria, 2019, p. 15).

«La UPV/EHU es una universidad pública que atiende a las necesidades de educación superior de la sociedad, que realiza investigación de calidad generando conocimiento a través del trabajo cooperativo, transfiriéndolo al entorno territorial y a la comunidad internacional.» (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2018, p. 14).

«Es una universidad enraizada en la sociedad vasca, ... que ofrece un espacio libre para la reflexión y el pensamiento crítico... ejerciendo su actividad con compromiso ético y social. (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2018, p. 14).

«La UCLM es una institución a la que corresponde ... la prestación del servicio público de la educación superior mediante la docencia y el estudio, la investigación, la transferencia de conocimiento a la sociedad y la extensión universitaria...» (Universidad de Castilla la Mancha, 2018, p. 5)

«La UIB es una institución pública ... contribuye al bienestar de los ciudadanos de las Illes Balears, teniendo muy presente el compromiso con los valores como la solidaridad, la integridad y la igualdad». (Universitat de les Illes Balears, 2016, p. 1)

«La misión de la Universidad de La Rioja es contribuir al progreso de la sociedad..., capacitando a las personas con una formación integral y proporcionando al entorno territorial recursos y herramientas que favorezcan la transformación social y el desarrollo». (Universidad de la Rioja, 2018, p. 1)

«La UPNA es una institución pública..., comprometida con el progreso de su entorno, con su desarrollo sostenible y la mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos... entregada...a la formación integral de las personas». (Universidad Pública de Navarra, 2016, p. 16)

«La Universidad de Oviedo es una institución con una centenaria trayectoria de docencia, investigación y compromiso con la sociedad... implicada en su entorno territorial, que trabaja por... el progreso económico y social de su entorno». (Universidad de Oviedo, 2018, p. 1).

«La Universidad de Zaragoza ...enraizada en su sociedad y comprometida con su desarrollo, se erige en... motor de progreso económico, y se configura como un espacio de cambio e intercambio permanente en el que se impulsa la ciencia, la cultura y la tecnología» (Universidad de Zaragoza, 2018, p. 1).

«... una institución de calidad al servicio del progreso de Aragón, dedicada a la formación de individuos cultos, críticos y comprometidos, altamente cualificados como profesionales, que respondan a las necesidades sociales y laborales del momento...» (Universidad de Zaragoza, 2018, p. 1).

«La Universidad de Zaragoza pretende conseguir una formación integral de calidad... atendiendo al desarrollo de la persona y de sus actitudes, competencias, capacidades y habilidades» (Universidad de Zaragoza, 2018, p. 1).

«La UEx es una institución pública comprometida con la Sociedad, cuya misión es la formación integral de personas ..., con vocación de liderazgo intelectual y cultural. La UEx se configura además como elemento fundamental de desarrollo de la sociedad extremeña». (Universidad de Extremadura, 2014, p. 13).

En una primera aproximación, podemos ver que casi todas las misiones se centran en el desarrollo territorial y social de su entorno. También aparece la formación integral y la responsabilidad social. Fácilmente podríamos relacionar todos esos aspectos con ODS concretos, algo que en el posterior análisis de los documentos y declaraciones vemos que las universidades desarrollan en muy distinto grado.

Una vez realizadas las búsquedas y estudiados los documentos, el primer paso ha sido observar la visibilidad de la contribución a los ODS en cada una de las universidades, ya que difícilmente podremos saber el nivel de implicación si no hay una divulgación adecuada; a la vez que la propia divulgación contribuye a la expansión del conocimiento de los ODS, de su importancia y del compromiso que suponen y nos permite alcanzar de esta manera una mayor población y sumar adeptos.

Los principales parámetros que aquí consideramos son: facilidad de acceso a la información, existencia de Plan Estratégico actualizado y presencia de los ODS en este; existencia de algún tipo de unidad de desarrollo, sostenibilidad, cooperación, igualdad, etc. que podamos suponer que es una vía de contribución a los ODS, y que hace explícita su contribución a estos.

A continuación, y por la brevedad que exige la comunicación hacemos un RESUMEN de los principales resultados del análisis, para cada una de las universidades.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

En su web tiene un enlace directo al Área de Igualdad Conciliación y responsabilidad social, pero no hace referencia a los ODS ni a la Agenda 2030. En el *Plan Estratégico 2019-2023*, sí que encontramos una mención a la Agenda 2030 y a los ODS cuando se define la visión de la universidad, pero en ninguna parte del documento se concreta la contribución.

En su *Plan Estratégico de Cooperación 2015-2018* no hay referencias a los ODS ni a la Agenda 2030. Sin embargo, tienen la *Memoria de Responsabilidad Univer-*

sitaria redactada según los estándares GRI (Global Reporting Initiative), y en ella informan sobre la contribución de la UC a los ODS, relacionando éstos con los indicadores de la Universidad.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA

En el documento *Estrategia UCLM 2020* no hay ninguna referencia a los ODS o a la Agenda 2030, ni tan siquiera encontramos referencias concretas al desarrollo y cuando habla de sostenibilidad, se reduce al componente económico financiero. Tiene un *Código Ético, de Buen Gobierno y de Buena Administración de la UCLM*, en el que tampoco hay referencias.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Solo publica el *Plan Estratégico 2014/18*, por lo que no está actualizado, y en el que lógicamente, por la fecha, no menciona los ODS.

Tiene una Oficina de Cooperación y Acción Solidaria, en cuya página hay un *banner* a los ODS, pero éste nos dirige a la página de la ONU, y no hace ninguna referencia a la contribución de la propia Universidad.

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

No encontramos Plan Estratégico actualizado. Tiene una Oficina de Sostenibilidad, con una *Política de Desarrollo Sostenible*, que hace mención expresa de los ODS y plantea intenciones y compromisos, pero no hay una referencia explícita a la contribución de la universidad. En la *Memoria de Actividades 2017-2018* se mencionan actividades que se relacionan con la Agenda 2030, pero son básicamente cursos y jornadas.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

El *Plan Estratégico de Sostenibilidad* no hace ninguna referencia a los ODS ni a la Agenda 2030. Sin embargo, tienen una *Memoria de Responsabilidad Social de compromiso con 2030*, en la que sí se reflejan las contribuciones de la Universidad a los ODS.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

No hallamos Plan Estratégico actualizado. Tienen una Oficina Verde Universidad de Zaragoza, que sí desarrolla, al menos en parte, la Agenda 2030, y donde

explicitan su contribución a los ODS en el *Plan de Desarrollo Sostenible 2011-2030: aportando valor para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible 2011-2030*.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Ya en la página de entrada encontramos un enlace a la *EhuAgenda 2030*, en la que se recogen las contribuciones de la UPV/EHU a los ODS. Es la Universidad del G-9 que más claramente explicita esa contribución, y la única que permite acceder desde una página a las distintas acciones y programas relacionadas con los ODS. Recoge los ODS a los que contribuye y cómo se efectúa esa contribución.

En el *Plan Estratégico 2018-2021* se hace referencia a los ODS y la Agenda 2030.

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Tienen una Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad. En su página tienen un *banner* a la Agenda 2030, pero no hemos podido localizar el Plan Estratégico; sí tienen *Plan Estratégico de Gerencia* no relacionado con ODS ni Agenda 2030. En el Portal de Transparencia se informa de la misión.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

En el *Plan Estratégico* no hay referencias a los ODS. Tiene un *Plan de Responsabilidad Universitaria* que no hace referencia a los ODS, pero en el que se contemplan acciones directamente relacionadas con estos.

CONCLUSIONES

Como era de esperar, todas las universidades tienen a uno u otro nivel, algún tipo de planes o unidades de igualdad, de inclusión, de cooperación, de voluntariado, de sostenibilidad medioambiental, etc., y en todas están presentes las alianzas, con otras universidades, instituciones, gobiernos, etc., pero no necesariamente están coordinadas ni integradas en un plan más amplio de integración de los ODS.

Igualmente, encontramos campañas de sensibilización sobre diversos temas que podríamos integrar en los ODS, las más comunes son las relativas a la igualdad de género, la movilidad sostenible y la sostenibilidad medioambiental (ahorro energético, reciclaje, ...).

Hay una gran diferencia entre las distintas universidades. Unas pocas parecen haber desarrollado una filosofía de inclusión de la Agenda 2030 en sus planes, mientras que otras se limitan a añadir referencias en documentos y declaraciones, y en el mejor de los casos ir adaptando sus propios objetivos a los de la Agenda; sin llegar a considerar esta como un marco de actuación que debiera cambiar radicalmente el enfoque.

Dada la escasa información proporcionada en algunos casos, es difícil, si no imposible saber qué concepto de desarrollo sostenible manejan las universidades, pero una primera impresión nos confirma, en el sentido mencionado en el párrafo anterior, que se mantiene una idea muy ligada al medioambiente, al progreso económico y, afortunadamente, a la igualdad, aunque esta a veces se considera de forma aislada de los ODS, algo que a nuestro entender es equivocado, ya que debe existir una transversalidad.

En el lado positivo, todas las universidades tienen presente la importancia de la Agenda 2030, y realizan actividades, cursos y jornadas de concienciación, pero una vez más sin que veamos que existe una coordinación entre ellas, o una decidida apuesta estratégica, ni una incorporación efectiva a la labor de la universidad, en particular al currículo del alumnado, los que serán los futuros profesionales que deberán integrar los ODS en sus vidas y en su entorno de responsabilidad.

REFERENCIAS

- BARANDIARAN, M. y CARDONA, A. (2015). La nueva agenda internacional para el desarrollo en las aulas universitarias. *E-DHC Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació*, (5), 29-41.
- CRUE (2019a): *Directrices de la Cooperación Universitaria al Desarrollo para el periodo 2019-2030*. Recuperado de https://internacional.umh.es/files/2019/03/DIRECTRICES_estrategia-CUD-aprobada-sectorial-CRUE.pdf
- MARTÍNEZ OSES, P.J. (2016). La agenda 2030: Contradicciones, transformaciones y resistencias. *Boletín de recursos de información*, (49); diciembre 2016.
- SANAHUJA PERALES, J.A: y TEZANOS VÁZQUEZ, S. (2019). Futuro de la cooperación internacional para el desarrollo. ¿Cooperación o competencia? *Temas para el debate*, (300), 80-82.
- SANAHUJA, J. (2015). La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible: hacia una ética universalista del desarrollo global. *Razón y Fe*, 272(1405), 367-381.
- UNCETA, K. (2013). Más allá de 2015: el debate sobre la agenda de desarrollo y la cooperación internacional. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 33, 125-136.
- UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (2019). *Plan Estratégico de la Universidad de Cantabria 2019-2023*. Misión. Recuperado de <https://web.unican.es/plan-estrategico/Documents/PlanEstrategicoUC2019-2023.pdf>

- UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA (2018). *Estrategia UCLM 2020*. Recuperado de <http://www.uclm.es/doc/?id=UCLMDOCID-12-4371>
- UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (2014). *Plan estratégico 2014-2018*. Recuperado de <https://www.unex.es/archivos/ficheros/PlanEstrategicoUEX.pdf>
- UNIVERSIDAD DE LA RIOJA (2018). *Portal de Transparencia. Misión*. Recuperado de <https://www.unirioja.es/transparencia/>
- UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2018). *Misión de la Universidad de Oviedo*. Recuperado de <http://transparencia.uniovi.es/mision-de-la-universidad-de-oviedo>
- UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2018) Propuesta de plan estratégico 2018-2022. Recuperado de www.uniovi.es/.../Plan+Estrategico.../f0ae8938-effd-45a9-a270-56c6bbb72010
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (2018). *Misión y visión*. Recuperado de <https://www.unizar.es/institucion/conoce-la-universidad/mision-y-vision>
- UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (2018). *Plan Estratégico 2018-2021*. Recuperado de <https://www.ehu.eus/documents/1769324/0/estrat%C3%A9gico+plan+2018-21/fe8c220e-25be-0097-49ce-70e0b18305b9>
- UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA (2016). *IV. Plan Estratégico 2016-2019*. Recuperado de https://www.unavarra.es/digitalAssets/218/218835_1BASES-Lema.pdf
- UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (2016). *La UIB en el quadrienni 2016-2019*. Recuperado de <https://sequa.uib.cat/SGIQ/politicaobjectius/>

PROFESORADO INCLUSIVO UNIVERSITARIO: ¿CUÁL DEBERÍA SER SU FORMACIÓN?¹

Inclusive faculty members: What should be their training?

OROZCO, I.
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una tesis doctoral en construcción que explora qué, cómo y por qué el profesorado de Educación Infantil hasta Universidad desarrolla una pedagogía inclusiva. En esta comunicación dieciséis docentes universitarios inclusivos desvelan qué formación debería tener un profesional para llegar a ser inclusivo. Los datos fueron recogidos mediante entrevistas individuales en profundidad y analizados a través de un sistema de categorías y códigos inductivo. Los participantes pusieron de manifiesto siete vías para formarse en este sentido: tener sensibilidad, asistir a cursos que partan de la investigación-acción, participar en grupos de trabajo a modo de seminario, explorar estrategias metodológicas activas y centradas en el alumnado, preocuparse por la educación emocional, así como realizar autoformación y formación específica. Estas pautas pueden ayudar a otros colegas a llevar a cabo una formación más acorde con los derechos humanos y la justicia.

Palabras clave: *profesorado universitario, pedagogía inclusiva, formación*

ABSTRACT

This work is part of a doctoral thesis under construction that explores what, how and why teachers from Early Childhood Education to University develop an inclusive peda-

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto I+D+i titulado «Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado», apoyado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (MINECO) y los fondos FEDER de la Unión Europea [EDU2016-76587-R].

gogy. In this communication, sixteen inclusive university teachers reveal what training a professional should have to become inclusive. The data were collected through in-depth individual interviews and analyzed through a system of categories and inductive codes. The participants revealed seven ways to train in this regard: being sensitive, attending courses based on action research, participating in seminar-like work groups, exploring active methodological strategies focused on students, being concerned about emotional education, as well as self-training and specific training. These guidelines can help other colleagues to conduct training more in line with human rights and justice.

Keywords: faculty members, inclusive pedagogy, training

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA es un derecho incuestionable e inalienable de todas las personas y en todas las etapas educativas (UNESCO, 2016). Sin embargo, nos encontramos en la era de la exclusión (Slee, 2019). La universidad inclusiva continúa siendo una tarea pendiente porque los espacios de aprendizaje no son accesibles para todas las personas que deciden cursar unos estudios (Márquez y Sandoval, 2019). En esta encrucijada, el profesorado debe formarse a lo largo de toda la vida profesional (Forlin, Sharma y Loreman, 2014), estar sensibilizado, informado y capacitado sobre cómo llevar a cabo una pedagogía inclusiva y diseños universales para la participación activa de todo el alumnado (Waitoller y Thorius, 2016; Spratt y Florian, 2015).

Algunos trabajos desde este enfoque reflejan que la calidad de la formación docente en materia de inclusión es escasa (Ortiz, Agreda, y Colmenero, 2018) y no puede depender únicamente de su voluntariedad y sensibilidad (Moriña y Carballo, 2017; Moriña, Aguirre y Doménech, 2019). Por dichas razones, cualquier profesional que aspire a ser inclusivo debe tener los conocimientos y las habilidades necesarias desde una visión amplia y sistémica de la diversidad, reflexionar sobre su práctica, saber qué estrategias utilizar y dónde obtener ayuda cuando sea preciso (Izuzquiza, Echeita y Simón, 2015; Rouse, 2009; Sandoval, Simón y Vázquez, 2018).

No existen abundantes trabajos que tomen como premisa la diversidad en su sentido amplio y pregunten a docentes universitarios seleccionados por sus estudiantes cómo debería ser la formación de un profesional inclusivo. Algunos estudios centrados en la discapacidad, pero igualmente beneficiosos para todo el alumnado, desvelan algunas pistas sobre dicha preparación (Morgado, Lopez-Gavira y Moriña, 2017; Moriña y Carballo, 2017; Moriña et al., 2019).

La investigación de Moliner, Arnaiz y Sanahuja (2019) en formación inicial, deja ver que esta capacitación se construye partiendo de las necesidades reales,

rompiendo la brecha entre la teoría y la práctica, con encuentros y redes de apoyo a partir de la investigación-acción donde se analiza la práctica y se comparten experiencias, así como haciendo uso de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Por otro lado, los resultados de Dewsbury y Brame (2019) apuntan en la importancia de cuidar las relaciones, apostar por el diálogo y el apoyo en red. Moríña et al. (2019) agrega el curso de profesorado novel, la formación específica sobre necesidades, el tratamiento teórico-práctico, la autoformación, compartir con otros colegas, participar en cursos sobre aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y atendiendo al propio bienestar emocional.

En síntesis, con esta comunicación pretendemos dar voz al profesorado para que otros colegas puedan formarse adecuadamente y logren que todas las personas de su aula aprendan, participen y tengan éxito. Para ello, cabe preguntarse: ¿Qué formación estima necesaria el profesorado universitario que desarrolla una pedagogía inclusiva para que otros docentes sean inclusivos?

MÉTODO

PARTICIPANTES

El trabajo que se presenta está enmarcado en un proyecto de investigación más amplio «Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado (EDU2016-76587-R)» que analiza las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de profesorado universitario que desarrolla una pedagogía inclusiva. En este trabajo nos dedicaremos a explorar la dimensión referida a los conocimientos.

Los participantes fueron seleccionados a partir de sus estudiantes egresados recientes del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla), así como estudiantes que se encontraban actualmente en su cuarto curso. Algunas características que se le dieron al alumnado para la nominación del profesorado inclusivo fueron las siguientes: logra la participación de todos en clase, emplea metodologías activas y variadas, confía en vuestras capacidades, os motiva o realiza ajustes en su planificación entre otras.

Hasta el momento han participado en el estudio un total de 16 docentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación. De ellos, 3 eran docentes del departamento de Didáctica y Organización Educativa, 3 de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 3 de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, 2 de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2 de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, 1 de Educación Artística y 1 de Educación Física y Deporte. En cuanto al género, el 43,7% fueron hombres y el 56,2% mujeres. Respecto a la edad, solo dos era menores de 40 años, tres tenían entre 40

y 45 años, tres entre 45 y 50, tres entre 50 y 55 y tres más de 60. En relación a la experiencia docente, tres tenían menos 10 años, cinco tenían entre 10 y 20, tres menos de 25, tres entre 25 y 30 y dos más de 40. El perfil de los participantes se caracterizaba por haber elegido su profesión por vocación, motivación por su disciplina y la investigación, haber impartido clases particulares y ejercer en niveles inferiores al universitario.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS Y PROCEDIMIENTOS

Para la recogida de datos se empleó un guion de entrevista individual, semiestructurada y profundidad sobre las cuatro dimensiones de la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones. En esta ocasión, se presentan los resultados sobre los conocimientos. En concreto, la pregunta abierta que se abordó con el profesorado en los encuentros fue la siguiente: ¿Qué formación estima necesaria para atender adecuadamente a la diversidad en la Educación Superior?, ¿cómo debería ser la formación de un profesional inclusivo?

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y a través de un consentimiento informado individual, se acordó la devolución y privacidad de los datos en el texto mediante el uso de números (U1-U16).

ANÁLISIS DE DATOS

Todas las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas mediante un análisis cualitativo. Se creó un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información recogida (Miles y Huberman, 1994).

RESULTADOS

Los participantes destacaron siete vías para que un profesional fuese inclusivo: 1) sensibilidad, 2) cursos que partan de la investigación-acción, 3) grupos de trabajo a modo de seminario, 4) estrategias metodológicas activas y centradas en el alumnado, 5) educación emocional, 6) autoformación, y 7) formación específica.

SENSIBILIDAD

Casi todo el profesorado coincidía en que el primer paso para tener una actitud proactiva en la formación consistía en ser sensible a la diversidad. Estos docentes argumentaron que era preciso «ser humano», escuchar y tener una «mente abierta»

para ver la diversidad como un reto y ser consciente de la realidad social. De hecho, explicaron que era esencial dedicar tiempo a abordar las concepciones sobre la inclusión porque una formación didáctica en determinadas estrategias metodológicas o recursos no garantizaba la preparación plena si existían prejuicios sobre su significado.

U15: La formación en inclusión es una cuestión más de ser y transformarse para que la persona sienta que las cosas hay que hacerlas de forma diferente.

CURSOS DE FORMACIÓN QUE PARTAN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Una mayoría de los participantes propusieron los cursos de profesorado novel entre facultades y otros encuentros para analizar la práctica (por ejemplo, realizar continuas grabaciones de vídeo de las sesiones y conversar sobre ellas). A través de estas formaciones explicaban que sería posible atender a la diversidad porque el profesional se sentiría acogido por un grupo de expertos y compañeros que ayudarían a repensar las planificaciones y actuaciones en el aula. Asimismo, se compartirían inquietudes y discutirían casos con el fin de llegar a la solución más acertada.

U4: Los cursos que pueden estar muy bien son aquellos del profesorado novel. Esa formación hace que tú vayas al aula, te comprometas a hacer un cambio y te evalúes.

GRUPOS DE TRABAJO A MODO DE SEMINARIO

Una gran parte de los docentes resaltaron la necesidad de pertenecer a un foro o grupo de trabajo entre profesionales de distintas facultades y asignaturas. A través de estos encuentros la formación sería más efectiva y uno se sentiría más seguro porque la teoría y la práctica entrarían en juego al intercambiar dudas, inquietudes, lecturas, proyectos, actividades, metodologías y recursos sin presiones.

U13: Me parece interesante las redes universitarias, ya sabes, sitios así donde tú puedes hablar libremente con otras personas acerca de qué es la buena enseñanza, cómo hacer bien las cosas, qué estás haciendo tú, dónde pueden estar los problemas de tu día a día y cómo solucionarlos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y CENTRADAS EN EL ALUMNADO

La mitad de los profesionales aludieron a la formación teórico-práctica sobre estrategias metodológicas centradas en el alumnado (Aprendizaje Basado en Proyectos, Flipped Classroom y Aprendizaje Cooperativo) y su posterior debate en los foros y grupos de trabajo para analizarlas. Asimismo, hicieron énfasis en Nuevas Tecnologías, Educación Emocional y cómo realizar preguntas que guíen a los es-

tudiantes a aprender autónomamente. Según su punto de vista, esta formación favorecería la atención a la diversidad porque motivarían al alumnado y les haría más partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

U12: Obviamente tienes que tener herramientas. Claro, ahí sí debería tener una formación sobre cómo desarrollar esa inclusión. Entonces, pues plantearíamos metodologías de aprendizaje y estrategias para lograr determinadas habilidades en el aula.

EDUCACIÓN EMOCIONAL

Algunos docentes manifestaron que el profesorado tenía que llevar a cabo una formación que le ayudara a conocerse, desarrollarse personalmente y gestionar sus propias emociones. Por ejemplo, gracias a un curso de narrativas de vida se puede ser más sensible, relacionarse de manera adecuada con el alumnado, comprenderle mejor, así como analizar las actitudes que se van tomando en el aula.

U9: Ahora hay cursos que se están haciendo sobre la autobiografía y planteamientos narrativos tanto de tu biografía como de tu trayectoria académica. Ese tipo de planteamientos creo que son útiles porque en el momento que tú también tomas conciencia de ti misma, y te resulta práctica, pues te da pautas y pistas para hacerlo con los estudiantes.

AUTOFORMACIÓN

Otros participantes afirmaron que la autoformación era un ingrediente clave para llegar a ser inclusivo. Según su opinión, era preciso tener una actitud curiosa e investigativa para leer sin límites acerca de temas de interés personal y otros como la autoayuda, la afectividad, las estrategias didácticas y las metodologías para la inclusión. Además, consideraban que esto no era una tarea añadida a su labor, sino una obligación para estar al día y ser un buen referente para sus estudiantes.

U2: Te digo, esto es trabajo autónomo y en parte esto de la inclusión también tiene que ser autoformación. Ya sabes, estudiar, leer, prepararte y tal, tanto como puedas.

FORMACIÓN ESPECÍFICA

Una minoría de docentes explicaron que un profesional inclusivo debe recibir una formación específica para saber actuar ante situaciones concretas. Por un lado, sugirieron que dicha formación se inicie con el concepto amplio de diversidad, seguido de las necesidades que pueden aparecer en el aula y cómo dar respuesta a cada una de ellas. Del mismo modo, apuntaron que el profesorado tenía que estar abierto a proponer formación en su institución y buscarla también por otras vías.

U14: Creo que también especifica cuando un caso lo requiera. Si yo tengo un alumno con epilepsia y me informa que pueden darle crisis o lo que sea, pues si el alumno no me da unas pautas y tal, pues yo como profesional comprometida debería formarme en esas formas de actuación. Además, tenemos que pedirle a nuestro centro de formación permanente que nos las ofrezca.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Explorar qué formación es necesaria para que un profesional llegue a ser inclusivo desde las voces de docentes que desarrollan una pedagogía inclusiva ofrece una visión más auténtica y práctica sobre el camino que hay que emprender. Los trabajos previos se han centrado en estudiar dicha formación en las escuelas y la formación inicial (Forlin et al., 2014; Spratt y Florian, 2015), desde la voz del alumnado con discapacidad (Morgado et al., 2017) o del profesorado seleccionado por dicho colectivo (Moriña et al., 2019). Esta, es, por tanto, la principal aportación de esta comunicación dado que en esta etapa se requieren más estudios que focalicen la mirada en el profesorado universitario y el concepto amplio de diversidad.

Por un lado, los resultados coinciden con los estudios de Moriña y Carballo (2017) y Moriña et al. (2019) porque los participantes destacaron la sensibilidad como el primer paso para iniciarse en la formación. Por tanto, sería recomendable que cada facultad diseñara talleres de concienciación desde el principio y dirigida a toda la comunidad universitaria con el fin de aclarar el término y estar dispuesto a conocer distintas estrategias metodológicas que no sean específicas, sino generales y beneficiosas para todo el grupo.

Los cursos de profesorado novel también se han visto reflejadas en este último estudio, pero estos docentes incorporan la grabación de vídeos que ayudaran a originar cambios instantáneos en la práctica. Las formaciones basadas en la investigación-acción igualmente han sido subrayadas por Moliner et al. (2019). Estos docentes proponen además un foro a modo de seminario continuo para crear vínculos con otros docentes y mejorar la práctica. Este tipo de encuentros están comenzando a visibilizarse en las universidades, pero sería conveniente escuchar las opiniones del alumnado, una mayor duración y énfasis en el tratamiento de la diversidad.

La formación en el conocimiento de uno mismo a nivel afectivo y emocional, al igual que la autoformación y el estudio sobre estrategias metodológicas y afectivas centradas en el estudiante del mismo modo han sido abordadas por Dewsbury y Brame (2019) y Moriña et al. (2019). Este profesorado añade las Nuevas Tecnologías y el Aula Invertida. Los encuentros entre profesionales serían oportunidades para ampliar estas estrategias y sus resultados con el grupo de estudiantes.

Por último, aunque el profesorado reconozca la necesidad de una formación específica sobre necesidades, entiende que es una obligación de cara a conocer las demandas de cada persona y mejorar profesionalmente (Izuzquiza et al., 2015; Sandoval et al., 2019; Moriña et al., 2019). Estos cursos deberían ofertarse y la formación podría impartirla el propio alumnado, un experto o cualquier docente que haya tenido la experiencia.

En definitiva, se pretende que este estudio preliminar en el marco de un proyecto más amplio sea útil no sólo en el contexto universitario, sino que ayude a repensar el concepto de diversidad y posibilite la transformación y humanización de la formación que se oferta en las escuelas, los institutos y los centros de profesorado.

REFERENCIAS

- DEWSBURY, B. y BRAME J.C. (2019). Inclusive Teaching. *CBE-Life Science Education*, 18(2), 1-5. doi: 10.1187/cbe.19-01-0021
- FORLIN, C., SHARMA, U. y LOREMAN, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730. doi: 10.1080/13603116.2013.819941
- IZUZQUIZA, D., ECHEITA, G. y SIMÓN, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser «profesorado inclusivo»: Un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/668104>
- MÁRQUEZ, C. y SANDOVAL, M. (2019). Claves para promover la inclusión en la educación superior. En C. Márquez Vázquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 45-59). Madrid: Dykinson.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MOLINER GARCÍA, O., ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y SANAHUJA RIBÉS, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195. doi:10.5944/educXXI.23753
- MORGADO, B., MORIÑA A. y LOPEZ-GAVIRA, R. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148-165. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.013
- MORIÑA, A., AGUIRRE, A. y DOMÉNECH, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11411
- MORIÑA, A. y CARBALLO, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 65, 77-83. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004
- ORTIZ, A. M., AGREDA, M. y COLMENERO, M. J. (2018). Towards inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10(8), 2670. doi: 10.3390/su10082670

- ROUSE, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13. Recuperado de <https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/46>
- SANDOVAL MENA, M., SIMÓN RUEDA, C. y MÁRQUEZ VÁZQUEZ, C. (2018). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. doi:10.5209/RCED.57266
- SLEE, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(99), 909-922. doi: 10.1080 / 13603116.2019.160236
- SPRATT, J. y FLORIAN. L. (2015). Inclusive Pedagogy: From Learning to Action. Supporting Each Individual in the Context of Everybody. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.006
- UNESCO. (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education.
- WAITOLLER, F. y THORIUS, K. (2016). Cross-pollinating Culturally Sustaining Pedagogy and Universal Design for Learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for disability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389. doi: 10.17763/1943-5045-86.3.366

RELACIÓN ENTRE ESTRÉS ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA
Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS
*Relationship between academic stress in nursing students
and sociodemographic variables*

ÁLVAREZ-SERRANO, M. A.; GÁZQUEZ-LÓPEZ, M.
Universidad de Granada

MEDINA-CASADO, M.; POZO-CANO, M. D.
Universidad de Granada

PÉREZ-MORENTE, M. A.
Universidad de Jaén

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue identificar las dimensiones de estrés académico que más afectan a los estudiantes del Grado en Enfermería de la Universidad de Granada en sus Campus de Ceuta y Granada y su relación con variables sociodemográficas. Para ello se administró el cuestionario de estrés académico CEAU sobre una muestra de 253 estudiantes durante el mes de noviembre de 2019. Los estadísticos utilizados fueron t de Student, ANOVA y coeficiente de correlación de Pearson. La dimensión considerada más estresante fue «obligaciones académicas», seguida por «perspectiva de futuro». Las mujeres presentaron un mayor nivel de estrés académico, sin embargo, factores como la edad o el lugar de residencia no parecen influir en el resultado.

Palabras clave: *universidad, estrés, salud mental, ambiente de aprendizaje, estudiantes de enfermería.*

ABSTRACT

The aim of this study was to identify wich dimensions of academic stress affect the students of the Nursing Degree of the University of Granada in its Ceuta and Granada Campus and its relationship with sociodemographic variables. For this, the CEAU academic stress questionnaire was administered on a sample of 253 students during the month of November 2019. The statistics used were Student's t, ANOVA and Pearson's correlation coefficient. The most up-to-date dimension was «academic obligations», followed by «future perspective». Women had a higher level of academic stress, however, factors such as age or place of residence did not seem to influence the outcome.

Keywords: *higher education, stress, mental health, learning conditions, nursing student.*

INTRODUCCIÓN

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS se ha producido un incremento en los estudios realizados sobre el nivel de estrés en los estudiantes universitarios debido a su incidencia sobre la calidad de vida y salud. (Banerjee & Chatterjee, 2016; Kumar et al., 2019)

Si bien es cierto que el acceso a la vida universitaria conlleva una serie de cambios en la rutina del estudiante de índole social, económica, ambiental y psicológica (García & Zea, 2011), los factores académicos son, sin duda, la principal causa de estrés para la mayoría de los estudiantes (Watson & Watson, 2016).

Existen diferentes teorías sobre las posibles causas del estrés académico. García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad (2012) establecen cuatro dimensiones que se describen a continuación y que serán las que se tomarán como referencia en el desarrollo del estudio:

- Obligaciones académicas (OA): engloba el nivel de estrés académico que está relacionado con la sobrecarga académica como la entrega de trabajos obligatorios, la realización de actividades académicas, la falta de tiempo para poder llevarlas a cabo, el exceso de responsabilidad para cumplir con los objetivos pautados y la realización de exámenes.
- Expediente y perspectivas de futuro (EF): engloba el nivel de estrés académico que produce la anticipación a posibles problemas en el futuro relacionados con la obtención o denegación de la beca, el resultado de las calificaciones, la presión familiar por la obtención de buenos resultados y la elección de las materias o rutas durante el grado.
- Dificultades interpersonales (DI): engloba el nivel de estrés académico generado por los conflictos de índole social o relacional con profesores o compañeros o por la competitividad entre iguales.

- Expresión y comunicación de ideas propias (EC): engloba el nivel de estrés académico derivado de situaciones que exigen la expresión de ideas propias. Esto puede producirse durante la exposición de un trabajo, participación en debates, al realizar una consulta de alguna duda en una tutoría o en clase o al responder a la pregunta de algún profesor.

El objetivo general del presente estudio fue identificar las dimensiones de estrés académico que más afectan a los estudiantes del Grado en Enfermería de la Universidad de Granada en sus Campus de Ceuta y Granada.

Como objetivos específicos se pretende analizar las diferencias encontradas tras contrastar las variables sociodemográficas «sexo», «curso», «campus en el que se cursa el grado», «tipo de residencia» y «edad» con las dimensiones que componen el estrés académico.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal realizado durante el mes de noviembre de 2019 en el que participaron un total de 253 estudiantes del grado de Enfermería de primer (142) y segundo curso (111) de las Facultades de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada en los Campus de Ceuta (222) y Granada (31). La edad media fue 21.14 años (DT 4.848) con un rango de 17-58. El 18.4% de los participantes (46) eran hombres y el 81.6% (206) mujeres. De todos los encuestados solo poseían otro título universitario 7 (2.8 %). Con respecto al tipo de residencia 105 (41.5%) vivían solos, con sus padres o tutores 75 (29.6%), con su pareja 12 (4.7%) y en una residencia de estudiantes 61 (24.1%) y fueron 76 (30%) quienes no cambiaron de domicilio habitual frente a 117 (70%) que sí lo hicieron.

Por razones de inclusión, se incluyó la opción «otro» en la variable sexo que fue seleccionada en una ocasión. Al tratarse solo de un caso, para evitar el sesgo de los resultados, se descartó en el análisis de esta variable.

INSTRUMENTOS Y VARIABLES

La recogida de datos se llevó a cabo mediante la aplicación grupal de un cuestionario en formato Google Drive en horario académico antes de comenzar las sesiones teórico-prácticas para los grupos reducidos en las aulas destinadas para ese uso. La participación fue voluntaria tras la explicación previa del propósito de

la investigación por parte de profesores responsables de los distintos grupos. Se aseguró en todo momento la confidencialidad de los datos.

El cuestionario se compone de dos bloques: el primero de recogida de los datos sociodemográficos y el segundo el cuestionario de estrés académico CEAU.

El cuestionario CEAU (García-Ros et al., 2012), elaborado a partir de la revisión y la ampliación del cuestionario IEA, consiste en un instrumento auto administrado de 21 ítems en el que los participantes valoran el nivel de estrés experimentado en diferentes situaciones relacionadas con el ámbito universitario mediante escala de respuesta tipo Likert de 5 opciones siendo 1 la puntuación mínima y 5 la puntuación máxima. En el cuestionario se identifican cuatro dimensiones: obligaciones académicas (OA), expediente y perspectiva de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI), expresión y comunicación de ideas propias (EC).

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS versión 24. Se llevó a cabo un primer análisis descriptivo de las diferentes variables. Tras la confirmación de la parametricidad de la muestra mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, se utilizaron los estadísticos t-Student y ANOVA como pruebas de contraste de medias. Se aplicó el coeficiente r de Pearson, para el análisis de correlación. En todos los casos se consideró el valor $p \leq 0,050$ para la constatación de significación estadística.

RESULTADOS

PERCEPCIÓN DE ESTRÉS ACADÉMICO SEGÚN EL SEXO

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos media y desviación estándar según el sexo para las cuatro dimensiones del estrés académico: obligaciones académicas (OA), expediente y perspectiva de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI), expresión y comunicación de ideas propias (EC).

Hombres y mujeres coinciden en su clasificación de las dimensiones de mayor a menor fuente de estrés. En ambos casos el orden es OA, que alcanza una mayor puntuación, EF, EC y DI la considerada menos estresante.

Se observa una mayor percepción de estrés académico en las mujeres siendo la dimensión EF la única que no alcanza significación estadística.

Tabla 1.
*Media (M) y desviación típica (DT) de las dimensiones
del estrés académico según el sexo*

| | N | OA | | EF | | DI | | EC | |
|--------|-----|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| HOMBRE | 46 | 3,49 | 0,81 | 3,41 | 0,83 | 2,22 | 0,71 | 2,93 | 0,9 |
| MUJER | 206 | 3,92 | 0,75 | 3,63 | 0,8 | 2,58 | 1,13 | 3,34 | 0,88 |
| p | | 0,001 | | 0,087 | | 0,038 | | 0,005 | |

PERCEPCIÓN DE ESTRÉS SEGÚN EL CURSO ACADÉMICO

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos media y desviación estándar según el curso académico para las cuatro dimensiones del estrés académico: obligaciones académicas (OA), expediente y perspectiva de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI), expresión y comunicación de ideas propias (EC).

Tal y como ocurre en hombres y mujeres, la clasificación de las dimensiones de mayor a menor fuente de estrés es OA, EF, EC y DI.

Las diferencias encontradas en ambos cursos carecen de significación estadística excepto en la dimensión DI que los alumnos de segundo curso puntúan con 2,75 ($\pm 1,05$) frente a los 2,34 ($\pm 1,06$) de los alumnos de primer curso.

Tabla 2.
*Media (M) y desviación típica (DT) de las dimensiones
del estrés académico según el curso académico*

| | N | OA | | EF | | DI | | EC | |
|----------|-----|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|
| | | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| 1º CURSO | 142 | 3,77 | 0,78 | 3,57 | 0,78 | 2,34 | 1,06 | 3,21 | 0,91 |
| 2º CURSO | 111 | 3,94 | 0,77 | 3,63 | 0,84 | 2,75 | 1,05 | 3,33 | 0,89 |
| p | | 0,084 | | 0,537 | | 0,03 | | 0,296 | |

PERCEPCIÓN DE ESTRÉS SEGÚN EL CAMPUS EN EL QUE CURSAN EL GRADO

La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos media y desviación estándar según el curso académico para las cuatro dimensiones del estrés académico: obli-

gaciones académicas (OA), expediente y perspectiva de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI), expresión y comunicación de ideas propias (EC).

Los estudiantes del campus de Ceuta coinciden en el mismo orden de clasificación de los casos anteriores (OA, EF, EC y DI), sin embargo, en Granada si bien es cierto que las OA y DI mantienen las posiciones de mayor y menor nivel de estrés respectivamente, tal y como ocurre con las demás variables, la EC ocupa el segundo lugar relegando a EF al tercer puesto.

Sólo se puede hablar de diferencias intercampus estadísticamente significativas en las dimensiones OA y EF, siendo en ambos casos la percepción de estrés superior en el campus de Ceuta.

Tabla 3.
Media (M) y desviación típica (DT) de las dimensiones del estrés académico según el Campus universitario.

| | N | OA | | EF | | DI | | EC | |
|---------|-----|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|
| | | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| CEUTA | 222 | 3,91 | 0,76 | 3,66 | 0,79 | 2,57 | 1,09 | 3,28 | 0,91 |
| GRANADA | 31 | 3,4 | 0,77 | 3,13 | 0,83 | 2,18 | 0,86 | 3,33 | 0,83 |
| p | | 0,001 | | 0,001 | | 0,62 | | 0,412 | |

PERCEPCIÓN DE ESTRÉS ACADÉMICO SEGÚN EL TIPO DE RESIDENCIA

La Tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos media y desviación estándar según el curso académico para las cuatro dimensiones del estrés académico: obligaciones académicas (OA), expediente y perspectiva de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI), expresión y comunicación de ideas propias (EC).

El lugar de residencia no parece afectar el patrón establecido en el resto de las variables (OA, EF, EC y DI), exceptuando aquellos que viven en pareja que, al igual que ocurría con los estudiantes del Campus de Granada, intercambian las dimensiones, la EC y EF.

Las diferencias encontradas según el lugar de residencia carecen de significación estadística.

Tabla 4.
*Media (M) y desviación típica (DT) de las dimensiones
del estrés académico según el tipo de residencia*

| | N | OA | | EF | | DI | | EC | |
|------------|-----|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|
| | | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| SOLO | 105 | 3,83 | 0,74 | 3,67 | 0,78 | 2,65 | 1,12 | 3,3 | 0,96 |
| PADRES | 75 | 3,8 | 0,74 | 3,42 | 0,93 | 2,29 | 1,01 | 3,16 | 0,94 |
| PAREJA | 12 | 4,23 | 0,77 | 3,33 | 0,72 | 2,25 | 1,19 | 3,53 | 0,8 |
| RESIDENCIA | 61 | 3,87 | 0,7 | 3,72 | 0,67 | 2,62 | 1,01 | 3,27 | 0,74 |
| p | | 0,358 | | 0,069 | | 0,92 | | 0,529 | |

CORRELACIÓN EDAD Y PERCEPCIÓN DE ESTRÉS ACADÉMICO

La Tabla 5 muestra el coeficiente de correlación de Pearson y el valor de p entre el factor Edad y las cuatro dimensiones del estrés académico: obligaciones académicas (OA), expediente y perspectiva de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI), expresión y comunicación de ideas propias (EC).

Sólo la perspectiva de futuro presenta una muy baja correlación negativa (-0,145) con una $p < 0,05$.

Tabla 5.
Coefficiente de correlación edad y las dimensiones del estrés académico

| | OA | | EF | | DI | | EC | |
|------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | R | p | R | p | R | p | R | p |
| EDAD | -0,029 | 0,641 | -0,145 | 0,021 | -0,51 | 0,419 | -0,083 | 0,189 |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El valor medio cercano o superior a 3 en la mayoría de las dimensiones pone de manifiesto que los estudiantes se encuentran sometidos a estrés académico. Este dato resulta relevante en tanto a los potenciales efectos perjudiciales para la salud que supone. (Banerjee & Chatterjee, 2016)

El objetivo general pretende identificar las situaciones que generan un mayor estrés académico a los estudiantes de enfermería encuestados. Para ello se realizan

mediciones desde una perspectiva de sexo, edad, campus en el que se estudia y se establecen diferencias entre el primer año y el segundo. En todos los casos es la dimensión «obligaciones académicas» la puntuada como más estresante, resultado que coincide con estudios previos (Castillo Pimienta et al., 2016; Celis et al., 2014). Esto puede ser explicado porque los planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Salud suelen ser muy exigentes, lo que lleva a plantear la necesidad de desarrollar estrategias de intervención que impliquen una mayor coordinación entre el profesorado y asignaturas con el fin de aliviar dicha sobrecarga.

Como objetivos específicos se pretende analizar las diferencias encontradas tras contrastar las variables sociodemográficas «sexo», «curso», «campus en el que se cursa el grado», «tipo de residencia» y «edad» con las dimensiones que componen el estrés académico.

Con respecto al sexo, son las mujeres las que presentan niveles significativamente superiores en OA, EC y DI. Aunque no se observan diferencias significativas en EF, las puntuaciones promedio superan a las obtenidas por los hombres. (García-Ros et al., 2012) Este hecho podría relacionarse con el sentido de coherencia. (Martínez et al., 2019)

Las diferencias encontradas entre el primer y segundo curso carecen de significación estadística excepto en DI. Los alumnos de segundo curso parecen tener más conflictos de índole social que los de primera incorporación. Éste fenómeno no parece haberse producido en estudios similares, es más, los resultados son opuestos. (Celis et al., 2014; Martínez et al., 2019). Puede estar relacionado con la competitividad entre iguales, sin embargo, debe estudiarse con detenimiento.

Con respecto a las diferencias intercampus, aunque solo se establece significación en OA y EF, los estudiantes de Ceuta presentan una mayor percepción de estrés en todas las dimensiones. Este resultado debe tomarse con cautela debido a la diferencia de tamaño de las muestras.

Por último, ni la edad ni el tipo de residencia parece suponer ninguna diferencia en el nivel de estrés de los estudiantes. (González et al., 2018)

Para finalizar, en investigaciones futuras debería ampliarse la muestra en el campus de Granada e incluir al alumnado de Melilla para descartar el factor peninsular como modulador del estrés académico.

REFERENCIAS

- BANERJEE, N., & CHATTERJEE, I. (2016). Academic Stress, Suicidal Ideation & Mental Well-Being Among 1st Semester & 3rd Semester Medical, Engineering & General Stream Students. *Researchers World*, 7(3), 73.
- CASTILLO, C., CHACÓN DE LA CRUZ, T., y DÍAZ-VÉLIZ, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>

- CELIS, J., BUSTAMANTE, M., CABRERA, D., CABRERA, M., ALARCÓN, W., & MONGE, E. (2014). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25. <https://doi.org/10.15381/anales.v62i1.4143>
- GARCÍA, N. B., y ZEA, R. M. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- GARCÍA-ROS, R., PÉREZ-GONZÁLEZ, F., PÉREZ-BLASCO, J., y NATIVIDAD, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154.
- GONZÁLEZ, Y. G., CARRERA, I. DA C., CAEIRO, E. M. L., y GONZÁLEZ, M. S. (2018). Las variables sociodemográficas influyen sobre las respuestas al estrés. *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: libro de actas: 20, 21 y 22 de marzo 2018 [resúmenes]*, 2018, ISBN 978-84-09-00794-3, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6493063>
- KUMAR, B., SHAH, M. A. A., KUMARI, R., KUMAR, A., KUMAR, J., y TAHIR, A. (2019). Depression, anxiety, and stress among final-year medical students. *Cureus*, 11(3).
- MARTÍNEZ, M. C. V., GARCÍA, B. R., y GOTA, T. A. (2019). Estresores académicos percibidos por estudiantes del grado de enfermería en una universidad española. *Revista Enfermería CyL*, 11(1), 16-21.
- WATSON, J. C., y WATSON, A. A. (2016). Coping Self-Efficacy and Academic Stress Among Hispanic First-Year College Students: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Journal of College Counseling*, 19(3), 218-230. <https://doi.org/10.1002/jocc.12045ç>

RESILIENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DEL GRADO EN ENFERMERÍA DE LOS CAMPUS
UNIVERSITARIOS DE GRANADA Y CEUTA

*Resilience in nursing students from University
of Granada and Ceuta*

CAPILLA-DÍAZ, C.; ÁLVAREZ-SERRANO, M. A.;
BARROS-MEDINA, E.; MARTÍNEZ GARCÍA, E.
Universidad de Granada

MARTÍN-SALVADOR, A.
Universidad de Granada

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar el nivel de resiliencia de los estudiantes de primero y segundo año del grado enfermería de los Campus Universitarios de Granada y Ceuta y su relación con variables sociodemográficas. Para ello se administró la escala de resiliencia CD-RISC sobre una muestra de 253 estudiantes durante el mes de noviembre de 2019. Los estadísticos utilizados fueron t-Student, ANOVA y coeficiente de correlación de Pearson. El curso académico, fue la variable que mayor significación tuvo a la hora de establecer el nivel de resiliencia del estudiante, siendo los alumnos de primer curso los que tienen un nivel más bajo de resiliencia. Finalmente, destacar que el nivel de resiliencia también se ve influido por factores como el lugar de residencia (vivir solo, lejos de familia, pareja, amigos)

Palabras clave: *Resiliencia psicológica, estudiantes, enfermeras y enfermeros, estrés psicológico.*

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the level of psychological resilience in students nurses from the University of Granada (Ceuta and Granada Campus) and its relationship with sociodemographic variables. For this, CD-RISC scale was administered on a sample of 253 students during November 2019. The academic year was the most significant variable. Being on first year of the degree had the lowest level of resilience. Also, the place of residence has influence in the level of resilience (live alone, away from the family, with partner, friends).

Keywords: *Psychological resilience, nursing students, nurses, psychological stress*

INTRODUCCIÓN

LA RESILIENCIA se ha definido como la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles y de traumas graves. Aunque durante mucho tiempo las respuestas resilientes han sido consideradas como inusuales e incluso patológicas por los expertos, la literatura científica actual demuestra de forma contundente que la resiliencia es una respuesta común y su aparición no indica patología, sino un ajuste saludable a la adversidad (Caldera Montes, Aceves Lupercio & Reynoso González, 2016).

Así, esta se caracteriza por la capacidad de volver a los niveles de funcionamiento previo a la situación traumática o amenazante, tras experimentar un proceso psicológico positivo como resultado del afrontamiento de la circunstancia vital crítica, que incluiría, entre otros, el desarrollo de relaciones más afectivas, reconocimiento de las posibilidades individuales, mayor sentido de fortaleza personal y cambios significativos en la jerarquía de prioridades vitales. Básicamente la resiliencia incluiría dos aspectos: resistir el suceso y rehacerse a sí mismo, saliendo fortalecido (Caldera Montes, Aceves Lupercio & Reynoso González, 2016)

Para que se produzcan procesos de resiliencia es ineludible la interacción tanto de los factores de protección como de los de riesgo. Los factores de riesgo hacen referencia a aquellas características o cualidades de una persona, de una familia o de una comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar su salud, se destacan como factores de riesgo las características tanto del entorno como de la persona para quienes los tienen o padecen.

El análisis realizado engloba los factores de riesgo en cuatro categorías: el primero de ellos se refiere a una situación perturbadora como trastornos psicológicos o conductas adictivas de los padres, muerte de alguno de los padres o larga separación de la persona que cuida al niño en los primeros años de su vida (figura de apego); el segundo aborda los factores sociales y ambientales como el desempleo de los padres, la pobreza o la ausencia de dinero en el hogar; el tercer factor describe

los problemas crónicos de salud en el entorno cercano al niño; y el cuarto detalla las catástrofes naturales y sociales, como, por ejemplo, el caso de una guerra. Los factores de protección aluden a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Lugo-Márquez et al., 2016).

En ocasiones, incluso un suceso no agradable puede constituir un factor protector cuando este hace que el individuo genere mecanismos que haga que se adapte, fortalezca y aprenda a vivir bajo presión. Entre las características o cualidades que protegen a las personas ante las adversidades se encuentran las que pertenecen al ambiente en el entorno intrafamiliar y extrafamiliar, las cuales interactúan y condicionan óptimamente el desarrollo de las personas; así como las cualidades internas que protegen a las personas se refieren a las habilidades individuales de los individuos (Lugo-Márquez et al., 2016).

Como futuros profesionales sanitarios y futuros proveedores de cuidados, la resiliencia aporta frescura y positividad a las interacciones con los pacientes, animando al propio profesional a promover en ellos factores como la confianza, la seguridad, la positividad, la fe en sí mismo, la convicción o las ganas de vivir y de vencer la batalla a una enfermedad o un hecho traumático relacionado con la salud, con el objetivo de que la persona se enriquezca y sea capaz de aumentar sus potencialidades movilizando todos los recursos disponibles (entorno, servicios y redes sociales). De este modo, la resiliencia permite ampliar la mirada profesional más allá de los síntomas del paciente y descubrir también los recursos que las personas tienen en su entorno para la prevención y la promoción de estilos de vida saludables (Caro Alonso & Rodríguez Martín, 2018). Así, al inicio de los estudios universitarios, se presentan riesgos para la vida del estudiante de enfermería que favorecen o afectan la capacidad de resiliencia para hacer frente a las adversidades durante el desarrollo de la vida universitaria y profesional.

Por todo lo anterior, se realizó este estudio descriptivo transversal, cuyo propósito es el de determinar el nivel de resiliencia de los estudiantes de primero y segundo año del grado enfermería de los Campus Universitarios de Granada y Ceuta. Además, se analizó la relación y diferencia entre la resiliencia y las variables de sexo, edad, el Campus al que pertenecían y el tipo de convivencia que tenían. Se considera pertinente realizar la presente investigación a fin de contribuir al conocimiento de los riesgos para al conocimiento de los riesgos que están presentes en la vida de los estudiantes universitarios, de tal forma que sus resultados permitan generar estrategias de intervención y programas de educación para la salud. El implementar dichos programas en la universidad, permitiría el desarrollo de los jóvenes y, por ende, de su calidad de vida a corto y mediano plazo reflejado en la eficiencia terminal, y a largo plazo en su proyección como personas sanas y competitivas en su máximo potencial de producción.

MÉTODO

MÉTODO Y PARTICIPANTES

Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal realizado durante el mes de noviembre de 2019 en los campus universitarios de Ceuta y Granada, a estudiantes de primer y segundo curso del grado de Enfermería.

INSTRUMENTOS Y VARIABLES

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario. La participación fue voluntaria tras la explicación previa del propósito de la investigación por parte de los investigadores responsables. Se aseguró en todo momento la confidencialidad de los datos. El cuestionario se compone de dos bloques: el primero de recogida de los datos sociodemográficos y el segundo el cuestionario CD-RISC (Connor & Davidson, 2003). Este cuestionario consiste en un instrumento autoadministrado de 25 ítems en la que los participantes valoran el nivel de resiliencia experimentado en diferentes situaciones relacionadas con el ámbito universitario mediante escala de respuesta tipo Likert de 5 opciones siendo 0 la puntuación mínima y 4 la puntuación máxima.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS versión 24. Se llevó a cabo un primer análisis descriptivo de las diferentes variables. Tras la confirmación de la parametricidad de la muestra mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, se utilizaron los estadísticos t-Student y ANOVA como pruebas de contraste de medias. Se aplicó el coeficiente r de Pearson, para el análisis de correlación. En todos los casos se consideró el valor $p \leq 0,05$ para la constatación de significación estadística.

RESULTADOS

Participaron un total de 253 estudiantes del grado de Enfermería, siendo de primer curso (142) y de segundo (111) de las Facultades de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada en los Campus de Ceuta (222) y Granada (31). La edad media fue 21.14 años (DT 4.848) con un rango de 17-58.

El 18.4% de los participantes (46) son hombres y el 81.6% (206) mujeres. Uno de ellos, en sexo, marcó «otro», que se descartó por ser un grupo minoritario

y podría sesgar los resultados. Se incluyó en el resto de categorías porque el interés radicaba más en el resto de variables que en el sexo. De todos los participantes solo poseen otro título universitario 7 (2.8 %). Actualmente, 105 (41.5%) viven solos, con sus padres o tutores 75 (29.6%), con su pareja 12 (4.7%) y en una residencia de estudiantes 61 (24.1%), siendo 76 (30%) quienes no cambiaron su lugar de residencia frente a 117 (70%) que sí lo hicieron.

En la Tabla 1 se puede observar la relación entre el nivel de resiliencia y el resto de variables estudiadas.

Los estudiantes de primer y segundo curso de enfermería tienen una media de nivel de resiliencia de 71.63 (13.42) mínimo 25 y 100 máximo. El 53% presentaban baja resiliencia y el 47% alta resiliencia.

Los alumnos de primer curso y los estudiantes que viven solos tienen niveles más bajos de resiliencia.

Del análisis, también se obtuvo que, con baja resiliencia, de 1 a 73 puntos, había 134 (53%) estudiantes y con alta resiliencia, de 74-100, 119 (47%) estudiantes. La media fue de 71.63 (13.42) mínimo 25 y 100 máximo.

Tabla 1.
*Nivel de resiliencia de la muestra,
por sexo, curso, edad, campus y residencia*

| Variable | Resiliencia M (DT) | P | Resiliencia | | P |
|--|---|---------|---|---|----------|
| | | | 1 ^{er} curso n(%) | 2 ^o curso n(%) | |
| Sexo: -Hombre 46 -Mujer 206 | 71.80 (13.44) 71.64 (13.46) | .941* | 25 (54.3) 108 (52.4) | 21 (45.7) 98 (47.6) | .623**** |
| Curso: -1 ^o 142 -2 ^o 111 | 70.07 (13.68) 73.64 (12.86) | .035* | 83(58.5) 51(45.9) | 59 (41.5) 60 (54.1) | .048**** |
| Edad | r=. 042 | .508** | 21.04 M (3.7 DT) | 21.28 M (DT 5.9) | .704* |
| Campus: -Ceuta 222 -Granada 31 | 71.49 (13.32) 72.65 (14.31) | .656* | 120 (54.1) 14 (45.2) | 102 (45.9) 17 (54.8) | .353**** |
| Residencia: -Solo 105 -Con padres 75 -Con pareja 12 -En residencia 61 | 70.89 (13.05) 71.67 (14.31) 75.92 (8.74) 72.05 (13.76) | .660*** | 57 (54.3) 42 (56) 6 (50) 29 (47.5) | 48 (45.7) 33 (44) 6 (50) 32 (52.5) | .774**** |

Nota. *t-Student; **Correlación de Pearson; ***Anova; ****Chi cuadrado

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objeto observar el grado de resiliencia que presentan los alumnos de primeros cursos del Grado en Enfermería de la Universidad de Granada, tanto en su campus de la Ciudad Autónoma de Ceuta como en el de Granada. El interés radica en que, aunque existen una gran cantidad de estudios sobre resiliencia en el contexto hospitalario o de la salud, en mayor medida sobre profesionales a cargo de diversos tipos de pacientes, en el ámbito universitario este mecanismo de afrontamiento es escasamente estudiado (Caldera Montes, Aceves Lupercio & Reynoso González, 2016; Velasco-Rodríguez et al., 2015)

De las variables analizadas, observamos que es el curso académico, la que mayor significación tiene a la hora de establecer el nivel de resiliencia del estudiante. El estrés, esfuerzo y exigencia propios de los estudios superiores, y que involucran la capacidad de los individuos de sobreponerse a ellos, hace que el resultado del estudio, oriente a que el primer año de carrera universitaria suponga un mayor nivel de atención más que el resto de variables. Se observa una variación en la presencia de resiliencia en el cambio del primer año de estudios de grado al segundo. Sería interesante seguir con este tipo de estudios y observar cómo a lo largo de la carrera universitaria este mecanismo de afrontamiento se va modulando, con el objetivo de orientar en el establecimiento de programas de orientación y educativos dirigidos al estudiante universitario.

En relación al sexo, al igual que en el estudio de Caldera Montes, Aceves Lupercio & Reynoso González (2016), no fue posible establecer una diferencia estadísticamente significativa al respecto. Por lo que coincidimos en la necesidad de realizar más estudios al respecto y ampliar tamaños de la muestra, incluyendo la categoría «otras», en un intento de dar visibilidad a cualquier orientación sexual. Otra perspectiva interesante a tener en cuenta en futuros estudios sería incluir la hipótesis de que haya diferencias significativas en cuanto al grado de resiliencia presentado y el género de la persona, teniendo en cuenta que, en relación a la enfermería, hay un mayor número de mujeres que de hombres tanto realizando estudios universitarios de grado en enfermería como en el ejercicio de la profesión (San-Román-Mata et al., 2019).

Respecto de la edad en relación con los niveles de resiliencia, no se encontró relación significativa de dicha variable con los totales de la escala, así como tampoco con los factores que la integran. Esta condición puede deberse a que el rango de edad de los estudiantes universitarios se encuentra en su mayoría entre los 18 y 22 años, lo cual implica un rango de edad muy estrecho que difícilmente permite identificar relaciones, como las encontradas por Rivas (2012) en su estudio con estudiantes de Medicina venezolanos.

Aunque tampoco la diferencia fue significativa, y en cuanto a la variable *residencia (con quién viven -vivir solo, en pareja, con familia o en residencia propiamente dicha)* existen estudios en universitarios de A Coruña (España) (López-Cortón Facal, 2015) que orientan a que la variable «frecuencia de ver a la familia» y situación sentimental, revelan un papel fundamental de las relaciones sociales, explicando el apoyo social percibido de la familia junto con los bajos niveles de depresión. Así mismo, Leyre & DeRosier (2012) investigaron el apoyo social y los estilos cognitivos en estudiantes de primer curso universitarios, siendo ambos predictores de manera significativa en la reducción del estrés.

Así, y de acuerdo con Caldera Montes, Aceves Lupercio & Reynoso González (2016), ante los hallazgos encontrados en ambas investigaciones, se sugiere que los estudios de resiliencia en estudiantes universitarios en el ámbito nacional, se dediquen a buscar la relación de dicho concepto con otras variables psicosociales y académicas no incluidas en el presente estudio (por ejemplo, depresión, autoestima, clima familiar, apoyo social, estrés académico y calificaciones). Convendría, por tanto, que, además de las variables ya señaladas, se incorporaran en dichos estudios otras de corte sociodemográfico como la condición económica, el país de origen, si trabajan o no, indicadores de salud tales como el estado nutricional, la actividad física (si practican deporte o no) y la presencia o ausencia de enfermedades crónico-degenerativas.

Finalmente, y aunque no se encontró diferencia significativa, sería interesante realizar más estudios sobre las diferencias *intercampus*, en los que se podrían incluir no sólo estudiantes de enfermería si no también el resto de carreras que comparten los campus de Granada, Melilla y Ceuta. Estos campus tienen la particularidad de compartir edificio con otras disciplinas, como pueden ser Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y sus especialidades o el grado de Administración y Dirección de Empresas. Estas disciplinas también incluyen estudios interesantes sobre el papel que juega la resiliencia en el entorno laboral, como el realizado por Uriarte (2006) en educación infantil, en el que recoge la importancia de desarrollar la resiliencia, no sólo en los profesionales sino también en los escolares. Trabajos importantes en el ámbito empresarial como el desarrollado por Salanova, Llorens & Martínez-Martínez (2016) indican que si la empresa no es resiliente está abocada al fracaso, por lo que se demuestra la importancia de seguir trabajando sobre el desarrollo de estos mecanismos de afrontamiento, no solo a nivel laboral sino desde el inicio de la especialización, en los estudios de grado.

En último lugar, el trabajo trata de plantear la importancia de, por una parte, los factores psicosociales que presentan los estudiantes universitarios y por la otra, la necesidad de desarrollar programas de contenido transversal curricular, dándole dinamismo a los contenidos del grado en enfermería y adaptándose a las exigencias

futuras que el ejercicio de la profesión enfermera requerirá (Arrogante, Pérez-García & Aparicio-Zaldívar, 2016).

Como conclusión queda destacar que, aunque el estudio se trate de un trabajo de tipo descriptivo transversal, ha tenido como objetivo destacar aquellos factores psicosociales que son esenciales tanto a nivel personal como profesional. Así los estudiantes de primer curso tienen niveles de resiliencia más bajos que los de un curso superior. Además, el nivel de resiliencia se ve influido por el hecho de vivir solo, lejos de familia, pareja, amigos...etc.

REFERENCIAS

- ARROGANTE, O., PÉREZ-GARCÍA, A.M., & APARICIO-ZALDÍVAR, E.G. (2016). Recursos personales relevantes para el bienestar psicológico en el personal de enfermería. *Enfermería Intensiva*, 27(1), 22-30. doi: 10.1016/j.enfi.2015.07.002
- CALDERA MONTES, J., ACEVES LUPERCIO, B., & REYNOSO GONZÁLEZ, Ó. (2016). Resilience in university students. A comparative study among different careers. *Psicogente*, 19(36), 229-241. doi: 10.17081/psico.19.36.1294
- CARO-ALONSO, P.A., & RODRÍGUEZ-MARTÍN, B. (2018). Potencialidades de la resiliencia para los profesionales de Enfermería. *Index Enferm*, 27(1-2), 42-46
- CONNOR, K.M., & DAVIDSON, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- LEYRE, K.A., & DEROSIER, M.E. (2012). Factors promoting positive Adaptation and Resilience during the transition to College. *Psychology*, 3 (12), 1215-1222. doi: 10.4236/psych.2012.312a180
- LÓPEZ-CORTÓN-FACAL, A. (2015). Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios. (Tesis Doctoral.) Universidad de A Coruña. A Coruña (España)
- LUGO-MÁRQUEZ, C.I., GUERRERO-MOJICA, N., CASTAÑEDA-GUERRERO, M., GÁMEZ-ROQUE, N.F., MARTÍNEZ-GARCÍA, I.I.G., & PADILLA-MUÑOZ, J. (2016). Resiliencia y factores de riesgo en estudiantes universitarios al inicio de su formación profesional. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano de la Seguridad Social*, 24(3), 171-176.
- MONTES-HIDALGO, J., & TOMÁS-SÁBADO, J. (2016). Autoestima, resiliencia, locus de control y riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 26(3), 188-193. doi: 10.1016/j.enfcli.2016.03.002
- RIVAS, S. (2012). Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de medicina. Tesis para obtener el grado de Doctor en Patología Existencial e Intervención en Crisis. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- SAN-ROMÁN-MATA, S., MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A., ZURITA-ORTEGA, F., CHACÓN-CUBEROS, R., PUERTAS-MOLERO, P., & GONZÁLEZ-VALERO, G. (2019). Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e15. <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e15.2016>
- SALANOVA, M., LLORENS, S., & MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, I. M. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo* 37(3), 177-184.

- URIARTE, J d D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-25.
- VÉLASCO-RODRÍGUEZ, V.M., SUÁREZ-ALEMÁN, G.G., CÓRDOVA-ESTRADA, S.P., LUNA SIFUENTES, L.E., & MIRELES BARBOSA, S.A. (2015). Niveles de resiliencia en una población de estudiantes de licenciatura y su asociación con variables familiares y académicas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3).

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DOCENCIA
UNIVERSITARIA: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE
SERVICIO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL¹

*Social responsibility and university teaching: a service learning
proposal in environmental education*

BARRÓN RUIZ, A.; MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M.
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Presentamos una propuesta que conjuga la docencia con la responsabilidad social universitaria, a través de metodologías de aprendizaje servicio. Abriendo la docencia a la colaboración con instituciones sociales, se trata de mejorar la formación universitaria prestando un servicio a la sociedad, consistente en mejorar la integración transversal de la educación ambiental para la sostenibilidad en los centros escolares de la ciudad y provincia de Salamanca. Tras un proyecto piloto inicial y la posterior creación de una red de huertos escolares comunitarios, durante seis cursos académicos, y con perspectiva de continuidad, se ha demostrado la validez pedagógica de esta propuesta formativa para todos los alumnos participantes, tanto universitarios como escolares.

Palabras clave: *universidad, educación ambiental, sostenibilidad, aprendizaje servicio, huertos escolares ecológicos*

ABSTRACT

We present a proposal that combines teaching with university social responsibility, through service learning methodologies. Opening teaching to collaboration with social

¹ Esta propuesta ha sido posible gracias al apoyo económico de la Universidad de Salamanca

institutions, it is about improving university education by providing a service to society, consisting of improving the integration of environmental education for sustainability in schools in the city and province of Salamanca. After an initial pilot project and the subsequent creation of a network of community school gardens, during six academic years, and with a perspective of continuity, the pedagogical validity of this training proposal has been demonstrated for all participating students, both university and school.

Keywords: *higher education, environmental education, sustainability, service learning, ecological school garden*

INTRODUCCIÓN

LA PROPUESTA QUE PRESENTAMOS se integra en el marco de la docencia universitaria que impartimos los profesores que firmamos el presente trabajo. Más concretamente, se trata de un proyecto que surgió en el curso 2013-14 con la finalidad de mejorar la formación en materias relacionadas con la *educación ambiental*, a través de metodologías de *aprendizaje servicio*. Con ello pretendíamos que nuestros alumnos aprendieran mejor a la vez que prestaran un servicio a la sociedad, impartiendo talleres de educación ambiental a escolares, a través de la puesta en marcha de huertos ecológicos comunitarios, reforzando la inclusión de personas con capacidades diferentes.

Como futuros educadores ambientales, nuestros alumnos tienen que ser capaces de diseñar, orientar y evaluar programas de educación ambiental con distintos tipos de destinatarios, y para ello procuramos que una parte importante de la materia se centre en el desarrollo de actividades de educación ambiental en contextos reales de nuestro entorno local, como son los centros escolares.

De acuerdo con el documento «La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible, editado en 2011 por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, entendemos que: «Hay que asegurar la incorporación de los contenidos de responsabilidad social y desarrollo sostenible en las competencias transversales de las titulaciones oficiales». Para que la humanidad pueda avanzar en los retos planteados en la Agenda 2030, el papel de las universidades es clave, ya que de ellas salen muchos de los titulados que gestionarán la educación de las nuevas generaciones, así como las relaciones del ser humano con su medio natural y social.

Con esta propuesta nos propusimos como objetivos: 1) Reforzar la responsabilidad social de la docencia universitaria, abriéndola a la colaboración con la sociedad mediante metodologías de ApS. 2) Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que prestamos un servicio de mejora de la educación ambiental en los centros escolares. 3) Incrementar la motivación y la calidad de los aprendizajes de los

alumnos participantes, al comprender el sentido, relevancia y utilidad de lo aprendido. 4) Fomentar el desarrollo de competencias en sostenibilidad en los alumnos participantes, a través de la puesta en marcha de huertos ecológicos comunitarios, reforzando la inclusión de personas con capacidades diferentes.

MÉTODO

Para el logro de los objetivos planteados, la propuesta docente aplica una metodología de aprendizaje servicio, mediante un proceso de investigación acción participativa, basado en ciclos de investigación-acción, en los que la REFLEXIÓN de todos los participantes (profesorado, alumnado, familiares, miembros de las fundaciones sociales) es un elemento transversal a todas las fases del programa educativo. Como tal, la reflexión es un factor clave para que todos los participantes puedan comprender las situaciones y resolverlas, sistematizar los registros, detectar errores, problemáticas y plantear alternativas, optimizar la comunicación, reconocer y evaluar los aprendizajes, establecer conclusiones y líneas de avance; conscientes de estar participando en un proceso abierto e inconcluso de creación e innovación educativa. La *reflexión* se desarrolla a través de múltiples actividades, como son las planificaciones y diarios de trabajo, las tutorías de los alumnos universitarios con sus profesores, así como con los tutores de los grupos escolares, las discusiones grupales en clase, las reuniones de las comisiones ambientales de los centros, las reuniones del equipo coordinador del programa, las jornadas formativas, los blogs de los huertos escolares, la web del programa, las presentaciones en congresos, publicaciones, etc.

De acuerdo con el modelo habitual de sistematizar los proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad (Rubio y Escofet, 2017; Martínez, 2018; Red de aprendizaje-servicio de las universidades catalanas, 2019), la propuesta que presentamos, articulada en torno a este proceso reflexivo de investigación acción participativa, sigue unas fases que podemos secuenciar, en las siguientes.

1. Una fase de *identificación del problema y evaluación de necesidades*, realizada en base a la experiencia previa como profesores responsables de materias relacionadas con *educación ambiental* en varias titulaciones de Grado y Máster de la Universidad de Salamanca, a la vez que conocedores de la deficiente integración transversal de la Educación Ambiental en los centros escolares de la ciudad de Salamanca. Para la evaluación de necesidades de los centros escolares procedemos a través de informes de los propios centros, y reuniones presenciales en cada uno de los centros participantes.
2. Una fase de *planificación de la propuesta de aprendizaje servicio*, realizada a través de reuniones presenciales con representantes de los centros escolares.

El proyecto se inició con un centro escolar público de educación infantil y primaria de la ciudad de Salamanca con el que, en septiembre de 2013, iniciamos un proyecto piloto para validar la propuesta formativa. Para esta propuesta establecimos una alianza de colaboración con dos fundaciones sociales expertas en educación ambiental y en agricultura ecológica: la Fundación Tormes-EB (<http://fundaciontormes-eb.org/>), una de las fundaciones más importantes en cuanto a iniciativas ambientales de la Comunidad de Castilla y León, y la Fundación ASPRODES Salamanca (<http://www.asprodes.es/>), una organización sin ánimo de lucro orientada a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Conformadas las alianzas con estas dos Fundaciones, solicitamos apoyo económico a la Oficina Verde de la USAL para poner en marcha el proyecto de creación de un huerto escolar ecológico en el centro referido, dentro del Plan de Responsabilidad Social y Sostenibilidad de la Universidad de Salamanca.

3. Fase de realización de la propuesta con los agentes participantes: conseguimos los apoyos necesarios, en septiembre de 2013 pusimos en marcha un proceso de investigación acción entre todo el equipo participante, y planificamos las actuaciones necesarias para el diseño, instalación y puesta en marcha del huerto ecológico comunitario. Establecimos la necesidad de crear un Equipo Coordinador del proyecto, integrado por los profesores universitarios directores del proyecto, la dirección y representantes del AMPA y profesorado del centro escolar, así como representantes de las Fundaciones Tormes y ASPRODES. Las funciones de este Equipo estarían centradas en ofrecer apoyo y colaboración pedagógica, a través del profesorado y alumnado universitario, así como apoyo y colaboración técnica especializada en agricultura ecológica, a través de las dos fundaciones colaboradoras. A su vez, en el Colegio se comprometieron a conformar una Comisión Ambiental, formada por representantes de la dirección, profesorado y AMPA, encargada de velar por el mantenimiento del huerto, la integración curricular por parte del profesorado, la implicación y participación de la comunidad educativa, y poner en marcha el blog del huerto para fomentar la difusión y conocimiento del proyecto.

Por su parte, los alumnos universitarios, coordinados por el profesorado universitario y tutores de los grupos escolares desarrollarían diversos talleres de educación ambiental a lo largo del curso escolar. Siguiendo ese proceder se ha continuado hasta la actualidad, siendo ya 20 los centros escolares que se benefician del programa dentro de la Red HecoUSAL de huertos escolares comunitarios.

4. Fase de seguimiento y evaluación: El seguimiento y evaluación se realiza a través de reuniones y contactos presenciales y virtuales, mediante los cuales

los actores implicados damos respuesta a las diversas necesidades y problemas, y consensuamos las propuestas y soluciones que el programa va demandando. Para la evaluación se procede a realizar una evaluación conjunta, a través de reuniones presenciales del equipo coordinador, atendiendo a indicadores como: promoción de aprendizajes en el alumnado universitario y escolar, implicación y participación de la comunidad educativa, coordinación y cooperación entre todos los participantes, ejecución y mantenimiento del huerto, integración curricular del mismo, grado de satisfacción. Tanto los alumnos universitarios, como los directores de los centros escolares, los profesores y miembros de las fundaciones y comunidades participantes, rellenan cuestionarios on line en torno a los mismos indicadores. La evaluación de los alumnos universitarios se realiza, por parte de sus profesores, a través de la entrega de una memoria de su intervención educativa, la valoración de los tutores de los centros escolares, y sus propias opiniones expresadas en cuestionarios on line. Dicha evaluación tiene un reconocimiento del 50% en la nota final de la asignatura.

5. Fase de reconocimiento y celebración: El reconocimiento de los logros de los protagonistas va de la mano del agradecimiento y la celebración por los avances conseguidos. Al ser muchos los protagonistas participantes son muchos los reconocimientos realizados. Los profesores reciben el reconocimiento de sus alumnos cuando, en las evaluaciones del programa, los alumnos valoran como altamente satisfactoria la experiencia y los aprendizajes realizados, animando a continuar con la propuesta. Los alumnos universitarios reciben el reconocimiento de los escolares y sus tutores por los talleres realizados en los centros escolares, así como también suelen recibir una buena calificación por parte de sus profesores universitarios por su compromiso y buen hacer en los talleres desarrollados y en el informe presentado. Los escolares reciben el reconocimiento de los alumnos universitarios por su implicación y aprendizajes, que suelen plasmar en diplomas personalizados que dan a cada uno de los escolares. Los profesores y padres participantes reciben el reconocimiento de las comunidades escolares por su implicación en tal proceso de innovación docente, aparte de los diversos premios que van recibiendo los centros que presentan sus memorias a los concursos de premios nacionales de huertos escolares. Las fundaciones participantes reciben el reconocimiento de todos los participantes, por la ayuda prestada a todos los centros, aparte del reconocimiento de sus propios miembros por participar en este tipo de programa. Por otro lado, muchos de los centros realizan a lo largo del curso escolar celebraciones como el día o semana del huerto, fiestas de carnaval con los motivos del huerto, encuentros comunita-

rios para diversas tareas necesarias en el huerto, celebraciones culinarias con los productos recogidos en el mismo, etc. Es importante el reconocimiento que se logra asimismo cuando los logros y avances se plasman en los blogs de los huertos escolares, en el portal de la web, o en los medios locales de comunicación; siendo importante reseñar la fase de difusión.

6. Fase de difusión: Una finalidad central subyacente a todo este programa es extender la cultura de la sostenibilidad no solo entre nuestros alumnos universitarios, sino entre los centros escolares y en la sociedad; razón por la cual tenemos claro que la difusión es una fase importante a tener en cuenta. Por ello todos los centros escolares que participan en el programa tienen que poner en marcha el blog del huerto escolar, incorporando en él las redes sociales, así como intentar difundir la experiencia en diferentes encuentros y concursos. A medida que se ha ido conformando la Red, con la incorporación de nuevos centros, se ha creado el portal web de la misma (<http://gr209.usal.es/huertosescolares>), para la difusión de los blogs de todos los centros, además de contribuir a la difusión de muchos recursos como los informes de los alumnos universitarios, u otros recursos didácticos que suben los participantes en la Red, y que son así también reconocidos. Por otra parte, los directores del programa asumen su difusión a través de la redacción de notas de prensa, noticias en redes sociales, comunicaciones en diferentes encuentros científicos y publicaciones.

RESULTADOS

El desarrollo y resultados del proyecto piloto que se inició en 2013 fue altamente satisfactorio para todos los participantes, en función de los indicadores referidos. A ello se unió la buena valoración social de la iniciativa, expresada en las redes sociales incluidas en el blog del huerto escolar, así como en diferentes eventos locales, nacionales e internacionales en los que fue presentada la experiencia. El resultado de la evaluación de los alumnos universitarios fue también significativamente positivo.

Una vez validado el proyecto piloto y dada la difusión y buena acogida social del mismo, en el curso siguiente dos nuevos centros de la ciudad de Salamanca solicitaron su integración en el programa, y con ello volvimos a presentar a la Universidad de Salamanca la solicitud de apoyo económico para la puesta en marcha de una Red de huertos escolares comunitarios. Gracias al apoyo continuado de la Universidad de Salamanca, el proyecto ha seguido atendiendo solicitudes de incorporación de nuevos centros escolares; en el curso 2015-16 se asumió el reto de integrar a centros de la provincia de Salamanca; en el curso 2016-17 se aceptó

la integración de un centro de educación especial de la provincia; y en el curso 2017-18 se asumió el reto de trabajar con centros de educación secundaria de la provincia de Salamanca.

De este modo se fue conformando una Red de huertos escolares ecológicos comunitarios a la que denominamos con el acrónimo de HecoUSAL, y para la que en el curso 2014-15 desarrollamos un portal web localizado en la dirección: <http://gr209.usal.es/huertosescolares>. En dicho portal, configurado como una base de recursos, se recogen los blogs de todos los huertos, así como diversidad de recursos educativos de utilidad para el profesorado y la comunidad educativa, muchos de los cuales son aportados por parte del profesorado y alumnado participante. El fin último es contribuir con ello a la difusión y estímulo de la innovación educativa en pro de una mejora de la educación en general, y de la educación ambiental en particular.

En la actualidad son 20 los centros escolares que se benefician de este Programa, a la vez que son ya varias las promociones de alumnos universitarios y voluntarios que se han beneficiado del mismo. Un programa que va creciendo cada año, con perspectiva de seguir avanzando. En el último curso escolar han participado unos 200 alumnos universitarios y unos 2000 escolares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En definitiva y tras el recorrido de seis cursos académicos de esta propuesta formativa, podemos concluir que los resultados han sido altamente satisfactorios por varias razones: 1) los aprendizajes realizados por los alumnos universitarios y su nivel de satisfacción expresado en las encuestas anónimas aplicadas. 2) El crecimiento de la Red HecoUSAL y con ello el incremento de los centros que se benefician del programa. 3) La extensión de la innovación educativa y la cultura de la sostenibilidad. 4) La difusión del programa en redes sociales, jornadas, publicaciones, así como los premios recibidos por los centros que han presentado sus memorias a concursos nacionales, como la convocatoria anual del Premio Nacional de Huertos Educativos Ecológicos, o la reciente convocatoria nacional de la Fundación SM, en la que se presentó uno de los centros y también resultó premiado en la modalidad de medio ambiente.

A medida que se ha ido desarrollando la propuesta, mediante la metodología de investigación acción participativa, hemos ido aprendiendo de la experiencia y de los errores, y hemos ido formalizando el programa. En la actualidad, cada nuevo centro que se integra debe rellenar con antelación un impreso de solicitud, en el que especifique las características del centro escolar, la motivación de la solicitud, y una valoración de la implicación del profesorado y de las familias. El equipo coordinador, en reunión presencial, debe valorar cada solicitud y dar su aceptación o no, en función

de si el centro muestra la suficiente implicación y compromiso del profesorado. Ello ha sido motivado por una experiencia previa de un centro escolar en el que fracasó el mantenimiento del huerto por falta de implicación del profesorado.

La integración en la Red ofrece a cada centro apoyo económico, apoyo pedagógico por parte del profesorado y alumnado universitario, y apoyo técnico sobre agricultura ecológica, por parte de las dos fundaciones que colaboran en el Programa. A su vez, cada centro escolar se compromete a crear la Comisión Ambiental del huerto, a poner en marcha el blog del huerto, desarrollar en cada curso escolar tres planes de acción,

para el mantenimiento del huerto, para su integración curricular y para promover la participación comunitaria y su difusión social, así como elaborar la memoria anual del programa educativo del huerto.

A lo largo de los cursos que lleva implantada la Red, hemos podido comprobar que el recurso del huerto es mucho más que una herramienta didáctica para trabajar algunas materias que tienen que ver con el medio ambiente; convirtiéndose en una valiosa herramienta transversal que permite integrar competencias tanto básicas como transversales de todo el currículo, así como trabajar valores de muy diversa índole, llegando a enseñar a los alumnos universitarios, escolares y de educación especial, que han participado en el programa, a controlar sus emociones y empatizar con las de los demás, a fomentar su creatividad y desarrollar su autonomía, a trabajar en equipo, a dar sentido y funcionalidad a aprendizajes curriculares que antes quedaban descontextualizados, a integrar de modo natural la vinculación afectiva con el medio natural y con ello a conformar la conciencia ambiental y los valores de la sostenibilidad.

Hemos comprobado que los alumnos universitarios, con los talleres que desarrollan en los centros escolares, desarrollan de forma más funcional y significativa la competencia en sostenibilidad que les capacita para actuar en pro de la sostenibilidad tanto en su comportamiento personal como profesional, como futuros educadores ambientales; además de desarrollar competencias de conocimiento del medio natural y social de los centros escolares, de trabajo en equipo, de pensamiento crítico, de creatividad, de comunicación, de atención a la diversidad, etc.

Por su parte y como manifiestan los tutores de los escolares, el trabajo en torno al huerto les permite desarrollar mejor muchos tipos de competencias que tienen que ver con contenidos curriculares no solo de ciencias naturales, sino también de matemáticas, ciencias sociales, educación artística y perceptivo-motriz, filosofía, ética; así como adquirir conductas proambientales para mejorar las relaciones con el medio natural y con el medio social.

Cada curso académico nos plantea nuevos retos que vamos resolviendo con nuevos ciclos de investigación acción participativa, conscientes de estar participando en un proceso abierto e inconcluso de creación e innovación educativa. Desde la consecución de apoyos económicos y personales para el mantenimiento y expansión del Programa, hasta incrementar la implicación del profesorado en la integración curricular del huerto, y la implicación de las familias y comunidad en el mantenimiento del huerto y en el desarrollo de actividades comunitarias, hasta cómo mejorar el proceso de seguimiento y evaluación del proceso formativo puesto en marcha, por mencionar sólo algunas.

Como próximas líneas de avance, estamos negociando un convenio con el Ayuntamiento de la ciudad de Salamanca para integrar su apoyo a través del aporte de medios y recursos materiales y económicos que pueden contribuir al avance del Programa. Mantenemos expectativas positivas acerca del apoyo y crecimiento de la Red y confiamos en ir consolidando espacios socioeducativos transversales entre la Universidad, la sociedad, y los centros educativos, en pro de una concepción más comunitaria del proceso educativo y a favor de la educación para el desarrollo sostenible.

NOTAS

Algunos ejemplos, pueden consultarse:

<https://www.abc.es/local-castilla-leon/20140115/abci-bienvenidos-verdulandia-201401150948.html>

<http://www.tribunasalamanca.com/noticias/arranca-la-red-de-huertos-escolares-comunitarios-de-salamanca/1417439711>

<http://salamancartvaldia.es/not/63472/la-red-de-huertos-escolares-comunitarios-de-salamanca-ya-esta-en-marcha/>

<http://www.lacronicadesalamanca.com/la-universidad-se-pone-verde/>

<http://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/8940013/02/18/La-Universidad-de-Salamanca-colabora-en-la-reforestacion-del-bosque-gallego.html>

<http://saladeprensa.usal.es/atom/105199>

<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.010>

https://www.researchgate.net/publication/339061218_HecoUSAL_Huertos_escolares_ecologicos_comunitarios_USAL

<https://educacionespecialasprodes.es/aprendizaje-servicio-con-hecousal/>

<https://twitter.com/hashtag/hecousal>

Véanse los premios recibidos en las direcciones:

– CEIP Caja de Ahorros (2014) Proyecto Verdulandia <http://www.mamaterra.info/es/premio-historicos.html>

- <https://drive.google.com/file/d/0BzN5vDTYDsNQelZMcDFXOVbnOX-NQeS00UEIIR1JXbWUxNnFF/view>
- ASPRODES (2016): NaturalMente: un proyecto holístico de agricultura social y ecológica.
- http://www.mamaterra.info/media/PDF_PREMI_HEE_16/Accessit-Asprodes.pdf
- CEIP San Blás (2017) <http://www.mamaterra.info/media/Documents%20premis/023-%20CEIP%20San%20Blas.pdf>
- CEIP Gabriel y Galán de Villoria (2018) http://www.mamaterra.info/media/PDF/pdf_general/pdf_premis2/CEIP%20Gabriel%20y%20Galan.pdf
- Premio recibido en la I edición (2019) del concurso nacional «Mi colegio se mueve» de la Fundación SM, por el CEIP San Blas, habiendo sido destacada como finalista en la categoría de medio ambiente y sostenibilidad: <https://www.micolegiosemueve.com/proyecto/el-huerto-de-blas-nuestro-lugar/>

REFERENCIAS

- BARRÓN RUIZ, A. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J.M. (2015) *Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos y para la sostenibilidad*. Foro de Educación, 13 (9), 213-239. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.010>.
- BARRÓN RUIZ, A., CABALLERO FRANCO, D. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J.M. (2016) *Sembrando educación ambiental: una experiencia intergeneracional*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Ayuntamiento de Salamanca y Universidad Pontificia de Salamanca
- MARTÍNEZ, M. (2018). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Red de Aprendizaje-servicio de las Universidades Catalanas (2019) *Hacer aprendizaje-servicio en la Universidad*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona
- RUBIO, L. y ESCOFET, A. (Coords.). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.

RESULTADOS DEL PRIMER AÑO DE APLICACIÓN
DEL PROGRAMA «FORTALECIMIENTO
MULTIDISCIPLINARIO AL EQUIPO SAANEE»
EDUCACIÓN INCLUSIVA¹

*Results of the first year of implementation of the Multidisciplinary
Strengthening Program to the SAANEE Team, inclusive education*

FLORES URPE, M.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

La comunicación que se presenta es una experiencia de responsabilidad social universitaria. El programa desarrollado durante el año 2019 se denominó Fortalecimiento Multidisciplinario al Equipo SAANEE del CEBE 09 Santa Lucía. El Servicio de Atención y Asesoramiento al Niño con Necesidades Educativas Especiales SAANEE pertenece al Centro de Educación Básica Especial CEBE Santa Lucía ubicado en el distrito de Lima. El programa de fortalecimiento al SAANEE brindó soporte pedagógico y de salud bucal a gran parte de la población de estudiantes inclusivos y sus padres de familia que son atendidos en catorce instituciones educativas y que están a cargo del SAANEE. Un grupo de docentes de diversas áreas profesionales de la universidad

¹ Este trabajo se ha realizado al amparo de una subvención Campus Bizia Lab otorgada por la UPV/EHU, cuya investigadora principal era Elena López de Arana. Las personas firmantes de este artículo formamos parte de la red RIADIS de aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva con personas excluidas en pro de una justicia social, que recibe a su vez, subvención del Consejo Superior de Deportes.

y estudiantes asumieron el trabajo de voluntariado y realizaron visitas y acciones de soporte a la labor de las profesoras SAANEE.

Palabras clave: *Inclusión, niño con necesidades educativas especiales, docente universitario, estudiante universitario.*

ABSTRACT

The paper presented is an experience of university social responsibility. The program was developed during 2019 and was called Multidisciplinary Strengthening to the Team of the Service for Children with Special Educational Needs SAANEE belongs to the Special School CEBE 09 Santa Lucía. The strengthening program provided oral health and pedagogical support to much of the inclusive student population and their parents, children who study in fourteen elementary and secondary schools and who are in charge of SAANEE. A group of professors from various professional areas and students took on volunteer work and carried out visits and actions to support the work of SAANEE teachers

Keywords: *inclusion, child with special educational needs, professor and university student.*

INTRODUCCIÓN

UNO DE LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA ACADEMIA es relacionarse con la comunidad y aportar a la solución de su problemática a través del trabajo profesional de sus miembros. Como bien dice la Ley Universitaria peruana número 30220 (2014) en su artículo número 124 al definir la responsabilidad social como «gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación» (p.17), por tanto, sería pertinente para que la intervención sea eficaz y eficiente, partir del conocimiento de lo que acontece alrededor de nuestro territorio.

Así también, corroborando lo que UNESCO (1998) manifestó en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior acerca de la pertinencia de la universidad y su comportamiento responsable con la sociedad, teniendo en cuenta lo que espera el grupo social de la universidad y lo que ésta pueda hacer por la comunidad; se pretende que haya una relación estrecha y sostenible entre ambos y prime el bien común (p.7).

Por otro lado, la responsabilidad social universitaria, aporta otros beneficios para todos los que se involucren en sus actividades, como dar la oportunidad a que la formación profesional no sea pasiva, con énfasis en lo teórico, sino darle mayor relevancia a la práctica in situ, aportando a la solución de problemas concretos que afronta el grupo social circundante a la jurisdicción territorial de la Universidad.

De esta manera también se aplicó aprendizaje - servicio donde la solidaridad fue una característica permanente para atender las necesidades de la comunidad de niños inclusivos (Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p.7). Es así, que docentes y estudiantes universitarios de las diferentes facultades que participaron, lograron alto nivel de competencias profesionales y personales y sobre todo con compromiso social y ético.

¿Por qué educación inclusiva? Al respecto, Ramírez, Aristizábal y Latorre (2021, p.11) refieren que:

Se busca disminuir las brechas en el acceso y la deserción escolar, aumentar la cobertura de los servicios educativos y mejorar la calidad de la educación, para lo que se requiere generar transformaciones que respondan a una educación inclusiva, pertinente y con calidad (p.11).

Por tanto, el fundamento principal, es el derecho de todo niño y persona a acceder al conocimiento.

Cabe resaltar que según el modelo Warnock de 1978, el Marco de Acción de Salamanca de 1994 y en el Perú con la Ley General de Educación 28044, se plantea que los colegios regulares deben asumir la educación de los estudiantes al margen de su discapacidad y pasar de un modelo pedagógico basado en un déficit o clínico - médico a un modelo con carácter social; para ello se hace necesario crear las condiciones para que los estudiantes puedan aprender (López, 2018; Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018). Sin embargo, en la realidad peruana, aún no se concreta con éxito esas condiciones favorables para los estudiantes con necesidades educativas especiales, en los colegios de educación básica regular, sobre todo la limitación de recursos económicos no permite la implementación de equipamiento, personal especializado, etc. Es pertinente hacer referencia a una reflexión profunda que realiza Ángela Parrilla durante una entrevista sobre una forma no clara de entender la inclusión, como que se puede solucionar creando espacios paralelos dentro de los colegios regulares y eso no es inclusión sino continuar excluyendo a los estudiantes (Caparrós, García y Sierra, 2021).

En tal sentido, si la educación inclusiva pretende ser de calidad, debe poseer los recursos humanos y físicos necesarios para atender al niño con discapacidad incluido en una escuela de básica regular. Dichos estudiantes por sus necesidades específicas requieren apoyo especializado tanto en lo pedagógico, psicológico, físico, socio emocional e incluye el trabajo paralelo con su entorno familiar, escolar y comunitario. Así lo manifiesta la Ley General de Educación 28044 y sus modificatorias con la ley número 30797 en el artículo 19 a.

Una carencia resaltante en las escuelas públicas peruanas es que no cuenta con profesionales de otras disciplinas que no sean docentes, las metas de atención por aula

oscilan entre 25 y 30 niños por aula según la norma técnica para el inicio del buen año escolar (Ministerio de Educación, 2019). Dicha cantidad y un solo docente a cargo, hace inviable una atención personalizada a cada niño incluido. A esto se suma, la falta de autoridades con preparación en educación inclusiva (Cueto et al., 2018).

El Servicio de atención y Asesoramiento a los Niños con Necesidades Educativas Especiales SAANEE del centro educativo especial más cercano a la escuelas inclusivas, es el encargado de proveer soporte al niño, al docente, a la familia y demás involucrados (Ministerio de Educación, 2019, p. 8 y 22) El programa que se desarrolló durante el año 2019, tuvo como principal objetivo fortalecer con profesionales de varias disciplinas al equipo SAANEE del Centro de Educación Básica Especial CEBE 09 Santa Lucía, para que sus 84 niños incluidos en colegios regulares, reciban una educación de calidad que promueva la inserción social, donde el estudiante con necesidades educativas diferentes desarrolle su auto valimiento y tenga altas posibilidades de ser parte del mundo laboral en un futuro cercano.

Los niños con discapacidades e incluidos en la educación básica regular son aquellos que tienen una o más discapacidades en lo motor, intelectual (retardo leve y moderado) o sensorial (vista, oído). En el Perú, ocho de cada 100 personas tienen algún tipo de discapacidad y son más mujeres que hombres. Además, hay más discapacitados en la zona urbana que en la rural y la población escolar con discapacidad es mayor en la ciudad de Lima. (Dirección General de Educación Básica Especial [DIGEBE], 2012, p.28).

Teniendo en cuenta que la educación inclusiva debe ser integral, ofreciendo servicios de salud, educación y la proyección laboral del estudiante con necesidades educativas especiales; es que se considera muy viable apoyar al SAANEE con los recursos profesionales que tiene la academia y cuya labor solidaria se enmarca dentro del enfoque de responsabilidad social territorial universitaria.

MÉTODO

El trabajo es una investigación cualitativa donde se ha desarrollado el modelo básico de la investigación acción con sus tres fases.

REFLEXIÓN DE UN ÁREA PROBLEMÁTICA

El campus de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ubicado en el distrito de Lima tiene frente a ella, por el lado de la avenida Amézaga a la Unidad Vecinal número 3 donde se ubican tres instituciones educativas: Juana Infantes Vera de los niveles de Primaria y Secundaria, el Centro de Educación Técnica y Productiva Miguel Grau para adultos y el CEBE 09 Santa Lucía. Es en esta institu-

ción de niños especiales donde funciona el SAANEE, equipo de docentes a quienes apoyamos con los voluntarios docentes y estudiantes universitarios durante el año 2019. Las razones por las cuales decidimos apoyarlos, fueron las siguientes:

- Cercanía a la ciudad universitaria, por lo que forma parte del ámbito territorial en el que se hace muy viable aplicar acciones de responsabilidad social que permitan conocer las necesidades que tiene la comunidad que nos circunda e intervenir responsablemente.
- Compromiso existente entre UNESCO - UNMSM - CEBE 09 Santa Lucía para desarrollar el programa «Mi hermano Mayor Sanmarquino» que se encuentra suspendido (Acta de compromiso del 6 de setiembre del 2017).
- Problemática detectada en el servicio profesional que ejecuta el SAANEE como son: solo seis docentes para atender a 84 niños inclusivos tanto de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria en 14 instituciones educativas dispersas por el distrito de Lima. Así también, no contar con profesionales de psicología, salud y trabajo social.

PLANEACIÓN Y EJECUCIÓN DE ACCIONES PARA MEJORAR LA PROBLEMÁTICA

La planificación de las acciones se realizó en tres momentos, como son: antes de la ejecución, durante y después de la ejecución.

En el primer momento de enero a abril del 2019, se realizó un diagnóstico profundo de la problemática del SAANEE con visitas, entrevistas y revisión de documentos referidos a la población y colegios inclusivos. Así también se realizó la gestión administrativa pertinente para lograr el reconocimiento legal del proyecto y pueda ser ejecutado a la brevedad posible. Otra acción relevante fue la convocatoria de docentes y universitarios de diferentes especialidades que se comprometían con la problemática. Para esto, se aplicaron estrategias de captación como fueron las charlas de sensibilización en diferentes escuelas profesionales de la universidad.

Durante la ejecución, desde mayo al 7 de diciembre, se realizaron visitas a las poblaciones de estudiantes inclusivos en los diferentes colegios con la supervisión de las docentes SAANEE quienes daban las recomendaciones para el apoyo a su labor. Es así, que se desarrollaron también charlas a los padres de familia y un seguimiento específico a ellos para lograr un diagnóstico familiar. De igual manera, para monitorear el avance y dificultades se realizaron reuniones periódicas con el equipo de voluntarios y se contó en varias oportunidades con las autoridades de Responsabilidad Social de la universidad. Otras acciones extras que se realizaron que nacieron fruto de la interacción con la población necesitada, fueron la capacitación en TIC (tecnología de la información y comunicación) a los docentes

del CEBE y SAANEE y la campaña de salud bucal para los niños inclusivos y no inclusivos de las 14 instituciones educativas.

En el último momento, desde el 10 de diciembre del 2019 al 15 de enero del 2020, se procedió a evaluar las actividades y acciones de la fase de ejecución, a procesar toda la información recopilada durante las visitas y demás acciones desarrolladas para la elaboración de los informes y dar inicio a la elaboración del proyecto 2020.

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para la evaluación de los resultados se procedió al análisis de todos los instrumentos aplicados como fueron: fichas y matrices para el diagnóstico, fichas de evaluación de salud alimenticia y bucal, anecdotario, planes de trabajo, fichas de datos socio económico culturales por familia, guías de entrevista, fotos y videos.

Los resultados tanto positivos, negativos y las lecciones aprendidas han sido de conocimiento de los voluntarios docentes y estudiantes.

RESULTADOS

En cuanto a la elaboración, presentación, autorización y reconocimiento del Proyecto, se cumplió muy satisfactoriamente; siendo el primer Proyecto de voluntariado multidisciplinario en contar con una resolución rectoral (R.R. 01545 -R-19).

Respecto a la ejecución de las actividades planteadas en el programa «Fortalecimiento Multidisciplinario al Equipo SAANEE del CEBE 09 Santa Lucía» se lograron en un 70%, considerando un nivel de logro satisfactorio.

Se logró inscribir 26 voluntarios de las Escuelas Profesionales de Educación, Lingüística, Odontología y Estadística; de los cuales se retiraron formalmente tres voluntarios y finalmente cumplieron hasta el término de la ejecución, 14 voluntarios (6 docentes, 9 estudiantes y una egresada estudiante de posgrado).

Se logró visitar y atender de diferentes maneras hasta 11 instituciones educativas. La más atendida fue el colegio José Faustino Sánchez Carrión.

Durante la ejecución del programa surgieron hasta cuatro formas de apoyar a los niños inclusivos, siendo estas: atención personalizada a un estudiante inclusivo, atención a un grupo o aula de una institución educativa específica, atención especializada a una institución educativa específica y por último la opción de atención especializada en cada institución educativa.

Entre los logros más significativos de las intervenciones tenemos la evaluación diagnóstica bucal que realizaron los docentes odontólogos a los niños inclusivos, la donación de cepillos dentales para los estudiantes inclusivos y no inclusivos de las

instituciones educativas, el acompañamiento continuo a determinados estudiantes para que logren aprendizajes específicos y la capacitación especializada y orientación en gestión de las TIC (tecnología de la información y la comunicación) al personal docente del CEBE Santa Lucía y al equipo SAANEE que culminó con la obtención del premio de la Municipalidad de Lima «Implementación aula tecnológica».

Se contó también con la intervención muy eficiente del grupo de estudiantes del décimo semestre de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación del curso Escuela de Padres y Promoción Social. El grupo intervino aplicando un plan de trabajo que consistió en tres jornadas para realizar el diagnóstico familiar de cada niño inclusivo. La visita domiciliaria fue la estrategia que permitió recoger datos más objetivos de cada familia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es muy significativo el trabajo solidario con profesionales y estudiantes de diversas especialidades, encontrando diversas maneras de atender las necesidades de la población inclusiva. Esto nos deja como aprendizaje que la atención a los niños inclusivos no es solo responsabilidad de los educadores de la educación básica regular, sino que es multidisciplinar.

Desarrollar el binomio docente - estudiante en la realización de acciones de voluntariado, donde cada actor asume la misma responsabilidad de forma horizontal al asumir el rol de voluntario; ha sido otro aprendizaje que nos deja este primer año de aplicación del programa.

Afirmar que la academia y la comunidad deben trabajar de manera mancomunada y que los beneficios son mutuos al atender una realidad concreta muy cercana a la Ciudad Universitaria que requiere de la intervención profesional para superarse y ofrecer un servicio de calidad, congruente con lo que exige el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2018).

Se requiere construir protocolos para que el programa tenga mayor consistencia en su ejecución, como validar instrumentos, formatos, reglamentos u otros documentos oficiales que permitan la gestión de recursos económicos, el reconocimiento de méritos por la labor realizada, etc.

El desarrollo de las acciones permitió descubrir otras necesidades de la población inclusiva, es así que los voluntarios expertos en tecnología brindaron soporte en esa área. Labor que derivó en un logro significativo para el CEBE Santa Lucía, y en consecuencia el personal docente y SAANEE proyecten para este año 2020, desarrollar actividades con uso de las TIC para los niños del CEBE, niños inclusivos y padres de familia.

Una debilidad encontrada durante el primer y segundo momento ha sido no haber captado voluntarios de las escuelas profesionales de psicología, trabajo social, nutrición y pediatría. Por lo que debemos potenciar los mecanismos de convocatoria para este año 2020.

La carencia de recursos económicos para adquirir material especial que requieren los odontólogos para hacer el diagnóstico bucal de cada niño ha sido otra debilidad; sin embargo, los voluntarios odontólogos demostraron un alto sentido de compromiso con la labor y superaron esa carencia.

RECOMENDACIONES

Continuar con la ejecución del programa teniendo en cuenta las dificultades presentadas durante el año 2019, conocer la realidad actual de la población inclusiva para elaborar las estrategias de trabajo y el cronograma de actividades que respondan a las necesidades priorizadas.

Generar alianzas con diferentes dependencias de la universidad que puedan colaborar con el programa como el centro psicológico, la clínica universitaria, la incubadora 1551, etc.

Iniciar con anticipación la convocatoria de voluntarios tanto docentes, administrativos y estudiantes de diferentes escuelas profesionales de la universidad que puedan participar y comprometerse con el desarrollo del segundo año del programa; aplicando estrategias motivacionales y focalizando aquellos profesionales que no se pudo conseguir en el primer año de ejecución.

Convocar a los voluntarios del año 2019 para que se capaciten en la metodología de Aprendizaje Servicio ApS. De esta manera, fortalecer su compromiso como voluntarios y puedan hacer efecto multiplicador con los nuevos integrantes al programa.

Elaborar programas específicos para cada tipo de intervención como son: atención personalizada a un estudiante inclusivo, atención a un grupo o aula de una institución educativa específica, atención especializada a una institución educativa específica y por último la opción de atención especializada en cada institución educativa.

REFERENCIAS

- CAPARRÓS, E., GARCÍA, M. y SIERRA, J. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 226-230.

- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA y EL CARIBE CEPAL (2018). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. (2014). *Ley universitaria 30220*. Lima.
- CUETO, ROJAS, DAMMERT y FELIPE. (2018). *Cobertura, oportunidades, percepciones sobre la educación inclusiva*. Lima: GRADE.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL DIGEBE. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva, balance y perspectivas*. Lima. Recuperado de minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf
- LÓPEZ, A. (2018). *La escuela inclusiva El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Recuperado de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2015). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2003). *Ley General de Educación 28044*. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2019). *Norma técnica para el buen inicio del año escolar 2020*. Lima. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/359084/RVM_N__220-2019-MINEDU_-_NT_AE_2020.pdf
- RAMÍREZ, F., ARISTAZÁBAL, L. y LATORRE, K. (2021). Prácticas, discursos y saberes: una mirada a la educación inclusiva desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(2), 193-200. Recuperado de <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2446>
- RESTREPO, B. (2014). *La Investigación acción educativa como estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Lima: Innovando Ya.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París. Recuperado de <https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/DECLARACION-MUNDIAL-SOBRE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-1998-Paris.pdf>

¿SON SOLIDARIAS LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS? EL VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO

Are the spanish universities solidarity?

The university volunteer.

BALLESTEROS ALARCÓN, V.

Universidad de Granada

RESUMEN

El voluntariado es actualmente, una realidad más en las universidades españolas . Como realidad, poliédrica multidimensional presenta aspectos positivos y negativos por si mismo y en relación con las entidades de voluntariado . En él presente trabajo se analizan algunos factores fundamentales, proponiendo un instrumento de evaluación . Se propone una rúbrica que podría en el futuro evaluar la realidad del voluntariado en las universidades y sus relaciones con las entidades de voluntariado

Palabras clave: *Educación superior, estudiantes voluntarios , formación del voluntariado aprendizaje servicio*

ABSTRACT

Volunteering is currently a reality in Spanish universities. As a reality, polyhedral and multidimensional presents positive and negative aspects in itself and in relation to voluntary entities. In this paper some fundamental factors are analyzed, proposing an evaluation instrument. A rubric is proposed that could, in the future, evaluate the reality of volunteering in universities and its relationship with volunteer entities.

Keywords: *higher education, student volunteers, volunteer training, service learning*

INTRODUCCIÓN

LAS UNIVERSIDADES DE TODO EL MUNDO, incluidas las españolas, han cambiado desde que se fundaron en la Edad Media hasta hoy. Se han transformado, de pequeñas comunidades de profesores y alumnos, a organizaciones complejas que realizan variadas funciones. Por eso, el concepto de Universidad ha sido modificado y seguirá siendo modificado con el paso del tiempo. Clark Kerr (Kerr, 1963) ya propuso multiversidad como nombre más apropiado. Fundaciones, institutos, laboratorios, empresas, relaciones internacionales, extensión universitaria y otras iniciativas de emprendimiento académico, investigador o social forman parte de ése todo complejo que son las universidades hoy.

El voluntariado como realidad compleja: realidad personal, social, política, económica, etc. forma así mismo parte de las universidades desde hace varias décadas. Fenómeno que dadas sus muchas facetas nos interesa objetivar, analizar y dimensionar.

En colaboración con la Plataforma del Voluntariado de España (PVE) se ha venido investigando sobre la realidad del voluntariado en el ámbito universitario con el fin de analizarlo y contribuir a un desarrollo ordenado.

CONCEPTO DE VOLUNTARIADO

El concepto de voluntariado es ambiguo, poliédrico y polisémico. La primera dificultad para definir y delimitar el fenómeno del voluntariado procede de las multiplicidad de términos y conceptos ligados a la acción voluntaria individual y colectiva: sector voluntario, sector no lucrativo, tercer sector, sociedad civil, participación social, acción solidaria, responsabilidad social o civil, etc. Estos términos se solapan y en ocasiones se usan de forma indiferenciada, de modo que inmediatamente se plantea la duda de qué rasgos son los que distinguen a unos de otros.

Justin Davis Smith (1999) director en esos años del Institute for Volunteering Research de Gran Bretaña, en un informe para Naciones Unidas, reconoce que no es posible dar una definición de voluntariado que abarque la complejidad del voluntariado real. Smith considera que hay cinco elementos claves para comprender el concepto de voluntario y de acción voluntaria: concepto de la retribución, concepto de libre voluntad, la naturaleza del beneficio, el entorno organizacional, el nivel de compromiso. En una obra anterior, por nuestra parte (Ballesteros, 2012), clasificábamos las dimensiones que considerábamos propias del concepto de voluntariado y que nos limitamos a mostrar.

Tabla 1.
Dimensiones y categorías utilizadas para delimitar el concepto de voluntario y acción voluntaria

| Naturaleza de la acción | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Voluntaria | | No forzada | | Obligada |
| Motivación de la acción | | | | |
| Altruista o heterocentrada | | | Egoísta o autocentrada | |
| Contexto | | | | |
| Formal | | | Informal | |
| Beneficiarios | | | | |
| No conocidos | | Conocidos | | Uno mismo |
| Compromiso | | | | |
| Regular | | Esporádico | | De campañas |
| Tipo-lógica de la acción | | | | |
| Voluntariado de mínimos | | | Voluntariado de máximos | |
| voluntariado rehabilitación | Voluntariado Asistencial | voluntariado de prevención | voluntariado de integración | Voluntariado de transformación |
| Naturaleza de la organización | | | | |
| De voluntarios | Con voluntarios | | Para voluntarios | |

Fuente: Ballesteros, 2012

En la misma obra planteábamos la necesidad de analizar, las diferentes dimensiones y variables que determinan una posible tipologización de los diferentes voluntariado (Tabla 2). Igualmente nos limitamos a citar sin explicar, pues no es este el medio para detenernos a una explicación que exigiría mas espacio. La propia ley del estado Español 45/2015 que, en su artículo 3, establece el concepto de voluntariado en base al carácter solidario, libertad de decisión, sin recompensa económica y a través de entidades de voluntariado. La misma Ley en su artículo 22 reconoce a las universidades la tarea de promoción del voluntariado. Sin embargo, no podemos considerar que «universitario» sea rasgo definitorio del voluntariado.

Tabla 2.

Claves para la elaboración de una tipología de voluntariados y voluntarios

| VARIABLES PERSONALES | | | | | |
|---|---|--|-----------------------------------|---------------------|----------------------|
| Socio-demográficas | | | | | |
| Edad | Género | Estado civil | Nivel de estudios | Situación laboral | Otras |
| Personalidad. | | | | | |
| (Disposición personal perdurable en el tiempo y en diferentes circunstancias) | | | | | |
| Sociabilidad | Seguridad en sí mismo | Autoestima | Sentido de responsabilidad social | Empatía | Otras |
| Situación socio-laboral | | | | | |
| Voluntario Estudiante | Voluntario profesional sin experiencia | Voluntario Profesional Autorrealización. | Voluntario Jubilado | Voluntario Ama casa | Otras |
| Tipo de formación general y específica para el voluntariado | | | | | |
| Voluntario especialista | Voluntario capacitado | Voluntario espontáneo | | | |
| Variables ideológicas personales | | | | | |
| Voluntario conservador | Voluntario Liberal | Voluntario social-demócrata | Voluntario radical | | |
| Compromiso y participación temporal | | | | | |
| Voluntarios continuos | Voluntarios esporádicos | Voluntarios socios-benefactores | | | |
| Motivaciones | | | | | |
| Voluntarios instrumentales. | Relacionales, expresivos y ocio | Voluntarios axiológicos | | | |
| Relación con los beneficiarios | | | | | |
| Hetero-ayuda | Ayuda-mutua | Auto-ayuda | | | |
| Grado de compromiso con el sistema | | | | | |
| Voluntario ideológico-militante | Voluntario colaboracionista | Voluntario crítico | Voluntario anti-sistema | Voluntario ético | Voluntario religioso |
| VARIABLES DE ORGANIZACIÓN | | | | | |
| Organizaciones públicas | | Organizaciones privadas | | | |
| Organizaciones de voluntariado | organizaciones con voluntariado | organizaciones para el voluntariado | | | |
| Papel de los voluntarios en las organizaciones | | | | | |
| Voluntario primario o de proximidad | Voluntariado de cooperación internacional | Voluntario secundario (voluntario con voluntarios) | | | |
| Colectivo destinatario | | | | | |

| | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|------------------------|--------------------------|-------|
| Infancia | Juventud | Discapacidad | Mayores | Población | Otros |
| Áreas de actuación | | | | | |
| Medio-ambiental | Cultural | Social | Cívico | Coop.internacional | Otros |
| Variables ideológicas organizacionales | | | | | |
| Voluntario conservador | Voluntario Liberal | Voluntario social-demócrata | Voluntario radical | | |
| Objetivos | | | | | |
| Políticos: Voluntario Militante. | Religiosos. Voluntario misionero. | Filantrópicos. Voluntario solidario humanista. | Cívicos. | Otros | |
| Visión de los conflictos-necesidades-problemas- demandas. | | | | | |
| Voluntario benefactor de campañas | Voluntario preventivo | Voluntario rehabilitador | Voluntario asistencial | Voluntario transformador | Oros |

Fuente: Ballesteros, 2012

Podemos ver como en el análisis y la clasificación de los voluntariado, influyen tanto variables personales como organizaciones, e institucionales.

VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO O VOLUNTARIADO DE LOS UNIVERSITARIOS.

Las administraciones públicas desde diferentes lógicas han fomentado el voluntariado (lógica ideológica, normativa, ejecutiva, económica, de control, informativa) (Ballesteros, 2014). Así mismo, las Universidades siendo parte de dichas administraciones han seguido sus propias lógicas en relación al voluntariado. Desde diferentes perspectivas ideológicas (más o menos liberales) con diferentes perspectivas de los problemas y necesidades y las respuestas necesarias ante ellos, han fomentado y soportado el voluntariado en modos diversos. Las universidades han fomentado normativa propia para la promoción, sistemas de colaboración y/o financiación e información, etc. Aunque no está el voluntariado en el ADN de las universidades, de hecho no es común en muchas universidades europeas, nadie puede negar que en España está muy presente.

Arias (2008:30) señala que cuando se dice voluntariado universitario hace alusión no solo al voluntariado que tiene como protagonistas de la acción a los jóvenes universitarios o profesores, sino también a toda la política universitaria y al conjunto de actividades llevadas a cabo desde la comunidad universitaria orientadas hacia este campo. Se trataría, por lo tanto, de un concepto amplio que abarcaría y englobaría a toda la comunidad universitaria y a todos los ámbitos que como universidad le son propios: docencia, investigación y extensión.

La presencia del voluntariado en las universidades no está exento de críticas y problemas. Varios son los argumentos críticos mas recurrentes frente al voluntariado en las universidades.

- El calificativo de universitario a un hecho como el voluntariado. En las clasificaciones que hemos visto anteriormente, el nivel formativo o la ocupación son factores sociodemográficos no definitorios de la acción propiamente dicha.
- Se pone en duda, por parte de entidades de voluntariado, que las universidades siendo parte de la administración pública , puedan o deban promover acciones de voluntariado por si mismas.
- El reconocimiento por créditos a los alumnos de las acciones voluntarias supone poner un valor económico a las acciones solidarias lo que podría pervertir el sentido gratuito de la acción.
- La posible confusión de voluntariado con aprendizaje-servicio, prácticas de campo, colaboraciones Pro bono en investigaciones o trabajos de campo, etc.

De todo ellos no deberíamos deducir que las universidades debieran alejar el voluntariado de sus campus sino coordinarse y colaborar con quienes son los auténticos gestores del voluntariado, las entidades sociales.

METODOLOGÍA

En colaboración con la PVE , desde 2017 se vienen haciendo varias iniciativas investigadoras en torno al voluntariado relacionado con las universidades.

Los objetivos de ésta investigación son.

- Analizar diferentes experiencias de voluntariado en el ámbito universitario y su relación con las entidades de voluntariado.
- Generar orientaciones prácticas sobre la implantación de programas de voluntariado en ese ámbito universitario y en relación con entidades de voluntariado en el territorio.

La metodología cualitativa seguida ha sido en torno a 6 grupos de discusión , tres grupos de representantes universitarios vinculados a la gestión del voluntariado y tres de representantes de entidades de voluntariado, en tres sesiones de trabajo.

Los criterios de selección de los participantes en los grupos han sido respecto a las entidades :experiencia en voluntariado en el ámbito universitario, diferentes tamaños y ámbitos de trabajo de las entidades y diversidad geográfica. En cuanto a las universidades se ha considerado que tengan servicio propio de promoción del voluntariado, diferentes tamaños de universidades y diversidad geográfica.

En cuanto a la dinámica de los grupos se ha trabajado durante una jornada cada dos grupos, primero de forma separada por sectores (universidades y entidades) y

de forma conjunta en la parte propositiva con una puesta en común final de las propuestas. Se han usado varias técnicas. Análisis DAFO, grupos de discusión y lluvia de ideas. (Frey y Fontana, 1991). Por último, en el informe, hemos huido de la relación de opiniones (Goldman y McDonald, 1987) y del sumario impresionista de los principales hallazgos (Hartman y Arora, 1988).

RESULTADOS

Los resultados se han categorizado en los siguientes aspectos:

- Tipos de relaciones entre universidades y entidades y propuestas de mejoras de las relaciones
- Propuestas para mejorar las relaciones en torno al voluntariado entre entidades y universidades.
 - Aspectos generales
 - Difusión/promoción/ sensibilización/ orientación.
 - Comunicación.
 - Formación.
 - Investigación.
 - Intervención/acción.
 - Diseño de planes, programas proyectos.
 - Gestión y coordinación de proyectos.
 - Institucionalización y reconocimiento.
 - Evaluación y ética.

Evidentemente las categorías responden a cuales son las inquietudes manifestadas comunes a todos los implicados en torno al voluntariado.

Dentro de dichas categorías las intervenciones han sido unas veces críticas, otras reflexiones y la mayor parte propuestas por lo que hemos considerado concluir nuestra investigación con la propuesta de una rúbrica. No podemos, por falta de espacio, recoger aquí todas las conclusiones y mostraremos solo algunas de las mas significativas. En cuanto a los modelos de gestión de voluntariado se ha constatado que en las universidades existen básicamente dos: universidades con programas propios de voluntariado (internos, dentro de la universidades como mentorías o ayuda a la inclusión) o en coordinación y colaboración con entidades de voluntariado.

Para las entidades está claro que las universidades representan un estamento muy significativo e importante en el voluntariado por razones diversas. (divulgación en las aulas, intermediación con la comunidad universitaria, etc).

Pero queda constatada así mismo que hay diferencias notables en el grado de adhesión, desarrollo y protagonismo que tiene el voluntariado en las universidades españolas. En los grupos de debate hay opiniones de todo tipo. Desde los que consideran que existe gran presencia del voluntariado en las políticas de algunas universidades, hasta otras opiniones que consideran que es marginal la presencia considerando que el voluntariado es una actividad externa al ámbito universitario y que las instituciones no han tomado conciencia del papel que puede tener éste tipo de experiencias en los estudiantes como semillas de emprendimiento social.

En cuanto a las relaciones entre universidades y entidades, se constata que aunque pueda haber competencia en las funciones, en algunos casos, se necesitan mutuamente y los participantes en los grupos focales son francamente propositivos proponiendo mayor cooperación, colaboración, compartiendo esfuerzos en la movilización, captación, formación, investigación aprovechar las mutuas sinergias, mejorar la adquisición de competencias y su evaluación, etc.

Son muchos los aspectos positivos y algunos los negativos que aparecen en los debates:

«Otro aspecto negativo es la complejidad de los procedimientos administrativos». (G.M.2)

«Como aspectos negativos se reconoce la burocracia en las universidades». (G.M.2).

Un aspecto negativo es el nivel de estrés que tienen profesorado y estudiantes que les dificulta afrontar todo lo relacionado con el voluntariado tanto a nivel institucional como de campo.

«Como aspecto negativo es la falta de reconocimiento al profesorado de su implicación en el campo del voluntariado (aunque algunas universidades lo reconocen como innovación docente)». (G.L.2)

Constatamos que a lo largo de los debates en los grupos se han reiterado las intervenciones sobre la ambigüedad conceptual existente tanto en el ámbito de las universidades como en el de las entidades respecto a voluntariado, prácticas curriculares, aprendizaje servicio, comunidades de aprendizaje, etc.

En cuanto a la «difusión/promoción/ sensibilización/ orientación». Se han hecho múltiples propuestas para la mejora de la visualización colectiva y personalizada del voluntariado, la comunicación en torno a la acción voluntaria, la transparencia en cuanto al fenómeno la necesidad de escucha mutua, incremento y mejora de acciones conjuntas, sensibilización sobre temas y causas concretas.

Un especial acento ha sido puesto sobre la importancia de las TIC para la comunicación relativa al voluntariado y la necesidad de la mejora. Sobre la formación,

se ha acentuado el importante papel que pueden y deben tener las universidades, sin olvidar los conocimientos y experiencias de las entidades. Se proponen acciones especializadas, jornadas, congresos, cursos de especialización y nuevamente la coordinación y cooperación con las entidades para la formación del voluntariado.

En cuanto a la gestión y coordinación de proyectos hemos constatado a lo largo de la investigación que existe un alto grado de interacción entre entidades y universidades en cuanto a los programas de voluntariado de ambas partes. La evaluación ha surgido como algo importante en las reflexiones dado que, en todo, plan, programa o proyecto se hace necesario incluir la evaluación, no solo de resultados, sino del diseño, medios, implementación, etc. Así entre los participantes han aparecido muchas aportaciones.

El reconocimiento social y público del voluntariado es fundamental para dar la notoriedad y estima que debe tener socialmente. Un problema diferente puede ser si ese reconocimiento tiene un equivalente en créditos que a su vez tienen un valor económico. Sin embargo, hemos constatado en los grupos que este matiz no es problemático visto por las universidades. Por último han aparecido el tema ético respecto al voluntariado. Tema que es de gran valor dado el peligro que existe en torno al voluntariado y su posible manipulación o corrupción por parte de organizadores, promotores, agentes, etc

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El voluntariado se concibe actualmente como un fenómeno consolidado y en pleno crecimiento, erigiéndose los/as estudiantes universitarios/as como uno de los grupos sociales con mayor índice de participación, inquietud y potencial para la realización de este tipo de actividades voluntarias que por nuestra parte creemos debe ser en perfecta y necesaria coordinación con las entidades de voluntariado que son las llamadas por definición a ésta tarea. (Arias, 2008; Fundación Mutua Madrileña, 2019; Gage & Thapa, 2012; Hyde & Knowles, 2013; Valor-Segura & Rodríguez-Bailón, 2011). García Cano A. (2019). Por todo ello hemos querido reflejar las conclusiones de los grupos en un borrador de «rúbrica» que pudiera permitir evaluar el voluntariado en una universidad.

Esta rúbrica es un primer borrador que ha de ser aun discutido, consensado y validado. Por tanto es solo una propuesta en ciernes para su discusión en el ámbito universitario y del voluntariado.

PROPUESTA/BORRADOR RÚBRICA PARA EVALUAR EL VOLUNTARIADO EN LAS UNIVERSIDADES Y LAS RELACIONES CON LAS ENTIDADES.

| CRITERIOS | BÁSICO | ADECUADO | EXCELENTE |
|---|--|--|---|
| Institucionalización | Se contempla en los estatutos y normativa de la universidad. | Existen plan, programa de voluntariado en la Universidad y por facultades con trabajo en red. | Se desarrolla y se evalúa un plan de voluntariado , dotado de recursos trabajando en red |
| Recursos | Recursos humanos. Recursos económicos. Recursos estructurales. | Se dota de recursos básicos en la universidad y por facultades y/o campus. | -Recursos humanos para la promoción, seguimiento, evaluación de programas, proyectos. -Idem para recursos económicos y recursos estructurales. |
| Reconocimiento y valoración | Reconocimiento a los estudiantes. Reconocimiento al PDI, PAS | Protocolizado el reconocimiento y valoración a los alumnos el trabajo voluntario. Reconoce y valora a PAS, PDI el trabajo voluntario. | - Promueve sistemas de reconocimiento del voluntariado en los diferentes colectivos a los diferentes. |
| Difusión – promoción, sensibilización, orientación, captación, seguimiento | Difusión diferentes sectores comunidad universitaria: PAS, PDI, Estudiantes. Sensibiliza. Promueve Mantiene servicio de orientación | Convenir, compartir esfuerzos en la movilización, captación, orientación, captación, seguimiento | Promociona, soporta, financia, promueve por sí mismos y con entidades de voluntariado para captación, orientación, captación, Seguimiento. |
| Comunicación. | Utilización de diversos medios. (Web, mails, jornadas, cursos). Vías de comunicación y participación con entidades de voluntariado. | - Posición principal de la web del voluntariado | - Posición prioritaria web , banner y mensajes frecuentes sobre voluntariado a la comunidad universitaria. Mailing . Mass Media . |
| Formación. | Iniciativas. Contenidos. Destinatarios | Se promueven acciones formativas. | Promociona, soporta, financia, promueve por sí mismos y con entidades de voluntariado. |
| Investigación. | Proyectos. Recursos económicos, Recursos humanos | Se promueve y soporta investigación en la Universidad en General y en facultades. | Promociona, soporta, financia, promueve por sí mismos y con entidades de voluntariado. |
| Intervención/ acción. | Implementación y gestión propia. Implementación y gestión en coordinación. | Se promueve y soporta proyectos generales, por facultades en colaboración con entidades | Promociona, soporta, financia, promueve por sí mismos y con entidades de voluntariado. |
| Evaluación. | Evaluación Institucionalización Evaluación fases del plan, programa, proyectos | Se evalúan, planes, programas proyectos. | Existe comisión de evaluación interna-externa objetiva. |
| Ética. | Evaluar proyectos, agentes, | Se consideran los aspectos éticos. | Creación de comisión de ética en la Acción social. |

REFERENCIAS

- ARIAS, S. (2008). Voluntariado universitario. Guía para su gestión en las universidades madrileñas. Madrid: Dirección General de Voluntariado y Promoción Social.
- BALLESTEROS, V. (2012). El voluntariado y las personas mayores. Atrio. Granada
- KERR, C. (1963): *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge.
- FREY, J. H. y FONTANA, A. (1991). The group interview in social research, *We Social Science Journal*, 28 (2), 175-187.
- FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA (2019). V Estudio sobre Voluntariado Universitario. <http://www.fundacionmutua.es/Estudios.html>
- GAGE, R. L. & THAPA, B. (2012). Volunteer motivations and constraints among college students: Analysis of the volunteer function inventory and leisure constraints models. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41, 405-430. doi:10.1177/0899764011406738
- GARCÍA-CANO, A. (2019). Intención hacia el voluntariado: modelos psicosociales explicativos y variables sociodemográficas implicadas en alumnado universitario. Universidad de Murcia.
- GOLDMAN, A. E. y McDONALD, S. S. (1987). *The group depth interview. Principles and practice* New Jersey, Prentice Hall Inc.
- HARTMAN, R. I. y ARORA, R. (1988): Feedback through focus group interviews, *Journal of CareerPlanning and Employment*, 69 (1), 77-80.
- HYDE, M. K., & KNOWLES, S. R. (2013). What predicts Australian students' intentions to volunteer their time for community service? *Australian Journal of Psychology*, 65, 135-145. doi:10.1111/ajpy.12014
- VALOR-SEGURA, I., & RODRÍGUEZ-BAILÓN, R. (2011). Motives, commitment and volunteering experience among Spanish university students. *Anales de Psicología*, 27, 147-154.

«SPOTS PUBLICITARIOS CON SENTIDO SOCIAL»
EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE
SERVICIO REALIZADO POR ALUMNOS DE PUBLICIDAD¹
*Advertising spots with social sense» evaluation of a service
learning project carried out by advertising students.*

VISIERS ELIZAINCIN, A.; FORNÉS AZCOITI, B.; NOCITO MUÑOZ, G.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados de la evaluación de un proyecto de aprendizaje servicio llevado a cabo en Educación Superior por alumnos de publicidad en la asignatura de Producción y Realización Publicitaria. Se trata de un proyecto cuyo objetivo principal es dar visibilidad a los proyectos llevados a cabo por HARAMBE, una ONG que promueve iniciativas de educación en África través de proyectos de desarrollo en el área subsahariana. Para la evaluación del proyecto se utilizó el «Cuestionario para la evaluación de proyectos de aprendizaje servicio» de Santos Rego y Lorenzo Moledo (2018). Este trabajo pretende animar a la comunidad universitaria a considerar la importancia de evaluar los proyectos de aprendizaje servicio también desde la perspectiva del alumnado, con el fin de conocer el impacto de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar su calidad.

Palabras clave: *educación superior, estudiante, aprendizaje servicio.*

¹ Este trabajo se ha realizado al amparo de una subvención Campus Bizia Lab otorgada por la UPV/EHU, cuya investigadora principal era Elena López de Arana. Las personas firmantes de este artículo formamos parte de la red RIADIS de aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva con personas excluidas en pro de una justicia social, que recibe a su vez, subvención del Consejo Superior de Deportes.

ABSTRACT

The present work shows the results of the evaluation of a service learning project carried out in Higher Education by advertising students in their subject Production and Advertising. It is a project whose main objective is to give visibility to the projects carried out by HARAMBE, an NGO that promotes educational initiatives in Africa through various development projects in the sub-Sahara area. The «Questionnaire for the evaluation of service learning projects» by Santos Rego and Lorenzo Moledo (2018) was used to evaluate the project. This work aims to encourage the university community to consider the importance of evaluating service learning projects also from the perspective of students, in order to know the impact of the methodology in the teaching-learning process and improve its quality.

Keywords: *higher education, student, service-learning.*

INTRODUCCIÓN

LA UNIVERSIDAD no puede realizar su función formativa con calidad al margen del ejercicio de la responsabilidad social (Martínez, 2008) y para ello cada vez más en la etapa de Educación Superior se está utilizando la metodología de Aprendizaje Servicio. «El ApS 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, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p.20). Así mismo los procesos de aprendizaje servicio han de ser planificados e integrados con los contenidos curriculares (Tapia, 2008). Esta metodología representa una nueva manera de trabajar los valores vinculados con las sociedades democráticas y plurales a partir de la relación entre los contenidos curriculares de cada disciplina y el servicio a la comunidad (Folgueiras Bertomeu, Luna González y Puig Latorre, 2013). El protagonismo de los estudiantes propio de esta metodología viene a enfatizar su enfoque educativo, en la que los estudiantes adquieren competencias y ponen sus conocimientos al servicio de una necesidad social, al tiempo que aprenden y maduran tomando parte activa en el proyecto (Rodríguez Gallego, 2014).

La evaluación debe de ser un elemento central de los programas de aprendizaje servicio con el fin de mejorar los programas y garantizar su supervivencia en la institución universitaria (Cano, 2014; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2018). Es por ello que se ha de considerar la importancia de contemplar en la evaluación de los proyectos, además de las impresiones del profesorado y del socio comunitario, la valoración de los estudiantes. Así mismo es necesario compartir las experiencias con la comunidad académica para una institucionalización cada vez más sólida en Educación Superior.

DESARROLLO DEL PROYECTO

El objetivo principal de la asignatura «Producción y realización publicitaria» es el de conocer en profundidad el proceso de producción y realización de un spot de publicidad, así como la relación entre anunciante, agencia y productora.

Para ello, es importante que los alumnos entiendan los distintos roles de producción dentro de la realización de un spot, quiénes intervienen en el proceso, y cuál es la cadena de mando durante las distintas fases de preproducción, rodaje y postproducción.

Deben conocer asimismo todos los aspectos legales que conlleva la realización de un spot o sus adaptaciones: contrato y presupuesto de producción, confidencialidad, derechos de actores, derechos musicales, renovaciones de esos derechos, seguros, etc.

Para poder adquirir estos conocimientos los alumnos realizarán una práctica en grupo, en la que cada uno tendrá su papel dentro de la producción y realización de un spot publicitario, desde la entrega de briefing por el anunciante hasta la entrega de las copias. Esta práctica supone un 30% de la nota final de la asignatura y es necesario aprobar para poder superar la asignatura.

En el curso 18/19 el proyecto de aprendizaje servicio se realizó para Harambee, ONG que promueve iniciativas de educación y sanidad en África y sobre África, y una nueva visión del valor de la cultura africana, desde la cooperación y la comunicación.

Las primeras semanas de clase se realizaron con sesiones teóricas para fijar los conocimientos básicos que se necesitan para afrontar un proceso de producción y realización publicitaria.

En todo momento se procura que la realización de la práctica sea lo más parecida posible al proceso de producción real y a la relación entre anunciantes, agencias y productoras.

El primer encuentro de los alumnos con los responsables de comunicación de Harambee se produjo la primera semana de octubre. Harambee les explicó quiénes eran, qué hacían, qué campañas habían realizado hasta el momento, cuál era su competencia, el target al que se querían dirigir, el mensaje que les gustaría transmitir con la campaña a realizar por los alumnos, el tono de la campaña y los «mandatories»: aquellas imágenes, sonidos, textos o logotipos que deben aparecer de forma obligatoria en el spot. Todo ello información que habían preparado de acuerdo con una plantilla de «briefing» facilitada por la profesora de la asignatura.

El objetivo principal de la campaña era conseguir una mayor visibilidad, lo que debía traducirse en mejorar su imagen de marca y conseguir más donantes.

Una semana más tarde los alumnos plantean distintas dudas y sugerencias al anunciante en lo que se conoce en publicidad como «contrabriefing».

Una vez resueltas las dudas, los alumnos en grupo y liderados por los alumnos que interpretan el papel de creativos presentan distintas creatividades la primera semana de noviembre. En esta presentación Harambee selecciona 4 de las 5 creatividades. Tan solo un grupo debe rehacer la creatividad ya que no encaja con el briefing planteado por el anunciante.

Paralelamente a la preparación de la producción los alumnos en clase estudian la mejor manera de presentar las opciones de rodaje al anunciante. Preparan el shooting board en el que muestran los planos con los que van a contar la historia, seleccionan varias opciones de actores, localizaciones, material de decoración y atrezzo, distintas alternativas de vestuario, referencias de iluminación y tipos de planos, etc.

La tercera semana de noviembre la ONG vuelve a la universidad para asistir a la presentación de la preproducción (Preproduction Meeting) para, de este modo, elegir todos los elementos que van a aparecer en el spot de las distintas opciones presentadas por cada uno de los equipos.

Los alumnos que están interpretando el rol de «producer» deben hacer llegar al anunciante ese mismo día el informe de la reunión con todas las decisiones tomadas para que no haya ninguna duda de cara al rodaje.

Todos los equipos ruedan la última semana de noviembre. Algunos de los equipos cuentan con ayuda de alumnos del grado de Comunicación audiovisual que les ayudan con los aspectos más técnicos del rodaje (cámara, iluminación, sonido directo, etc.).

En clase, reciben la visita de un postproductor de sonido de una gran empresa de postproducción española que se involucra con los alumnos y les cede sus estudios para que sonoricen los spots de la ONG. Asimismo, una locutora profesional se anima a poner su voz para los spots de los alumnos.

A primeros de diciembre y en el plazo marcado por la guía docente los alumnos presentan al anunciante sus spots terminados. De los 5 spots presentados tan solo uno no cumple con las expectativas de la creatividad presentada debido a distintos imprevistos de producción.

MÉTODO

Al finalizar el proyecto la Oficina de Aprendizaje Servicio solicitó a los estudiantes que contestaran de manera anónima el «*Cuestionario para la evaluación de proyectos de aprendizaje servicio*» de Santos Rego y Lorenzo Moledo (2018). Contestaron el 90% de los alumnos matriculados en la asignatura.

El cuestionario cuenta con 7 apartados en los que se evalúa en una escala Likert de 1 a 5 atendiendo a distintas variables: el proyecto de ApS en general; las actividades del proyecto en relación a la materia; el servicio realizado; los aprendizajes de los estudiantes, la implicación del profesor; la implicación del socio comunitario y la implicación del alumno en el proyecto. Así mismo se llevaron a cabo tres entrevistas con la profesora durante la fase inicial, media y final del desarrollo del proyecto, y con el socio comunitario al inicio y al final del proyecto.

RESULTADOS

Tabla 1.
Porcentajes valoración general del Proyecto de ApS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------------|
| n=18 | | | | | | |
| INÚTIL | 0% | 0% | 16,70% | 33,30% | 50% | ÚTIL |
| INSUFICIENTE | 0% | 0% | 22,20% | 50% | 27,80% | SUFICIENTE |
| INAPROPIADO | 0% | 0% | 16,70% | 33,30% | 50% | APROPIADO |
| CANSADO | 11,10% | 38,90% | 38,90% | 11,10% | 0% | DESCANSADO |
| PASIVO | 0% | 0% | 27,80% | 38,90% | 33,30% | ACTIVO |
| CORTO | 0% | 16,70% | 22,20% | 38,90% | 22,20% | LARGO |
| DESORDENADO | 0% | 0% | 44,40% | 38,90% | 16,70% | ORDENADO |
| CONFUSO | 0% | 5,60% | 33,30% | 50% | 11,10% | CLARO |
| TEÓRICO | 0% | 0% | 5,60% | 22,20% | 72,20% | PRÁCTICO |
| DESALENTADOR | 0% | 0% | 27,80% | 44,40% | 27,80% | MOTIVADOR |
| NO RECOMENDABLE | 5,60% | 5,60% | 11,10% | 33,30% | 44,40% | RECOMENDABLE |

Como puede observarse en la Tabla 1 las valoraciones de los estudiantes respecto al proyecto en general, más del 80% de los estudiantes lo valoran como útil, práctico, activo, largo y motivador. Un 5,6% de los participantes no lo recomienda.

Tabla 2.
Porcentajes de las actividades del proyecto en relación a la materia

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------------------------|
| n=18 | | | | | | |
| DIFÍCILES | 16,70% | 27,80% | 38,90% | 5,60% | 11,10% | FÁCILES |
| INCOMPENSIBLES | 0% | 0% | 38,90% | 38,90% | 22,20% | COMPENSIBLES |
| INAPROPIADAS | 0% | 0% | 22,20% | 27,80% | 50% | APROPIADAS |
| ABURRIDAS | 0% | 0% | 22,20% | 44,40% | 33,30% | INTERESANTES |
| NO RELACIONADAS CON LA MATERIA | 0% | 0% | 11,10% | 38,90% | 50% | RELACIONADAS CON LA MATERIA |
| INÚTILES | 0% | 0% | 11,10% | 33,30% | 55,60% | ÚTILES |
| ESCASAS | 0% | 0% | 27,80% | 38,90% | 33,30% | ABUNDANTES |

Los resultados muestran que las actividades realizadas durante el desarrollo del proyecto han tenido mucho que ver con la materia correspondiente. Casi un 50% considera que no les han resultado fáciles, pero sí muy útiles (55,6%) y muy apropiadas (50%) así como comprensibles e interesantes.

Tabla 3.
Porcentajes en relación al servicio realizado

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------------|----|----|--------|--------|--------|---------------|
| n=18 | | | | | | |
| INÚTIL | 0% | 0% | 11,10% | 55,60% | 33,30% | ÚTIL |
| INSUFICIENTE | 0% | 0% | 33,30% | 38,90% | 27,80% | SUFICIENTE |
| INAPROPIADO | 0% | 0% | 22,20% | 44,40% | 33,30% | APROPIADO |
| INSATISFACTORIO | 0% | 0% | 22,20% | 38,90% | 38,90% | SATISFACTORIO |
| MALO | 0% | 0% | 16,70% | 38,90% | 44,40% | BUENO |
| PASIVO | 0% | 0% | 16,70% | 38,90% | 44,40% | ACTIVO |

En relación al servicio prestado podemos observar en la Tabla 3 que todos los encuestados lo valora a partir del nivel 3, lo cual muestra que ninguno lo considera una mala experiencia. Es más, en torno al 80% tiene una valoración positiva del mismo. Les ha resultado útil, apropiado, bueno y activo. El porcentaje de estudiantes que no se pronuncian oscila entre el 11,1% respecto a la utilidad del servicio y el 33,3% respecto a si les ha parecido suficiente o no.

Tabla 4.
Porcentajes en relación a los aprendizajes de los estudiantes

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|------------------|----|----|--------|--------|--------|---------------|
| n=18 | | | | | | |
| INÚTILES | 0% | 0% | 0% | 50% | 50% | ÚTILES |
| INSATISFACTORIOS | 0% | 0% | 0% | 44,40% | 55,60% | SATISFACTORIO |
| POCOS | 0% | 0% | 11,10% | 44,40% | 44,40% | MUCHOS |
| INAPLICABLES | 0% | 0% | 5,60% | 16,70% | 77,80% | APLICABLES |

Respecto a los aprendizajes de la actividad observamos en la Tabla 4 que el 100% de los estudiantes se sienten satisfechos con su aprendizaje (44,40% satisfechos y 55,60% muy satisfechos) y les han resultado de utilidad (50% lo consideran útiles y un 50% muy útiles). Así mismo observamos que el 77,80% considera que han sido aprendizajes muy aplicables lo que está en concordancia con el 72% de los estudiantes que valoran el proyecto como muy práctico.

Tabla 5.
Porcentajes en relación a la implicación del profesor

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------------|----|----|-------|--------|--------|-------------|
| n=18 | | | | | | |
| DISTANTE | 0% | 0% | 0% | 11,10% | 88,90% | CERCANO/A |
| PASIVO/A | 0% | 0% | 0% | 16,70% | 83,30% | ACTIVO/A |
| CONFUSO/A | 0% | 0% | 5,60% | 22,20% | 72,20% | CLARO/A |
| DESALENTADOR/A | 0% | 0% | 5,60% | 16,70% | 77,80% | MOTIVADOR/A |
| INSUFICIENTE | 0% | 0% | 5,60% | 22,20% | 72,20% | SUFICIENTE |

En referencia a la implicación del profesor en los resultados de la Tabla 5 observamos que la valoración más alta ha sido en relación a la implicación de la profesora de la asignatura: muy cercana (88,9%) y activa (83,3%), muy motivadora (77,8%) y clara (72,2%). Estos resultados muestran el gran compromiso de la profesora y podemos deducir que el seguimiento ha sido continuado, animante y con una relación cercana con sus alumnos.

Tabla 6.
Porcentajes en relación a la implicación del socio comunitario

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------------|
| n=18 | | | | | | |
| DISTANTE | 0% | 16,70% | 33,30% | 27,80% | 22,20% | CERCANO/A |
| PASIVO/A | 0% | 0% | 44,40% | 22,20% | 33,30% | ACTIVO/A |
| CONFUSO/A | 22,20% | 0% | 38,90% | 27,80% | 11,10% | CLARO/A |
| DESALENTADOR/A | 16,70% | 11,10% | 27,80% | 33,30% | 11,10% | MOTIVADOR/A |
| INSUFICIENTE | 11,10% | 0% | 27,80% | 38,90% | 22,20% | SUFICIENTE |

La opinión de los estudiantes respecto a las responsables de la entidad social colaboradora (Tabla 6) apunta que más del 50% piensa que han tenido una disposición activa y suficiente y les han resultado cercanas. El 22,2% considera que ha faltado claridad en el proceso. El porcentaje que no se pronuncia que oscila del 27,8% respecto a que hayan sido motivadoras o suficiente, al 44,4% en cuanto a su actitud activa.

Tabla 7.
Porcentajes en relación a la implicación del alumno en el proyecto

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------------|-------|--------|--------|--------|--------|---------------|
| n=18 | | | | | | |
| PASIVO/A | 0% | 0% | 0% | 22,20% | 77,80% | ACTIVO/A |
| IMPASIBLE | 0% | 0% | 5,60% | 55,60% | 38,90% | ENTUSIASTA |
| INSATISFACTORIA | 0% | 0% | 16,70% | 33,30% | 50% | SATISFACTORIA |
| INCONSTANTE | 0% | 0% | 5,60% | 22,20% | 72,20% | CONSTANTE |
| INSUFICIENTE | 0% | 0% | 5,60% | 38,90% | 55,60% | SUFICIENTE |
| INADECUADA | 0% | 0% | 0% | 33,30% | 67,70% | ADECUADA |
| DIFÍCIL | 5,60% | 11,10% | 16,70% | 22,20% | 44,40% | FÁCIL |

Los resultados indican que el 100% de los alumnos indica que han participado de manera adecuada (Tabla 7). El 50% de los alumnos está muy satisfecho con su implicación. Lo han hecho con entusiasmo (casi el 95%) y les ha parecido suficiente. La mayoría considera que han participado de un modo muy activo (77,8%) y constante (72,2%). Cabe destacar la variación de la valoración de la facilidad/

dificultad de su participación en el proyecto que, aunque al 44,4% les ha parecido muy fácil, el 11,1% le ha resultado difícil y el 5,6% muy difícil. Este resultado está en sintonía con la valoración de la facilidad/dificultad de las actividades realizadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación de los proyectos de ApS debe ser constante, dinámica y reflexiva con el fin detectar los puntos fuertes y débiles y así mejorar la calidad de los mismos (Ruiz- Corbella y García- Gutiérrez, 2019), es por ello que desde el departamento de Aps de la universidad se realiza el seguimiento y la evaluación a los agentes implicados en los proyectos (profesor, alumnos y comunidad) con el fin de favorecer el impulso y la calidad de los mismos.

Los datos más relevantes nos indican que los alumnos encontraron el proyecto de ApS «*Spots publicitarios con sentido social*» útil, activo y práctico. La primera sesión con la ONG en la que explicaron qué habían hecho, qué habían conseguido y qué se proponían con la campaña, animó a los alumnos a dar lo mejor de sí mismos para ayudarles a conseguir sus objetivos.

Sí se aprecia cierto desaliento por parte del alumnado con el paso de las semanas ya que perciben una falta de claridad durante el proceso. Esta falta de claridad puede deberse a que el anunciante no tenía experiencia suficiente en los procesos de producción y realización publicitaria.

Cabe destacar especialmente el papel de la profesora de la asignatura en el desarrollo del proyecto. Los datos obtenidos reflejan su implicación y su cercanía, así como su actitud motivadora. Probablemente esto ha contribuido a la participación activa de los alumnos, los cuales consideran que han hecho un buen trabajo y son conscientes de que han prestado un buen servicio a la entidad y, por tanto, a la sociedad.

Consideramos que el resultado operativo más palpable del proyecto es que la ONG cuenta con cuatro spots realizados por los estudiantes que se están emitiendo a través de sus redes sociales en la actualidad, mientras que inicialmente se estableció que se elegiría únicamente un proyecto. Así mismo la realización de este proyecto sin duda ha impactado en los alumnos, que han conocido una ONG, han trabajado sobre ella y se han sentido útiles haciendo algo para los demás. También sobre la profesora, que se ha involucrado en cada uno de los spots para que la calidad de los mismos fuera la mejor posible. Así mismo se establecieron lazos de colaboración externa por parte de profesionales del sector de la producción publicitaria que, conociendo el reto al que se enfrentaban los alumnos de Publicidad, aportaron su tiempo para conseguir un mejor resultado de los spots.

Una de las dificultades a las que se enfrentó la profesora fue la de enseñar también los procesos de producción al anunciante. Al tratarse de una ONG pequeña, los responsables de comunicación no tenían experiencia en los procesos de producción audiovisual.

Como puntos a mejorar desde el punto de vista de la profesora se destaca la necesidad de añadir una sesión con un creativo previa a la presentación de los guiones a la ONG para, de este modo, realizar un primer filtro para ajustar las creatividades al briefing del anunciante; así como la necesidad de preparar un documento que facilite la toma de decisiones de la ONG respecto a las opciones creativas de los alumnos o la de preparar un documento para que la ONG evalúe el trabajo realizado (no solo el profesor). También se ve necesario desarrollar un documento en el que se explique que una vez tomadas ciertas decisiones no se pueden pedir cambios a los alumnos, porque supondría en algunos casos volver a empezar todo el proceso.

Como conclusión final consideramos la evaluación de los proyectos de Aps un elemento crucial que favorece la reflexión y la mejora de la calidad de los mismos.

REFERENCIAS

- CANO, L. C. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).
- FOLGUEIRAS BERTOMEU, P., LUNA GONZÁLEZ, E., & PUIG LATORRE, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 2013, vol. 362, p. 159-185.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C., & PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- RODRÍGUEZ GALLEGO, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- RUIZ-CORBELLA, M., & GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio: Los retos de la evaluación* (Vol. 155). Narcea Ediciones.
- SANTOS-REGO, M. A., & LORENZO, M. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- TAPIA, M^a N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION DISCOURSES AND THE 2025 EU HIGHER EDUCATION PROJECTION AREA: A QUALITY AND COMMITMENT APPROACH

SLIMI, Z. A.; JIMENEZ, J. A.

International Maritime College Oman, University of Deusto

ABSTRACT

The European Union strategic plan is to develop its societies by focusing on higher education quality and commitment to the community. This article aims to analyse EU higher education policies concerning quality and commitment within the European Education Area 2025. Therefore, it provides an empirical review of 16 documents on the social and cultural dimensions of the EU between 2015-2020 by analysing the discourses (Wetherell & Potter, 1988) about the European Education Area 2025, concerning quality and social commitment in higher education. The conclusions reveal that the European Education Area 2025 promotes higher quality via a more socially committed approach to higher education aligned with the shared values enshrined in the European Union Treaty.

Keywords: *Higher education, society, quality, commitment, EU, EEE2025.*

INTRODUCTION

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN SOCIETY is becoming more critical than ever. Therefore, transforming higher education is a global priority. International bodies as the United Nations (UN/2015-2020), the World Bank (WB/2018-2020), the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD/2020), and governments such as the European Union (EU/2017-2020), advocate relevant higher education for sustainable societies and responsible

citizenship (European Commission & European Council, 2015) sustainable and inclusive Europe' (2012/C 70/05).

Education importance in developing a skilled workforce lies in the mediation between different actors and interest groups in the community and higher education in advancing knowledge, research, and innovation (Elken & Stensaker, 2011). Thus, a critical condition in scholarly society is that quality higher education is committed to society. Consequently, this article analyses EU higher education policies concerning quality and commitment within the European Education Area 2025. Referring to the organisation's official documents on the social dimension of education and training and the NESET policy reports for the years 2015-2020. The paper focuses on the achievement of the European Higher Education Area (EHEA/2025) from the perspective of «quality» and «commitment». Therefore, what is the approach, and what values does the EU promote higher education in the projection of the EES 2025?

The proposed methodology is part of the interpretative paradigm. Thus, the empirical review is done through the analysis of the discourses of the chosen documents. A constructivist selection of sources following Elken and Stensaker (2011) is the discourse analysis approach (Elken & Stensaker, 2011). In short, discourse analysis refers to the text, the discourse in practice and the discourse practices drawn from this text. Consequently, the article follows the interpretative repertoires used by Wetherell and Potter (1988, p.170). Specifically, the choice sheds light on «quality» and «commitment». The review period's determination is based on the European cooperation in education and training presented in the joint Council and Commission report on implementing the Strategy: Framework for European Cooperation in Education and Training (ET, 2020) and the new priorities for European cooperation in education and training.

LITERATURE REVIEW

QUALITY

Quality in higher education was the priority of the European cooperation's strategic framework in education and training 2015. Indeed, as Europe is facing social, economic, and political challenges, the council's joint report and commission on the implementation of strategy 2020 stresses the importance of good quality education. Quality entails innovation, creativity, productivity, competitiveness, efficiency, competence, lifelong learning, inclusion, and digital competencies. Therefore, the European Parliament stressed the need for critical competencies that involve critical thinking, communication using foreign languages, digital and

technological competencies, e-literacy, media literacy and skills reflecting growing conditions such as the green economy and health digitalisation. The commission also called for strong support for all academic staff and stakeholders to play critical roles in ensuring quality by implementing policies, facilitating learning mobility, strengthening transparency, simplifying recognition, and filling investment gaps between members (European Commission & European Council, 2015) 'sustainable and inclusive Europe' (2012/C 70/05).

Additionally, the commission is pro critical thinking, media literacy, media use, and the internet to resist racism. Promote intercultural dialogue via all forms of education (European Union education ministers, 2015). Similarly, quality in education entails equity in education. Therefore it is important to focus on both efficiency and equity in education (Ludger & Gabriela, 2007)

The European Commission supported higher education via cooperation policies and funding programmes through the Europe 2020 strategy and the European cooperation in education and training (ET2020) such as support cooperation, mutual learning, shared policies, evidence-based innovation, research, expert groups, analysis, and benchmarking. Meanwhile, fund innovative projects among institutions via (Erasmus+ Horizon 2020), The European Structural Investment Funds (ESIF) and encourage international mobility, collaboration, develop student-centred approaches (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2017).

The European strategic plan of 2025 demands highly-skilled and socially engaged citizens as complex, flexible jobs need entrepreneurial capacities. These capacities creatively and independently manage big complex data, use digital resources, and communicate effectively without losing resilience and well-being. Having highly skilled graduates enhances technologies' advancements, social mobility, and inclusion (Hippe, Araújo, & Dinis Da Costa, 2016) primary and secondary education and on the different aspects related to equity in education that have surfaced during the last years. Therefore, this brief includes a broader set of topics concerning equity in education, such as regional asymmetries, gender inequality and immigrants' integration. In this brief, equity «is viewed as the extent to which individuals can take advantage of education and training, in terms of opportunities, access, treatment and outcomes» (European Commission 2006, p. 2).

Education quality topped the European leaders meeting's council in 14 12 2017 in Gothenburg, which called for sustainable, inclusive, and cohesive societies via educational cooperation, training, and equity (ET2020). The meeting mentioned above also stressed democratic values, racism combat, respect human rights, and equipping learners with intercultural communication skills (The Council of the European Union, 2018).

The pandemic COVID-19 impacted around 100 million in the education and training system in Europe (United Nations, 2020). Therefore, it is vital to overcome the pandemic challenges to maintain learning and teaching progress. Thus, the commission stressed six significant concepts to be highlighted as depicted in the figure below:

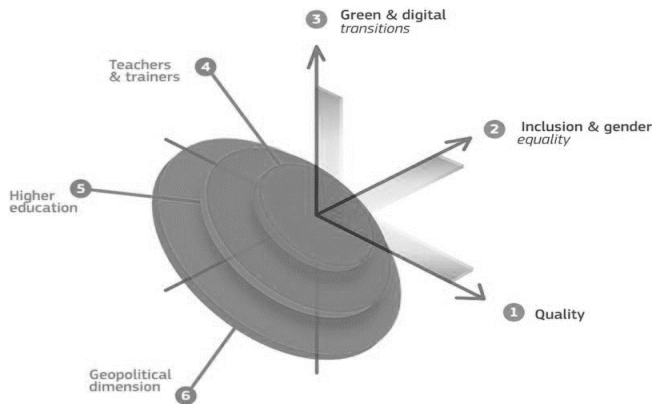


Figure 1.

Quality education focus (European Commission, 2020, p. 7)

Quality education entails equipping learners with digital competences, knowledge, attitudes, skills to develop them personally and professionally. Besides fostering multilingualism and language learning, encouraging academic staff to manage cultural and linguistic diversity reinforces education quality. Finally, maintain an environment of learning a training free of bullying, violence or any kind of racism (European Commission, 2020).

COMMITMENT

Higher education institutions' responsibility to engage with local and global communities has gained prominence in recent institutional and political developments (Johnson et al., 2019). The new trend is that universities should collaborate with communities for mutual benefit (Butler & Preece, 2016). In this sense, the renewed interest in «commitment» to higher education seeks to contribute to society's socio-economic well-being. The university's dialogue with the community is the basis of the commitment. Thus, what was mentioned earlier entails that the committee has a variety of interpretations. Likewise, institutions

tend to develop collective action and knowledge to contribute to society (Brown & Witte, 2014).

For the TEFCE Project (<https://www.tefce.eu/>), on «community engagement in higher education», «engagement» relates to how universities respond to societal needs in partnership with external organisations. It is expressed in various activities, including teaching, research, and other universities- or academically-led approaches. Consequently, speaking of engagement presupposes three key definitions (Erasmus Programme & European Union, 2020).

The first definition is «Community». The community is as places of identity or interest, including government organisations, businesses, civil society organisations and citizens, whether at the local, regional, national, or global level. Secondly, they establish the definition of «Engagement», describing it as the process where universities undertake joint activities with external communities in a mutually beneficial way, even if each party benefits differently. The third fundamental definition is «social needs», pointing out that its typology has to do with the political, economic, cultural, social, technological, and environmental needs that impact and influence society's quality (European Commission, 2019)

A fundamental change in the European Education Area comes in 2017 when the European Commission recognises higher education's vital role in laying the foundations for prosperity in inclusive and democratic societies. It enacted the Renewed Agenda for Higher Education. The latter will be the first official document of the European community to mention «commitment to the community», «the removal of barriers between higher education and the rest of society can help students to develop their social and civic competences. Some institutions are transforming their profile to become «civic universities» by incorporating local, regional and social issues into the curriculum, involving the local community in teaching and research projects, and providing adult learning and communicating with and linking to local communities» (European Commission 2017. p.7). Based on the Farnell (2020) agenda, there are potential and possible synergies between community engagement and policy priorities. These programmes and initiatives in the Commission's higher education system are shown in Table 1 (Farnell, 2020). In this way, the European Commission from 2017 onward has emphasised «community engagement» by connecting higher education systems' role as a priority within future policy frameworks and institutional strategies.

Table 1.
*Policy priorities, programmes
 and initiatives connected community engagement*

| Policy area | Policy priorities at national and transnational level connected to community engagement | European Commission programmes and initiatives (non-exhaustive list) connected to community engagement |
|--------------------------------|--|--|
| Higher education policy | <p>Major overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Teaching and learning Relevance of higher education Social dimension / social inclusion in higher education <p>Potential overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Accountability and quality assurance Internationalisation | <p>European Education Area European Higher Education Area</p> <p>Major overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Erasmus+ (Key Action 1 - Individual mobility; Key Action 2 - Strategic partnerships; European Universities Initiative; Knowledge Alliances) <p>Potential overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eurydice (e.g. data collection on community engagement) NESET (e.g. further analyses of community engagement policies and practices) U-Multirank (e.g. upscaling indicator on community service learning) |
| Research and innovation policy | <p>Major overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> (Societal) impact of research Responsible research and innovation (RRI); citizen science; science education <p>Potential overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Open innovation Research missions | <p>European Research Area Open Science</p> <p>Major overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Framework Programme for Research and Innovation (Horizon Europe): <ul style="list-style-type: none"> Responsible Research and Innovation Citizen science |
| Other policy areas | <p>Major overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Active citizenship Social inclusion Sustainable Development Goals <p>Potential overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Regional development Smart specialisation Climate and energy | <p>Major overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> European Structural and Investment Funds (ESIF) <p>Potential overlaps and synergies:</p> <ul style="list-style-type: none"> European Institute of Technology Smart Specialisation Platform European Green Deal |

Source: (Farnell. T., 2020, p. 15).

METHOD

This paper deals with the EU's policy proposals for connecting higher education systems more broadly to society through quality and community engagement within the European Education Area 2025. The selected sources have been studied in a constructionist manner following (Jonathan, 1996) approach to discourse analysis, as described in Table 2, of the EU documents, selected and organised chronologically from 2015 to 2020. In short, discourse analysis refers to both text and talk in practice and the discursive practices drawn from the studied text. Therefore, the included sources have been read carefully and coded into two significant themes quality and commitment (Jonathan, 1996, p.15). The process of accessing data was based on the themes mentioned above and in chronological order. Data analysis followed the discourse analysis approach interpretative repertoires used by Wetherell and Potter (1988). The concept interpretative repertoire entails specifically analysing interpretative resources. Therefore, it is a systematic set of terms linked to the stylistic and grammatical coherence and is often based on central metaphors (Wetherell & Potter, 1988, p.170).

Table 2.

The social and cultural dimension of education and training in the EU

| NO. | Year and Name of Document or Report | Available in European Commission Social dimension of education and training |
|-----|--|---|
| 01 | 2015 European cooperation in education and training (ET 2020) New priorities for European cooperation in education and training | https://acortar.link/cZpMU |
| 02 | 2015. European Unión, 'Declaration on promoting citizenship and common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education'. | https://cutt.ly/NzsDCNK |
| 03 | 2016 Technical report by the Joint Research Centre Equity in Education in Europe | https://cutt.ly/szsD2CE |
| 04 | 2015 Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance, and non-discrimination through education. | https://cutt.ly/9zsD5NI |
| 05 | 2016 NESET II ad hoc question. Recent Research Developments and Relevant Topics in Current Discussions on Social Aspects of Education and Training | https://cutt.ly/jzsFefa |
| 06 | 2017 Strengthening European Identity through Education and Culture | https://cutt.ly/XzsFoNg |
| 07 | 2017 European Commission, Communication on a renewed EU agenda for higher education. | https://cutt.ly/hzsFsbJ |
| 08 | 2017. The Proclamation of the European Parliament, the Council, and the Commission on the European Pillar of Social Rights. | https://cutt.ly/nzsFz27 |
| 09 | 2018. Council of the European Union, 'Council Promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching | https://cutt.ly/VzsGqaz |
| 10 | 2018. NESET II publishes payy short report on the links between education and active citizenship/civic engagement | https://cutt.ly/tzsGloc |
| 11 | 2019 Promoting life changing opportunities for people of under-represented groups, Policy conclusions from the PLA in Brussels. | https://cutt.ly/lzsGdnc |
| 12 | Political guidelines of the Commission 2019-2024 | https://cutt.ly/dzsGkYY |
| 13 | 2020 Communication on the European Education Area | https://cutt.ly/SzsGv44 |
| 14 | Farnell. T. 2020. NESET Analytical Report. Community engagement in higher education: trends, practices, and policies | https://cutt.ly/uzsGIsD |
| 15 | Dominic Orr, Mantas Pupinis y Greta Kirdulyté. Analytical report, 2020 Towards a European approach to micro-credentials: a study of practices and commonalities in offering micro-credentials in European higher education | https://cutt.ly/DzsGSvr |
| 16 | Slavi Stoyanov, 2020. NESET Ad Hoc Report, State of research in foresight studies on education and training | https://cutt.ly/szsGJLW |

RESULTS

The use of the «Overview» platform to analyse reports revealed that the top 100 overused words in all documents are presented in figure 2-word cloud. Education is topping European leaders' discourse and strategies from 2015 till 2020. Similarly, the speech prioritises quality, policies, teaching, learning, institutions, knowledge, engagement, society, skills, digitalisation, training, economy, community, and work. In short, the discourse emphasises policies reviewing for better educational systems and high-quality education matching the fourth industrial

revolution requirements and European societies' expectations. In a word, the results reveal the importance of education quality, inclusion, gender equality, academic staff training and development to implement policies, teaching methods and learning development in educational institutions.

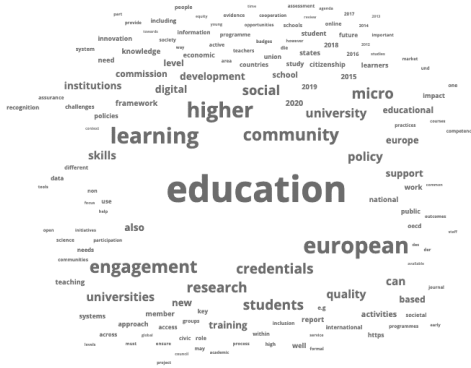


Figure 2.
Summary of top words used by the European discourse

The analysis of the discourse used in all the studied documents reveals tight relationships between policy reviews, educational development, societal commitment, and engagement, as depicted in figure 3 below. The discourse also stresses the importance of training, union, teaching, innovation, activities, digitalisation, outcomes, staff, and institutions to perform European policies regarding higher education quality and societal commitment.

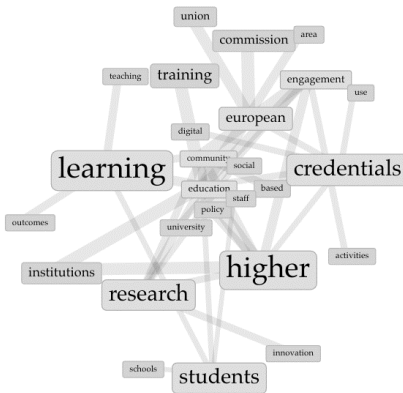


Figure 3.
Summary of concepts relations in the European discourse

Similarly, results indicate that the European commissions' discourse is entirely focused on using technology, as depicted in the below chart. Indeed, the overwhelming words are «Mooc,» «digitalisation,» «Blockchain,» «21st century,» and «Future-Learn.» Besides the discourse sheds light on «education,» «institutions,» «individuals,» «knowledge,» «society,» «transparency» and «innovation.» Consequently, the European Union countries are working to develop the quality of education to develop communities and overcome the challenges dictated by technology and the rapid change in all fields of life.

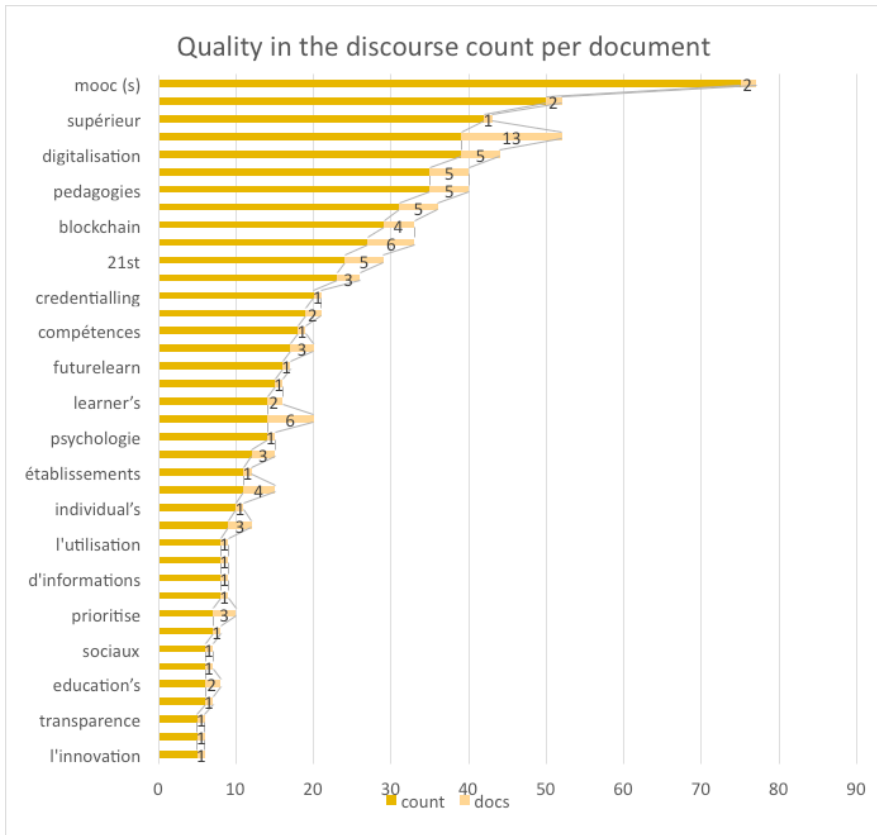


Figure 4.
Top word count per documents

The Renewed Agenda for Higher Education is the first EU policy document that prioritises a broader engagement of higher education institutions in society. On the other hand, the NESET network published the report on the links be-

tween education and citizenship and the year 2019, coinciding with the political agenda 2019-2024, in which the Commission highlights as one of its objectives the creation of the European Education Area 2025, to promote the social engagement of higher education to achieve the economic and social goals of the region. In terms of commitment, it is proposed that higher education systems be broadly connected in synergy with other actors in society to strengthen European identity. A strong EU identity requires paying particular attention to balancing the relationship with the labour market, training, and the full social development of European citizens. Figure 5 shows how the theme of engagement is a growing concept within European policy documents.

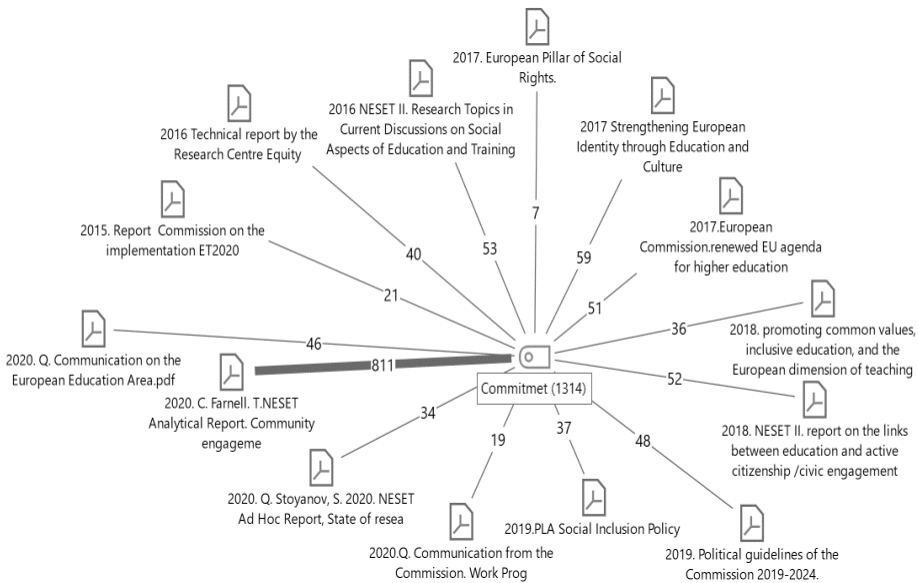


Figure 5. Maximum word count per document

Figures 6 and 7 summarise the results concerning quality and commitment in the projection of the European Education Area 2025. The two figures reveal a close correlation between higher education quality and the commitment to establish a well-balanced, economically and socially developed community. Thus quality and committed education can contribute to achieving the ideal society to which the European Union aspires: a well-educated society committed to equity, equality, democracy, freedom, with active citizenship able to adapt to the changes brought about by knowledge and technology.

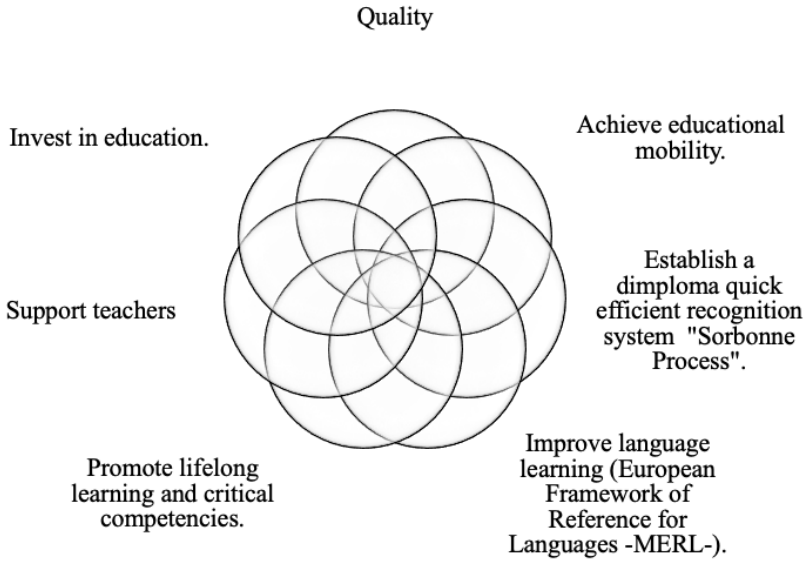


Figure 6.
EEA 2025 Strategies for implementing quality in education

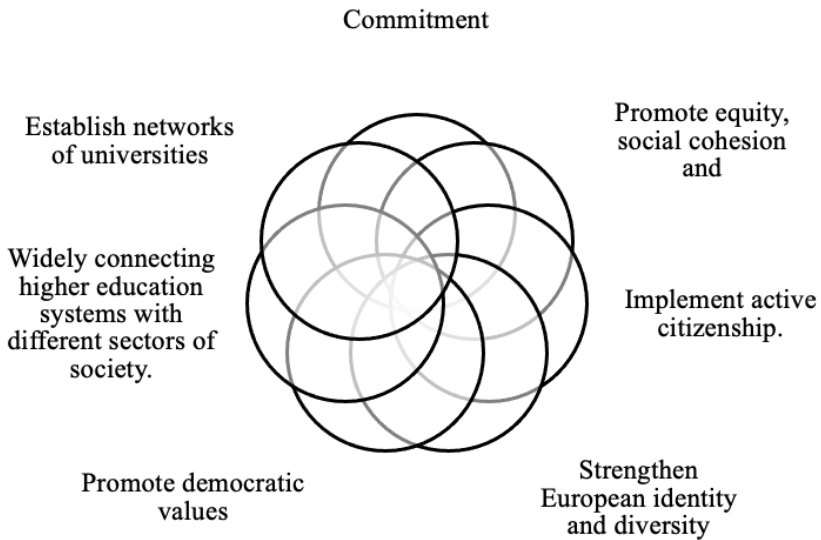


Figure 7.
EEA 2025 Strategies for implementing Commitment in education

CONCLUSION

It is undeniable that the projection is ambitious, taking the two categories of this analysis as a reference. However, this is in line with the values promoted in the European Union Treaty, promoting shared values and general principles of respect for human dignity, freedom, democracy, and the rule of law. Education, equality, the rule of law and respect for human rights, including those of migrants, as outlined in Strengthening European Identity through Education and Culture 2018. In this sense, the European Commission 2020 roadmap committed itself to make the European Education Area a reality by 2025 (European Commission, 2020). In short, the European Union plans to implement values such as quality, equality, equity, commitment, flexibility, democracy, and freedom. These concepts are crucial and essential in creating universal positive citizens and transforming lifestyle in Europe and the world. However, the extent to which the European countries will implement such ideal programmes within a dynamically changing world is subject to challenges such as the current pandemic COVID-19, the increasing waves of migrants due to economic, social, and politic instability worldwide. Finally, what role will Europe play to enhance quality and commitment worldwide and mainly in developing countries?

REFERENCES

- BROWN, D. W., & WITTE, D. (2014). *Higher Education Exchange*. Retrieved from https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/HEX-2014-final_0.pdf
- BUTLER, D. M., & PREECE, J. R. (2016). Recruitment and Perceptions of Gender Bias in Party Leader Support. *Political Research Quarterly*, 69(4), 842-851. doi:10.1177/1065912916668412
- ELKEN, M., & STENSAKER, B. (2011). Policies for quality in higher education - coordination and consistency in EU-policy-making 2000-2010. *European Journal of Higher Education*, 1(4), 297-314. doi:10.1080/21568235.2012.663240
- ERASMUS PROGRAMME & EUROPEAN UNION. (2020). *TEFCE Towards a European Framework For Community Engagement in Higher Education*. Retrieved 8 March 2021, from https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- EUROPEAN COMMISSION. (2019). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions strengthening European identity through education and culture the European commission's contribution. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699.
- EUROPEAN COMMISSION. (2020). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the*

- regions on achieving the European Education Area by 2025. Journal of Chemical Information and Modeling.*
- EUROPEAN COMMISSION, EACEA & EURYDICE. (2017). *On a Renew EU Agenda for the Higher Education*. Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/publications/reflection-paper-harnessing-globalisation_en
- EUROPEAN COMMISSION, & EUROPEAN COUNCIL. (2015). *2012 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*, {SWD (2015)(July 2014), 9-18.
- EUROPEAN UNION EDUCATION MINISTERS. (2015). *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, (March).
- FARNELL, T. (2020). *Community engagement in higher education: trends, practices and policies - NESET*. Retrieved from <https://nesetweb.eu/en/resources/library/community-engagement-in-higher-education-trends-practices-and-policies/>
- HIPPE, R., ARAÚJO, L., & DINIS DA COSTA, P. (2016). *Equity in Education in Europe. JRC Technical Reports*. <https://doi.org/10.2791/255948>
- JOHNSON, M., DANVERS, E., HINTON-SMITH, T., ATKINSON, K., BOWDEN, G., FOSTER, J., ... WILLIAMS, S. (2019). Higher education outreach: examining key challenges for academics. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 469-491. doi:10.1080/00071005.2019.1572101
- JONATHAN, P. (1996). (15) (PDF) *Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background*. Leicester. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/265273243_Discourse_Analysis_and_Constructionist_Approaches_Theoretical_Background#fullTextFileContent
- LUDGER, W., & GABRIELA, S. (2007). (10) *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/44837281_Efficiency_and_Equity_in_European_Education_and_Training_Systems
- THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2018). on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. *Official Journal of the European Union*, (2), 2-6.
- UNITED NATIONS. (2020). *Education during COVID-19 and beyond August 2020*.
- WETHERELL, M., & POTTER, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. - PsycNET. In *A casebook of methods* (pp. 168-183). Sage Publications, Inc. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1988-98258-012>

TRABAJOS FIN DE GRADO BASADOS
EN APRENDIZAJE-SERVICIO. UNA PROPUESTA
PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
EN SOSTENIBILIDAD¹

*Final degree projects based on service learning.
A proposal for the development of competences on sustainability*

LÓPEZ-DE-ARANA, E.
Universidad Autónoma de Madrid

ÁLVAREZ-URIA, A.; ARISTIZABAL, P.; VIZCARRA, M. T.
Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

RESUMEN

La Enseñanza Superior facilita la adquisición de las competencias en sostenibilidad. El aprendizaje-servicio parece ser una propuesta pedagógica innovadora apropiada para ello. En este trabajo analizamos el contenido de las historias de vida de las seis alumnas que realizaron el Trabajo de Fin de Grado basado en aprendizaje-servicio. Dichas alumnas se encargaron de diseñar e implementar un servicio dando respuesta a una demanda real del centro educativo Ramón Bajo: la exclusión de determinados niños y niñas en las extraescolares del mediodía. Los resultados sugieren que el aprendizaje-servicio desarrollado favorece tres competencias en

¹ Este trabajo se ha realizado al amparo de una subvención Campus Bizia Lab otorgada por la UPV/EHU, cuya investigadora principal era Elena López de Arana. Las personas firmantes de este artículo formamos parte de la red RIADIS de aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva con personas excluidas en pro de una justicia social, que recibe a su vez, subvención del Consejo Superior de Deportes.

sostenibilidad: la contextualización crítica del conocimiento, la competencia en la participación en procesos comunitarios y la competencia en la aplicación de principios éticos.

Palabras clave: *aprendizaje-servicio, educación superior, competencias en sostenibilidad*

ABSTRACT

Higher Education facilitates the acquisition of competences on sustainability. Service Learning seems to be an innovative pedagogical proposal appropriate for this. In this work we analyse the content of the life stories of the six students who made the Final Degree Project based on service learning. These students were in charge of designing and implementing a service in response to a real demand from the Ramón Bajo educational centre: the exclusion of specifying children in midday extracurricular activities. The results show that the developed service learning favours three competences on sustainability: the critical contextualization of knowledge, competence in participation in community processes and competence in the application of ethical principles.

Keywords: *service learning, higher education, competences on sustainability*

INTRODUCCIÓN

LA AGENDA 2030 para el Desarrollo Sostenible es un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia (Naciones Unidas, 2015). Esta agenda se concreta en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas.

El logro de esta transformación mundial, no puede depender únicamente de los gobiernos. La universidad parece ser una pieza clave para afrontarlos y alcanzarlos, y, por su situación privilegiada como creadora y transmisora de conocimientos, puede jugar un papel importante de liderazgo (López-de-Arana, Sáenz-de-la-Fuente, Prol, y Fernández, 2019).

Al asumir la universidad los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se ve obligada a facilitar la adquisición de las competencias en sostenibilidad (Cebrián, Fernández, Fuertes, Moraleda, y Segalàs, 2019).

COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD

Se considera que una competencia es el resultado de una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, hábitos y valores (Sarramona, 2014).

En lo referente a las competencias en sostenibilidad que las universidades españolas deberían promover, se han identificado las cuatro siguientes (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2012):

- Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
- Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
- Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
- Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

SOSTENIBILIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

Para el desarrollo de las competencias en sostenibilidad se necesitan «estrategias educativas diversificadas y procesos formativos de carácter transversal» (Murga-Menoyo, 2015, p 57). El aprendizaje-servicio universitario es una propuesta pedagógica que favorece el desarrollo de dichas competencias en sostenibilidad (Cebrián et al., 2019; Vázquez, 2015).

El aprendizaje-servicio consiste en «una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo» (Puig, Martín-García, y Rubio, 2011, p. 22). Además, integra el servicio comunitario con el currículum, uniendo el conocimiento experiencial con el conocimiento disciplinar al tiempo que se reflexiona sobre el compromiso adquirido para con una situación real concreta (McIlrath, Aramburu-zabala, Opazo, Hopia, y Grönlund, 2016).

Ante la evidencia de que el aprendizaje-servicio facilita el desarrollo competencial (Furco, 2004), este tipo de experiencias están proliferando en los últimos años. No obstante, todavía no se ha investigado demasiado sobre la idoneidad de estas propuestas pedagógicas e innovadoras para favorecer el desarrollo de las competencias en sostenibilidad.

Por lo tanto, este artículo tiene por objetivo comprobar si en los discursos construidos en los Trabajos de Fin de Grado de las alumnas de Educación Infantil participantes en esta experiencia, aparecen indicios de dichas competencias cuando se analizan las historias de vida redactadas por ellas.

MÉTODO

ESCENARIO: CONTEXTO, PARTICIPANTES Y SERVICIO

El servicio objeto de estudio se desarrolla en la escuela pública Ramón Bajo. Centro educativo ubicado en el casco antiguo de Vitoria-Gasteiz. Nació como escuela de barrio en 1980 y hoy en día continúa con el mismo espíritu (Agirre, 2010).



Figura 1.

Espacio interior de la escuela Ramón Bajo

El punto de partida de este servicio viene dado por el propio centro. Se detecta que en las actividades extraescolares que ofrece la Asociación de Madres y Padres al mediodía, tras la hora de comer; hay algunas niñas y niños que no pueden participar por falta de recursos económicos, quedándose al cuidado de monitores de tiempo libre.

Por lo tanto, el objetivo del aprendizaje-servicio está vinculado a algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible como: la educación inclusiva y equitativa de calidad, y la reducción de desigualdades. Consecuentemente, el servicio se basa en diseñar, implementar y evaluar propuestas lúdicas que promuevan el bienestar y desarrollo de los niños y niñas que no participan en las actividades extraescolares del mediodía, por carecer sus familias de recursos económicos.

El servicio ofrecido se basa en una sucesión de propuestas relacionadas con disciplinas diversas como la psicomotricidad y ciencias experimentales o naturales. Las actividades se desarrollan en el espacio exterior de la escuela que cuenta con un huerto, rampas, escaleras, y neumáticos y bloques de espuma que se suelen estar guardados (ver Figuras 2, 3 y 4).



Figuras 2, 3, 4.

Ejemplos de los servicios ofrecidos en la escuela Ramón Bajo

Los resultados de la propuesta de los Trabajos Fin de Grado basados en aprendizaje-servicio han sido muy bien valorados hasta ahora tanto por la propia dirección de la escuela pública Ramón Bajo, como por las alumnas que han participado.

PARTICIPANTES

Las protagonistas que desarrollan el servicio son 6 alumnas de 4º curso de los Grados de Educación, de menos de 30 años. Cinco de ellas cursan el Grado de Educación Infantil y una cursa el de Educación Primaria.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Tras la entrega del informe del Trabajo Fin de Grado y la defensa oral, se solicita a cada participante que haga una narrativa a partir de su experiencia en un contexto concreto (Rivas, 2012). A partir de estas narrativas, surgen unas *historias de vida* cuyo contenido se ha analizado (Krippendorff, 1980). Utilizando como unidad de análisis el párrafo. Las categorías de la herramienta analítica son deductivas, ya que se corresponden con las competencias en sostenibilidad (Gonzalo, Sobrino, Benítez y Coronado, 2017) (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Sistema categorial

| <i>Competencia</i> | <i>Defnición</i> | <i>Codificación</i> |
|---|---|---------------------|
| Contextualización crítica del conocimiento. | Aspectos relativos al marco teórico que facilitan la comprensión e interpretación de los problemas socioeconómicos o al diseño de un servicio ajustado a la problemática preocupada por la justicia social. | C1 |
| Participación en procesos comunitarios. | Aspectos relativos a la toma de conciencia sobre la necesidad del trabajo colaborativo como elemento de mejora, al promover la participación responsable de diferentes agentes vinculados con el servicio. | C2 |
| Aplicación de principios éticos. | Principios éticos y valores vinculados al aprendizaje-servicio en base a los que se ha diseñado, se ha implementado, se han establecido relaciones, se ha evaluado se han tomado decisiones o se ha adaptado el servicio. | C3 |

Fuente: Elaboración propia

Una vez finalizado el informe y la defensa oral del TFG, se solicitó a las alumnas que redactasen su historia vital sobre el proceso que posteriormente fueron analizadas.

VERACIDAD Y ÉTICA

La información obtenida a través de las historias de vida ha sido tratada preservando el anonimato de las personas. Para ello, se ha establecido un sistema de códigos (Alum1, Alum2, Alum3, etc.). Las alumnas participantes conocen el motivo de la investigación y se les ha retornado la información para que realicen la valoración de la categorización de su narrativa.

RESULTADOS

Los resultados se han organizado en base a las tres categorías analizadas.

CONTEXTUALIZACIÓN CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO

En relación a la contextualización crítica del conocimiento, por un lado, hemos encontrado a alumnas que narran cómo se desarrolló esta competencia durante el proceso de elaboración del TFG basado en el aprendizaje-servicio.

Para ello, realizamos una pequeña investigación sobre nuestra práctica. Esta fase de investigación me encantó, al menos, porque conocí las diferentes teorías existentes y descubrí cosas que no sabía, como cuando advertí la relación existente entre el aprendizaje-servicio y la presencialidad (Alum2_p.4: 97-100).

Otro de los aspectos a destacar está ligado a la revisión de algunas estrategias de recogida de información como puede ser el diario que les ha ayudado en esa reflexión crítica del conocimiento, de tal manera que lo que iban aprendiendo lo iban incorporando a su discurso.

El diario ha sido un espacio para la reflexión de las causas, consecuencias, implicaciones didácticas de lo que está ocurriendo. Así, a través de la reflexión, además de aportar el desarrollo de unos valores para la ciudadanía, hemos recuperado la autocrítica, la observación, el análisis y la mejora continua, que son imprescindibles para nuestra profesión y que normalmente olvidamos. En consecuencia, considero que la reflexión realizada a través del diario ha sido clave para el éxito del servicio. (Alum6_p.2:46-52).

Las revisiones teóricas y las estrategias utilizadas en el diseño han supuesto una reflexión sobre el concepto de justicia social que les ha facilitado la comprensión de las situaciones complejas que tuvieron que afrontar durante el servicio.

PARTICIPACIÓN EN PROCESOS COMUNITARIOS

Una de las alumnas (Alum2), ha sido la que más ha hablado de cooperación. Al inicio de la experiencia, esta alumna tuvo que «enfrentarse a la frustración» (Alum2_p.4:103-104). Por un lado, «tenía en mente un servicio que, al no ajustarse a las necesidades de la escuela, tuvo que reformular y construir nuevos caminos» (Alum2_p.4:104-105). Por otro lado, tuvo que crear «un nuevo proyecto con compañeras que no pensaban igual que ella» (Alum2_p.4:105-106). Por todo ello, «a nivel personal el proceso ha sido frustrante» (Alum2_p.2:47), porque «las cosas, muchas veces, no salen como esperamos» (Alum2_p.2:49-50).

Como consecuencia de esta vivencia, reconoce que «ha adquirido un aprendizaje muy importante: siendo cada persona un mundo, hay que procurar en la medida de lo posible garantizar el entendimiento entre esos mundos, siendo necesario aceptar la opinión del otro y ceder muchas veces» (Alum2_p.3: 61-64). Según ella, las competencias personales que más ha desarrollado son «la tranquilidad, la tolerancia y la paciencia» (Alum2_p.3:88-89).

El resto de alumnas ha mencionado el tema pero de forma mucho más superficial. Por ejemplo, una de ellas afirma que ha «aprendido a trabajar en equipo» (Alum5_p.3:62-63).

APLICACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS

En la narración de diversas alumnas aparece la responsabilidad. Por ejemplo, una de ellas expone que su «principal objetivo fue satisfacer la necesidad de Ramón Bajó y no tanto obtener los datos que necesitaba para su Trabajo Fin Grado» (Alum4_p.1:17). Otra afirma que se han «centrado mucho en el servicio, perdiendo un poco el objetivo» (Alum6_p.1:25-26), «nos olvidamos un poco del Trabajo Fin de Grado» (Alum6_p.4:108).

Tal y como se acordó con la escuela, en la huerta se ofrecieron talleres, pero «al finalizar el servicio ese tiempo de sobremesa se quedó sin cubrir» (Alum3_p.2:47-48), es decir, los niños de familias sin recursos económicos volvieron a quedarse sin actividad gratuita.

Esta sensación de no haber cubierto del todo la necesidad es general. Una de ellas afirma que le hubiese gustado poder darle «continuidad al servicio» (Alum5_p.2:43-44). «Es una pena, pero creo que para lo único que ha servido esta experiencia ha sido para llevar adelante nuestro Trabajo Fin de Grado» (Alum5_p.2:56-57).

Junto con este sentimiento de impotencia por no haber podido cambiar la situación de los y las niñas a las que ofrecieron el servicio, aparece también la autocrítica en cuanto a su aprovechamiento de la experiencia. Una de ellas se lamenta por no haber «aprovechado para reflexionar sobre la injusticia social» (Alum6_p.3:64-65). Y otra se apena por no haber tenido más tiempo o por no haberse centrado más en «conocer a los niños», ya que en el momento en el que redactó su historia de vida ya expresaba: «no me acuerdo de ningún nombre y eso me da rabia» (Alum5_p.2:39-41). En cualquier caso, les queda la sensación que suele darse en los trabajos de voluntariado de no haber hecho lo suficiente para dar respuesta a las necesidades propuestas inicialmente.

DISCUSIÓN

Al igual que en otros estudios (Cebrián et al., 2019; Vázquez, 2015), en este trabajo también se constata que el aprendizaje-servicio facilita la adquisición de competencias en sostenibilidad. Según las historias de vida redactadas por las alumnas del Grado de Educación Infantil, la realización de sus Trabajos Fin de Grado ha supuesto una mejora de su competencia en la contextualización crítica del conocimiento, su competencia en la participación en procesos comunitarios y su competencia en la aplicación de principios éticos.

En relación a la competencia para la contextualización crítica del conocimiento, las alumnas señalan la investigación realizada y la utilización del diario como

claves para su desarrollo. Sus discursos están vinculados a los aspectos procedimentales de la competencia. Al igual que en otros estudios (Cebrián et al., 2019), el aprendizaje-servicio parece tener un impacto relevante en la praxis de los futuros profesionales. Hecho lógico si se tiene en cuenta que se basa en el aprendizaje experiencial (McIlrath et al., 2016).

La competencia en la participación en procesos comunitarios no ha sido uno de los temas prioritarios en las historias de vida de las alumnas salvo en uno de los casos en que la alumna reflexiona sobre la dificultad que le ha supuesto realizar este tipo de trabajo colaborativo. Quizás sea debido a las expectativas que desarrolló dicha alumna sobre el servicio que implementaría o a la relación establecida con la coordinadora de la etapa de Educación Infantil. Sea cual sea la causa, los resultados muestran que el aprendizaje-servicio promueve actitudes colaborativas, tal como apuntan algunos autores (Puig et al., 2010).

La mayoría de las alumnas evidencian la adquisición de la competencia relacionada con la aplicación de principios éticos cuando exponen que su prioridad era satisfacer las necesidades llegando a olvidarse del Trabajo Fin de Grado que tenían que realizar; y cuando se apenan por no haber podido cambiar la realidad de las niñas y niños a los que ofrecieron el servicio. Una de ellas, además, se lamenta de no haber reflexionado más sobre la injusticia social que sufrían los y las niñas. Este discurso refleja que ha habido consciencia de la vulnerabilidad de la infancia en las actividades extraescolares que ofrecen los centros educativos. Todos sus testimonios denotan un alto grado de responsabilidad social característico del aprendizaje-servicio (Clayton, Bringle, y Hatcher, 2013).

Aunque es cierto que son necesarias futuras investigaciones con muestras más amplias, se considera que este estudio complementa los resultados de trabajos previos, ya que la mayoría tienen un enfoque cuantitativo.

REFERENCIAS

- AGIRRE, A. (2010). Colegio público Gasteiz, por una escuela inclusiva y de barrio. *Mugak*, 50, 22-23.
- CEBRIÁN, G., FERNÁNDEZ, M., FUERTES, M. T., MORALEDA, Á., y SEGALÀS, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 151-167.
- CLAYTON, P., BRINGLE, R., y HATCHER, J. (2013). *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment: Faculty and students*. Sterling, VA, USA: Stylus.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. Recuperado de <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/DIRECTRICES%20SOSTENIBILIDAD%20CR UE%202012.pdf>

- FURCO, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires, 6-8 octubre. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001804.pdf>.
- GONZALO, V., SOBRINO, M. R., BENÍTEZ, L., y CORONADO, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 85-108. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie730289>
- KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LÓPEZ-DE-ARANA, E., SÁENZ-DE-LA-FUENTE, I., PROL, M., y FERNÁNDEZ, I. (2019). Ikas-kuntza Zerbitzuan oinarritutako Gradu Amaierako Lanen azterketa, ikasleen identitate hezitzailea eraikitze eskaintzen dituzten aukerak identifikatuz. *Tantak*, 31(1), 149-175. DOI: <https://doi.org/10.1387/tantak.20504>
- MCILLRATH, L., ARAMBURUZABALA, P., OPAZO, H., HOPIA, A., y GRÖNLUND, H. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. Europe Engage Erasmus+project (European Union). Recuperado de: <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcillrath-et-al4.pdf>
- MURGA-MENOYO, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- NACIONES UNIDAS (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- PUIG, J. M., GIJÓN, M., MARTÍN-GARCÍA, X., y RUBIO, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67.
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C., DE LA CERDA, M., CLIMENT, T., GIJÓN, M., GRAELL, M., MARTÍN, X., MUÑOZ, A., PALOS, J., RUBIO, L., y TRILLA, J. (2010). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- RIVAS, J. I. (2012). Investigación biográfico-narrativa: el sujeto en el centro. En II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente: Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida, celebrado del 21 al 23 de junio de 2012, en Castellón, organizado por la Universidad Jaume I de Castellón. Recuperado de: <file:///Users/Usuario/Downloads/Castelln2012.pdf>
- SARRAMONA, J. (2014). Competencias básicas y curriculum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 205-228.
- VÁZQUEZ, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212.

TRAYECTORIA DE VIDA DE LAS VÍCTIMAS
DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y SU RELACIÓN
CON ORGANIZACIONES DE AYUDA:
UN ESTUDIO DE CASO¹

*Life trajectory of victims of gender-based violence
and their relationship with aid organisations: a case study*

LOIDI-URQUIZU, S.; MARTÍNEZ-ARIAS, R.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La presente comunicación es el resultado de un proceso de investigación iniciado en el marco del Máster de Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales con el objetivo de conocer el perfil de las víctimas de violencia de género y su relación con fundaciones de ayuda. Se pretende conocer el desarrollo vital de estas mujeres, para lo que se plantea un estudio de casos. La pertinencia del estudio radica de la relevancia social del problema expuesto, por el alto número de víctimas existentes, y la necesidad de establecer una conceptualización adecuada. La recogida de información se realiza mediante dos entrevistas cualitativas retrospectivas, la primera sobre el desarrollo vital y la segunda sobre la intervención recibida. La técnica de análisis utilizada es el análisis del discurso. En esta comunicación se presentan los resultados a partir de una de las personas de la muestra.

Palabras clave: *violencia de género, estudio de caso, entrevista retrospectiva, etapas vitales*

¹ Este trabajo se ha realizado al amparo de una subvención Campus Bizia Lab otorgada por la UPV/EHU, cuya investigadora principal era Elena López de Arana. Las personas firmantes de este artículo formamos parte de la red RIADIS de aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva con personas excluidas en pro de una justicia social, que recibe a su vez, subvención del Consejo Superior de Deportes.

ABSTRACT

This communication is the result of a research process initiated within the framework of the Master's Degree in Community Social Work, Management and Evaluation of Social Services with the aim of knowing the profile of the victims of gender violence and their relationship with aid foundations. The aim is to find out about the vital development of these women, for which a case study is proposed. The relevance of the study lies in the social relevance of the problem exposed, due to the high number of existing victims, and the need to establish an adequate conceptualization. The information is collected through two retrospective qualitative interviews, the first on life development and the second on the intervention received. The analysis technique used is discourse analysis. In this communication, the results are presented from one of the persons in the sample.

Keywords: *Gender violence, case study, retrospective interviews, life stages.*

INTRODUCCIÓN

LA VIOLENCIA DE GÉNERO es un problema social muy significativo. El Artículo 3 del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, refiere que la violencia de género es «una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres, y se designarán todos los actos de violencia basados en el género que implican o pueden implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada» (Consejo de Europa, 2011, p.4). Relacionado con esta definición se centra el objeto de estudio, estableciéndose el interés también en conocer la relación con los centros de ayuda a víctimas de violencia de género considerando que según la Organización de Naciones Unidas (2006), la violencia contra la mujer más común es la que ocurre en la pareja, lo que hace patente la necesidad de establecer en España la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

En relación a las anteriores definiciones, la Organización Mundial de la Salud (2013) establece la violencia contra la mujer como un «problema de salud pública mundial de proporciones epidémicas» (p.7) siendo esto avalado por sus datos entre los que recogen que el 35 % de mujeres en el mundo ha sufrido violencia física y/o sexual por su compañero sentimental y de las 87.000 asesinadas en el 2017, el 55 % por sus parejas o miembros familiares, siendo asesinadas 137 diariamente en el mundo.

Para el desarrollo de este trabajo se han analizado los antecedentes empíricos sobre el perfil de las mujeres víctimas de violencia de género, el perfil de las mujeres que acuden a fundaciones especializadas y la percepción que las mujeres tienen sobre la

atención institucional. Los términos en los que se profundiza incluyen la conceptualización del término violencia de género, su tipología, los factores de riesgo de sufrir violencia de género y las consecuencias de haber sufrido esta violencia.

MÉTODO

Para satisfacer el objeto de estudio se plantean tres objetivos específicos: 1. Conocer el desarrollo de la infancia, adolescencia y etapa de edad adulta de las víctimas de violencia de género. 2. Conocer la vinculación con las organizaciones en las diferentes etapas vitales y durante la violencia. 3. Conocer la percepción sobre la intervención recibida.

Este estudio es exploratorio y descriptivo, según Morales (2012), son algunos de los más utilizados en el contexto social, estando estas tipologías dentro de la metodología cualitativa. En la parte descriptiva se hace referencia a la información relacionada con las características de las víctimas de violencia de género. En la exploratoria se engloba la posible relación existente entre las mujeres y fundaciones de apoyo a víctimas de violencia de género. Así, se plantea un estudio de casos, el cual se sitúa dentro de las investigaciones descriptivas. En estos casos, los sujetos seleccionados se consideran representativos de un sector poblacional dentro de un marco de referencia social determinado (Morales, 2012).

Para la selección de la muestra se plantea el muestreo no probabilístico, ya que para el estudio de casos se busca una muestra con características muy concretas (Scharager y Reyes, 2001). Para su configuración se plantean seis perfiles de mujeres, en función de tres intervalos de edad desde los 18 a los 50 años (entre 18 y 25 años, entre 25 y 35 años y entre 35 y 50 años) y el criterio tener y no tener hijos en esos intervalos. Como criterios de inclusión se establecen que la edad de las mujeres, respetando la mayoría de edad y considerando que a partir de los 50 años disminuyen casos de violencia (Instituto Nacional de Estadística, 2019). Los hijos son considerados como criterio diferenciador, ya que según la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015 el 71.7% de las mujeres que sufren violencia de género tienen hijos (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015).

La recogida de información se realiza mediante la entrevista retrospectiva. Según Espinar (2003), se trata de entrevistas sin estructura en las que se busca un relato de vida incidiendo en los acontecimientos o etapas más destacables. En este caso, se plantean dos entrevistas, una sobre el desarrollo vital, proponiendo una división cronológica en infancia, adolescencia y edad adulta y haciendo hincapié en las relaciones familiares, sociales y amorosas, y otra para obtener información sobre la posible relación con fundaciones de ayuda, además de la relación con las

profesionales que trabajan en ellas. Para esta comunicación, las entrevistas han sido realizadas con una mujer entre 18 y 25 años sin hijos.

Para el análisis de resultados los datos se presentan agrupados en relación a las temáticas tratadas en el objeto de estudio, los cuales se dividen en base a la información extraída de la codificación de las entrevistas. Los temas que se incluyen a lo largo de los apartados de la primera entrevista son: relaciones familiares, relaciones de amistad, relaciones de pareja, relación con centro de protección de menores, relación con pareja maltratadora, violencia verbal, violencia psíquica, violencia económica, violencia física, violencia sexual, consecuencia de la violencia, relación con fundación de ayuda, medidas legales, autopercepción personal, futuro formativo y laboral y voluntariado social. En la segunda entrevista se incluyen: primer contacto con la fundación de ayuda, relaciones sociales en la fundación, actividades formativas en la fundación, actividades enfocadas al mundo laboral en la fundación, actividades de ocio en la fundación, acción participativa en la fundación, percepción de la intervención completa, vinculación con profesional de referencia, desvinculación con la fundación y vinculación de trabajo con la fundación de apoyo.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la realización de las entrevistas realizadas a una mujer de 22 años sin hijos son estructurados en función de los objetivos de estudio.

DESARROLLO DE INFANCIA, ADOLESCENCIA Y EDAD ADULTA

La información aquí extraída se basa en conocer aspectos clave sobre distintas etapas de la vida de la entrevistada y como condicionan el posterior desarrollo de su vida. Se considera infancia hasta los 10 años, adolescencia entre los 10 y 16 años y edad adulta de los 16 años en adelante, marcando esta edad como diferenciadora por ser el momento en el que se emancipa.

Durante la infancia, la entrevistada comienza el consumo de tabaco, marihuana y alcohol. Se aprecia que los vínculos familiares son inestables desencadenando la intervención de los Servicios Sociales solicitando desplazar a la entrevistada a un centro de protección de menores. Este hecho condiciona la estructura de las relaciones familiares y sociales que desarrolla, ya que se desplaza a una nueva ciudad y mantiene la relación familiar gracias al contacto que establece con su familia extensa.

Entre los 10 y los 16 años la entrevistada pasa por procesos cruciales en su vida como el ingreso a un centro de protección de menores, el intento de recuperación del vínculo entre padre e hija y creación de un nuevo círculo social, teniendo que

pasar por episodios de acoso escolar. Comienza una relación sentimental con uno de sus compañeros del centro de menores la cual no se desarrolla de forma sana. El final de esta etapa se corresponde con la fuga de la entrevistada del centro debido a la mala relación con el mismo, marcando esto la entrada en la etapa de edad adulta.

Los hechos acontecidos durante estas etapas determinan el posterior establecimiento de relaciones sentimentales de la entrevistada. La ausencia de vínculos familiares saludables, las situaciones de violencia que se sucedían en los marcos de la familia y su crianza a cargo de personal de un centro de protección de menores en el que se siente violentada, son precipitantes para su emancipación y el establecimiento de una relación sentimental con la pareja maltratadora.

Desde el inicio de su relación con la pareja maltratadora surgen los episodios de violencia. Durante la permanencia de la entrevistada en la situación de violencia se aprecian todos los procesos que la caracterizan, desde su aislamiento familiar y social, hasta episodios de violencia física y sexual. Este círculo se rompe por un episodio de violencia física con el que termina ingresada en el hospital y perdiendo al bebé que gestaba. A partir de este punto, la entrevistada retoma la relación con su padre y comienza su vinculación con una fundación de ayuda, empezando un proceso de reconstrucción vital en el que mejora su autoconcepto.

VINCULACIÓN CON LAS ORGANIZACIONES EN LAS DIFERENTES ETAPAS VITALES Y DURANTE LA VIOLENCIA

El primer contacto con la fundación de ayuda se produce por derivación judicial recomendando asistencia psicológica tras los hechos de violencia. La entrevistada genera una percepción positiva de la fundación porque considera que integra tres ejes necesarios para la reconstrucción de una situación con estas características: actividades formativas y laborales, actividades de ocio y espacios de comunicación grupal. Respecto a las actividades formativas, resalta la posibilidad de realizar cursos de inglés y de primeros auxilios facilitándole posteriormente la posibilidad de insertarse en un empleo. Referido a las actividades de ocio, organizan excursiones grupales para realizar actividades de carácter lúdico-deportivo. El último eje incluye actividades de encuentro entre las participantes, como quedadas en cafeterías sin presencia de las profesionales. Con la realización de actividades en diferentes ámbitos se favorece el establecimiento de un grupo consolidado entre ellas que puede funcionar como red de apoyo.

La entrevistada se vincula con la fundación como agente activa ya que solicitan su presencia para impartir charlas sobre su experiencia. Establece vinculación preferente con una profesional que considera de referencia desvinculándose de la fundación en el momento que esta profesional deja su trabajo.

INTERVENCIÓN RECIBIDA

La entrevistada expone un balance muy positivo sobre la intervención recibida. Resalta la flexibilidad del apoyo psicológico proporcionado. Asimismo, muestra acuerdo con la dinámica establecida en la fundación. En el ámbito del empleo expresa su satisfacción con las alternativas propuestas, ya que le proporcionan un primer empleo que facilita su autonomía.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Tras el análisis de los resultados se han identificado diversos aspectos significativos. En primer lugar, es preciso mencionar algunas características de la entrevistada, como su edad, teniendo 17 años al inicio de la relación con la pareja maltratadora, anterior a la mayoría de edad. Según la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015, el 65% de las mujeres que sufren algún tipo de violencia tiene entre los 16 y los 49 años (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). En segundo lugar, la entrevistada relaciona su situación de maltrato en la pareja con la ausencia de su detección, argumentando que su vida se ve atravesada por experiencias de maltrato en diferentes contextos y etapas, además de la inexistencia de una red de apoyo. Este factor influye en la probabilidad de sufrir maltrato en la pareja tal y como refieren Plazaola, Ruiz y Montero (2008), las mujeres con apoyo social tienen una probabilidad menor en un 89% de sufrir violencia en comparación con las que no tienen ese apoyo. En tercer lugar, el episodio de violencia más representativo recogido en la entrevista se refiere a una brutal paliza, la cual se produce estando ella embarazada, en un momento en el que la pareja maltratadora se encuentra bajo la influencia de las drogas; siendo el detonante una discusión que se inicia con el reclamo de ayuda en la realización de las tareas domésticas. Según Puente, Ubillos, Echeburúa y Páez, (2016) estos factores pueden ser detonantes de violencia, ya que de la revisión de literatura extraen como motivadores del conflicto las conductas hostiles, el embarazo y el abuso de alcohol y drogas.

En relación a las consecuencias del maltrato, se encuentran diferentes tipos. Por una parte, respecto a las consecuencias físicas del episodio de violencia principal, la entrevistada refiere perder al bebé que gestaba. Otras consecuencias pueden ser las recogidas por Velzeboer (2003) y Benavente y Rodríguez (2011), ya que manifiestan que pueden darse hemorragia vaginal, amenaza de aborto, muerte fetal o parto prematuro. En segundo lugar, referido a la vinculación con otras personas, expone haber desarrollado desconfianza hacia los demás, lo cual es una de las consecuencias psicológicas, cuyo efecto es más prolongado que el de las consecuencias físicas (Sagot, 2000 citado por Velzeboer, 2003). Referente a la ayuda percibida

desde los centros de ayuda, la entrevistada realiza un balance muy positivo planteándose mantener relación con su centro mediante actividades de voluntariado. Esto concuerda con la percepción de los servicios de un 48,1% de las usuarias de los mismos (Ararteko, 2003).

Tras realizar este balance de su vida, la entrevistada manifiesta haber tenido una percepción de sí misma cambiante con el tiempo. Esto se ve reflejado en su discurso sobre las diferentes etapas de su vida expuestas anteriormente. Tras su paso por la fundación expresa su consciencia sobre sus fortalezas adquiridas. Además, refiere que en la actualidad es una mujer optimista y luchadora, encontrando la parte positiva de sus vivencias y expresando que no cambiaría lo vivido durante su desarrollo vital ya que le ha hecho llegar a ser la persona que es. Actualmente se esfuerza por llegar a ser la persona que desea en el plano personal y laboral, transmitiendo mensajes de fortaleza hacia las mujeres que puedan estar pasando situaciones similares.

REFERENCIAS

- BENAVENTE, Y. y RODRÍGUEZ, P. (2011). *Guía didáctica de diagnóstico e intervención sanitaria en violencia de género en atención primaria*. Servicio de Salud del Principado de Asturias, España.
- CONSEJO DE EUROPA (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*.
- ESPINAR-RUIZ, E. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento: Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex-pareja sentimental* (Tesis doctoral) Universidad de Alicante, España.
- ARARTEKO (2003) *Respuesta Institucional a la Violencia contra las Mujeres en la CAPV. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. País Vasco.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2019). *Estadística de violencia doméstica y violencia de género*.
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE num. 313, (2004)
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2015). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015*.
- MORALES, F. (2010). Tipos de investigación. Obtenido de <http://www.creadess.org/index.php/informate/deintereses/temas-de-interes/17300-conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptivaexploratoria-y-explicativa>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2006). *Estudios a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer*.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos sobre la salud de la violencia de pareja y la violencia sexual no asociada*. Ginebra.

- PLAZAOLA-CASTAÑO, J., RUIZ-PÉREZ, I., Y MONTERO-PIÑAR, M. I. (2008). Apoyo social como factor protector frente a la violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 527-533.
- PUENTE-MARTÍNEZ, A., UBILLOS-LANDA, S., ECHEBURÚA, E., Y PÁEZ-ROVIRA, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de psicología*, 32(1), 295-306.
- SCHARAGER, J., Y REYES, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Metodología de la investigación para las ciencias sociales*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- VELZEBOER, M. (2003). *La violencia contra las mujeres: responde el sector de la salud* (12). Washinton D.C: Organización Panamericana de Salud.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE - SERVICIO
CON ALUMNOS DE LA FACULTAD
DE DERECHO DE LA UNED¹
*A Service-Learning experience with students
of the UNED's Law School*

GONZÁLEZ-RABANAL-RABANAL, M. C.
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El trabajo que se presenta es un Proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) desarrollado por miembros del GID 2016/16 de la UNED con alumnos de Gestión Pública, del Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas, y de Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales, del Grado en Trabajo Social, ambos de la Facultad de Derecho.

Su finalidad es diseñar indicadores útiles y pertinentes para evaluar la eficiencia del Plan Operativo Contra la Trata y otros Abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución, implementado por el Ayuntamiento de Madrid.

Se ha formado a los alumnos en materia de Aprendizaje-Servicio mediante la realización del MOOC sobre ApS impartido por la UNED, la lectura de material teórico adecuado sobre el diseño de indicadores y su tutorización permanente en la plataforma educativa aLF.

Palabras clave: *UNED, Aprendizaje-Servicio, educación superior, indicadores, innovación docente.*

¹ Este Proyecto se ha realizado al amparo de la convocatoria de la UNED para proyectos de innovación docente para el curso 2019-2020 (BICI nº 37 de 8 de julio de 2019).

ABSTRACT

The work presented is a Service-Learning Project (SLP) developed by members of the 2016/16 GID of the UNED with students of Public Management -subject included in the Degree in Legal Sciences of Public Administrations- and Planning and Evaluation of Social Services -subject from the Degree in Social Work- both of the Law School.

Its purpose is to design useful and relevant indicators to evaluate the efficiency of the Operational Plan Against Trafficking and other Human Rights Abuses in prostitution contexts, implemented by the Madrid City Council.

Students have been trained in the subject of SLP through the realization of the MOOC taught by the UNED, the reading of adequate theoretical material on the design of indicators and their permanent tutoring in the aLF educational platform.

Keywords: *UNED, Service-Learning, Higher Education, indicators, educational innovation.*

INTRODUCCIÓN

NUESTRO ACERCAMIENTO AL APRENDIZAJE SERVICIO (ApS) se produjo con motivo de la asistencia a las Jornadas de presentación de la convocatoria de la UNED para proyectos de innovación docente del curso 2019-20.

Es cierto que, aunque la mayor parte de los integrantes del Grupo de Innovación Docente (GID 2016-16) de la UNED tenemos ya una amplia experiencia en estas convocatorias, todas nuestras propuestas han desarrollado metodologías innovadoras en su momento, como el aprendizaje basado en problemas (González-Rabanal-Rabanal, Guirola, Juez, De Diego, Pinto y Justel, 2013), el diseño de materiales de estudio para los estudiantes ERASMUS que vienen a la UNED (Domínguez et al., 2014, Domínguez et al., 2016, De Diego et al., 2014), el uso de los MOOC (González, 2014), el deseo de conocer la motivación de los estudiantes de Másteres oficiales (González-Rabanal, Martínez, García, Juberías, de Diego, 2019) o cómo mejorarla (González-Rabanal y Martínez, 2020), pero nunca antes habían tenido por objetivo completar la formación de los alumnos con cuestiones prácticas que sirvieran, a su vez, a la comunidad.

Tomar conciencia de que son muchas las virtudes que se atribuyen al ApS para la formación y sensibilización de los estudiantes con problemas del mundo real y con el trabajo desarrollado por las instituciones, convirtiéndolos en protagonistas de su propio desarrollo (Mendía, 2012) y la originalidad de un conjunto que genera responsabilidad cívica (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007) supusieron un nuevo desafío.

Nos propusimos elaborar una propuesta educativa para que los estudiantes aprendieran a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Rubio, Puig, Martín y Palos, 2015), contando con las limitaciones

derivadas del carácter no presencial de la UNED, lo cual podría resultar, incluso, algo más complicado.

Los frutos, sin embargo, han sido muy satisfactorios y alentadores para dar continuidad al Proyecto.

MÉTODO

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA: DE LA INTENCIÓN A LA PROPUESTA

La idea de presentar un Proyecto de ApS no fue sencilla de llevar a la práctica y ello por varios motivos:

En primer lugar, por la falta de experiencia y de conocimiento sobre este modelo de aprendizaje. Superar esta carencia comportó un proceso de información exhaustivo y de formación previa para los docentes involucrados, casi en tiempo récord.

A éste se añadían otros inconvenientes. Uno de ellos era ver cuáles podían ser las asignaturas implicadas de entre las que impartimos los integrantes del grupo para que la carga de trabajo se repartiera de manera homogénea entre los profesores y se pudiera ofrecer un material idéntico para todos los alumnos participantes. El resultado fue seleccionar las asignaturas de Gestión Pública, del Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas, y de Planificación y Evaluación de los Servicios Sociales, del Grado en Trabajo Social, ambos de la Facultad de Derecho. Esto favorecía la búsqueda de un tema común sobre el que podrían trabajar todos los alumnos, con independencia de la materia cursada: el diseño de indicadores.

A continuación, tratamos de ver con qué institución se podría colaborar para desarrollar la vertiente de servicio del Proyecto. El tener conocimiento de que existía el Convenio de colaboración² entre el Ayuntamiento de Madrid y la UNED fue revelador.

El paso siguiente fue intentar ponernos en contacto con los responsables del Ayuntamiento sobre ApS y concertar una entrevista con ellos, que tuvo lugar el 24 de julio de 2019 en las dependencias del Consistorio. El resultado de la misma fue un poco desalentador porque ellos desconocían la convocatoria de la UNED y el plazo para hacer la presentación de los proyectos en el Ayuntamiento ya se había cerrado. No obstante, pensamos que se podría retomar, a la vuelta del verano.

Creo que si algo nos caracteriza a algunos profesores de la UNED es lo que ahora llaman resiliencia. Bastaba un poco de descanso estival para recuperar el ánimo y ello con escasísimo tiempo para hacerlo, porque desde el Ayuntamiento nos pidieron que presentamos una propuesta con su propio formulario (diferente al de la UNED) de un día para el siguiente. A partir de este momento, los acontecimientos se sucedieron uno tras otro de manera casi ininterrumpida.

² Acuerdo recogido en la Resolución de 11 de septiembre de 2017, de la Secretaría General Técnica.

Nuestro Proyecto fue seleccionado por la UNED, lo cual constituyó una buenisima noticia, pero a la vez eso suponía de nuevo trabajar contra reloj porque estábamos en noviembre y debía implementarse en el primer semestre, en el que se imparten las asignaturas implicadas.

El camino no iba a ser sencillo. Teníamos que cumplir con el cronograma presentado y, lo que aún era más importante, conocer el proyecto del Ayuntamiento sobre el que iban a trabajar nuestros alumnos.

Nuevas vicisitudes hasta conseguir que la persona adecuada del Consistorio de Madrid nos facilitara esta información, pero al final lo teníamos: *El Plan Operativo Contra la Trata y otros Abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución (2018-2020)*.

Disponíamos ya de todos los elementos para poder poner en marcha el Proyecto...

EJECUCIÓN DE LA EXPERIENCIA: DEL PAPEL A LA ACCIÓN

En esos momentos, lo más importante era saber si encontraríamos la respuesta adecuada por parte de los alumnos. De nuevo, nuestros estudiantes no nos han defraudado, sobre todo si tenemos en cuenta los retrasos acumulados para iniciar el Proyecto, asumiendo lo que Ares y Gómez (2008) denominan conductas de ciudadanía organizacional.

De los 10 alumnos que habíamos previsto que participaran en el Proyecto (5 de cada asignatura) inmediatamente nos respondieron 8 (4 de cada una)³.

Para ello, lo anunciamos en la plataforma aLF que utilizamos en la UNED y les pedimos que nos enviaran una carta de motivación.

Su entusiasmo y capital humano previo eran unos valores añadidos importantes para que todo se desarrollara como habíamos previsto.

A partir de este momento, les comunicamos que debían realizar el curso MOOC sobre ApS de la UNED⁴ y les facilitamos el material proporcionado por el Ayuntamiento y varias lecturas sobre indicadores para que profundizaran en su estudio y pudieran hacer lo que se les pedía. El control de todas las tareas desarrolladas por los alumnos se ha llevado a cabo en una ficha de seguimiento.

¿Cuáles han sido estas tareas? Tres: la realización del curso MOOC, el estudio de las lecturas recomendadas, que se les chequea mediante un cuestionario que deben cumplimentar respondiendo a 20 preguntas, y la propuesta de indicadores para evaluar el Plan del Ayuntamiento que es, en definitiva, el servicio prestado a la comunidad con el Proyecto. Tanto el cuestionario de control como la propuesta

³ Cerrado el plazo de envío de propuestas recibimos alguna más, pero ya no fue posible incorporar a estos alumnos al Proyecto.

⁴ MOOC titulado: *Iniciación a la puesta en marcha de proyectos de Aprendizaje-Servicio*.

de indicadores se configura como una prueba de evaluación continua de carácter voluntario y se asigna a cada tarea el 50% (0.25 puntos) de la puntuación total otorgada a la experiencia (0.5 puntos adicionales en su calificación final). Cada una se califica de 0 a 10 puntos, exigiendo un 5 para aprobar. Para los alumnos que superen todas las tareas satisfactoriamente, se ha solicitado la concesión de 2 créditos ECTS a la Universidad.

Finalmente, pero como tarea no puntuable, les hemos trasladado un cuestionario *online* de valoración de la experiencia. Para el equipo docente éste es un tema importante porque nos suministrará el *feedback* necesario para poder mejorar el Proyecto en posibles ediciones futuras e incorporar al mismo la evaluación de balance o conclusiva, global y *ex post* (González-Rabanal, 2018), contemplando algunas de las doce dimensiones señaladas por Rubio, et al. (2015).

Tabla 1.
*Resumen cronológico de las principales actuaciones**

| Fecha | Acción desarrollada |
|-----------------|--|
| 9 al 14-09-2019 | Reuniones de los miembros del GID para elaborar la propuesta del ApS. |
| 26-09-2019 | Solicitud del alta de los profesores en el MOOC sobre ApS. |
| 5-11-2019 | Concesión del Proyecto por parte de la UNED. |
| 12-11-2019 | Estudio de las tareas (selección de alumnos, ficha de seguimiento, lecturas recomendadas, cuestionario de control de lecturas...) coordinación y reparto entre los profesores. Asistencia a la reunión con los responsables del Ayuntamiento de Madrid. |
| 1-12-2019 | Comunicado a los alumnos invitándoles a participar en el Proyecto a través de aLF. Creación de las diferentes tareas. Apertura del plazo para el envío de la carta de motivación (hasta el 13-12-2019). |
| 6-12-2019 | Recepción del correo del Ayuntamiento con el programa objeto de estudio y envío del mismo a todos los profesores. Creación en aLF de un foro especial para los alumnos del ApS. |
| 10-12-2019 | Selección de los alumnos participantes. Envío a través de aLF del documento del Ayuntamiento y del documento <i>Apoyando a las víctimas de trata</i> de la Delegación del Gobierno de Madrid. |
| 12-12-2019 | Solicitud de alta de los alumnos para poder realizar el MOOC. Envío a través de aLF de 4 lecturas sobre indicadores. |
| 22-01-2020 | Activación del cuestionario de control de las lecturas (hasta el 17 de febrero). Activación de la tarea: Propuesta de indicadores (hasta el 23 de febrero). |
| 07-02-2019 | Activación del cuestionario de valoración de la experiencia (hasta el 1 de marzo). |
| 19-02-2020 | Calificación del cuestionario de control de las lecturas. |

*Durante todo el desarrollo del Proyecto la comunicación y el apoyo a los estudiantes ha sido constante a través de la aLF y del correo electrónico.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

LAS ENSEÑANZAS PARA EL FUTURO

Los resultados de la experiencia deben recoger, en nuestra opinión, los *outputs* y los *outcomes* de la misma.

Los resultados del Proyecto afectan a todos los agentes involucrados en el mismo: los docentes, los alumnos, la Universidad y el propio Ayuntamiento, que ha desarrollado un *partenariado dirigido* con la UNED, en la terminología de Rubio et al. (2015).

Los docentes hemos ampliado nuestra base de conocimiento sobre un tema hasta ahora desconocido, el Aprendizaje-Servicio, y nos hemos familiarizado con una metodología novedosa para completar la formación de los estudiantes. Todo lo que favorezca la conexión de los conocimientos teóricos con su aplicación práctica y con la realidad a la que se van a enfrentar los estudiantes con ocasión del ejercicio de su profesión al prestar un servicio a la comunidad es altamente interesante.

Además, nos ha permitido tomar conciencia de la utilidad de crear sinergias entre materias conectadas, aunque pertenezcan a Grados distintos, y entre docentes de diferentes áreas de conocimiento y especialidades. Contar con un grupo interdisciplinar ha garantizado una gran complementariedad en los enfoques y en las herramientas para poder realizar el Proyecto.

Finalmente, pensamos que con esta experiencia se propicia la transferencia hacia la sociedad de los resultados de los proyectos realizados en la Universidad en el ámbito de las Ciencias sociales, es decir, nos parece muy motivador que instituciones como, en este caso, el Ayuntamiento de Madrid, puedan beneficiarse (gratuitamente) de lo que se hace en la enseñanza superior para conseguir mejor algunos de sus propósitos.

El Proyecto ha coadyuvado a hacer de la gestión de los problemas colectivos y de la transparencia en el empleo de los recursos públicos algo cercano al ciudadano/contribuyente, en este caso al estudiante de la UNED, y a que éste se dé cuenta de que con el ApS trabaja en necesidades reales del entorno con finalidad de mejorarlo (Mendía, 2012).

Los alumnos han profundizado en el conocimiento y en la praxis de parte de la materia que integra los programas de las dos asignaturas implicadas en el desarrollo del Proyecto, para enfrentarse mejor a los retos profesionales cuando finalicen sus estudios en la UNED.

Además, han conocido un programa de contenido social que se está implementando en el propio Ayuntamiento de Madrid, en concreto, el *Plan Operativo*

Contra la Trata y otros Abusos de Derechos Humanos en contextos de prostitución y, con sus aportaciones, han contribuido para mejorar el empleo de los recursos públicos.

El Proyecto favorece la difusión de la actividad de la Universidad (UNED), en la medida en que los resultados de la experiencia serán objeto de presentación en congresos como éste y de publicación en revistas especializadas sobre la materia, y da contenido al Convenio de colaboración que tiene suscrito con el Ayuntamiento de Madrid para la puesta en marcha de Proyectos de Aprendizaje y Servicio a la comunidad (ApS) en la ciudad de Madrid, firmado en 2017.

En un contexto donde la acción pública ha estado caracterizada por la falta de una cultura de evaluación, la elaboración de indicadores, objeto de esta propuesta de ApS, contribuye a dotar de transparencia a la gestión de los recursos del Ayuntamiento de Madrid, propia de las sociedades democráticas, y a la rendición de cuentas a los administrados, que es uno de los objetivos de la acción de gobierno de las instituciones públicas.

¿QUÉ IMPACTOS SE ESPERAN DEL PROYECTO?

En el diseño de este tipo de proyectos un elemento importante es la evaluación para revelar la calidad del mismo en sus diferentes vertientes (Campo, 2014).

Una parte relevante de ella es el reconocimiento, que va desde el refuerzo positivo del profesorado para que los estudiantes se impliquen en el Proyecto, hasta los beneficios directos del servicio para el Ayuntamiento de Madrid.

Además, este tipo de proyectos habitualmente genera un elevado grado de satisfacción entre los estudiantes porque se sienten empoderados al desarrollar competencias transversales que difícilmente podrían adquirir en las aulas (Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

Aunque en el momento de escribir estas reflexiones solo hemos desarrollado 5 de las 7 etapas indicadas por Puig, Martín y Batlle (2007) y no disponemos del *feedback* de los alumnos, puesto que el cronograma de aplicación del Proyecto no ha concluido, ni del Ayuntamiento de Madrid, esperamos haber contribuido a favorecer los siguientes cambios en los demás actores implicados:

EN LOS DOCENTES

Una mayor apertura hacia este tipo de experiencias y hacia el desarrollo de actividades con proyección, además de docente e investigadora, de servicio a la comunidad.

EN LA UNIVERSIDAD

Una mayor difusión de su actividad entre la sociedad y una mejor valoración de su modelo de enseñanza por parte de los estudiantes que ven completada su formación teórica con un enfoque práctico afín a sus intereses. Es lo que Campo (2015) denomina impacto y proyección social del Proyecto.

Su contribución a la creación de redes de trabajo que facilitan el intercambio de experiencias y su difusión.

La toma de conciencia de que los docentes están dispuestos a implicarse en este tipo de experiencias que van más allá del cumplimiento de su convencional rol como tales.

La posibilidad de institucionalizar este tipo de experiencias, replicar los proyectos exitosos y mejorar su propia responsabilidad social corporativa (Campo, 2015).

CONCLUSIONES

A la espera de poder determinar las conclusiones una vez que el Proyecto finalice, consideramos que *a priori* se pueden articular en torno a los siguientes aspectos:

El valor añadido en términos de aprendizaje planificado, útil e innovador para los alumnos implicados en su desarrollo, aunque en esta primera experiencia se trata de una aportación cerrada, sin la posibilidad de que los estudiantes introduzcan modificaciones en ella.

El aprovechamiento de los resultados de la experiencia por parte de los responsables de implementar programas de contenido social en el Ayuntamiento de Madrid.

El enriquecimiento para los docentes al conocer esta nueva herramienta de aprendizaje y el resultante del trabajo colaborativo en materias transversales de diferentes Grados, que influyen en su motivación y en el cambio de actitudes hacia la enseñanza.

REFERENCIAS

- ARES PARRA, A. y GÓMEZ GÓMEZ, F. (abril de 2008). Conductas de Ciudadanía Organizacional y la Confianza en la Construcción de Equipos de Trabajo. VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, Granada, España.
- CAMPO, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. RIDAS, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. doi 10.1344/RIDAS2015.1.6.
- DE DIEGO ÁNGELES, P., DÍAZ MARTÍNEZ, M., DE DIEGO ÁNGELES, P., DOMÍNGUEZ PÉREZ, E.M., ELÍAS MÉNDEZ, C., GONZÁLEZ-RABANAL M. C., GONZÁLEZ-RABANAL

- RABANAL, N., HERRANZ BALLESTEROS, MENÉNDEZ MATO, J. C., NÚÑEZ FERNÁNDEZ, J., KEARNS, M. (2014). *An Introductory Course on Spanish Law and Economics*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- DOMÍNGUEZ, E. M., ALONSO-OLEA GARCÍA, B., DÍAZ MARTÍNEZ, M., DE DIEGO ÁNGELES, P., ELÍAS MÉNDEZ, C., GONZÁLEZ-RABANAL-RABANAL M. C., GONZÁLEZ-RABANAL RABANAL. N., HERRANZ BALLESTEROS, NÚÑEZ FERNÁNDEZ, J. (2014). *An Advanced Course on Spanish Law and Economics*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- DOMÍNGUEZ, E. M., ALONSO-OLEA GARCÍA, B., DÍAZ, M., DE DIEGO, P., ELÍAS, C., GONZÁLEZ-RABANAL-RABANAL M. C., GONZÁLEZ-RABANAL RABANAL. N., HERRANZ BALLESTEROS, MENÉNDEZ MATO, J. C., NÚÑEZ FERNÁNDEZ, J. (2016). *Critical Review or Current and Controversial Issues in Spain*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- FOLGUEIRAS P., LUNA, E. y PUIG LATORRE, G. (2013). Aprendizaje-Servicio. Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157.
- GONZÁLEZ-RABANAL-RABANAL, M. C., GUIROLA LÓPEZ, J. M., JUEZ MARTEL, P., DE DIEGO ANGELES, P. PINTO MOSCOSO, M. Y JUSTEL, J.F. (2013). El estudio de la acción pública basado en el aprendizaje interactivo. Una propuesta de aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP). En *Innovación en entornos de blended-learning: III Redes de investigación en innovación docente de la UNED* (pp. 173-190). Madrid, España: UNED.
- GONZÁLEZ-RABANAL RABANAL, M.C. (2014). TIC, Universidad digital y retos del aprendizaje permanente mediante los MOOC: Una experiencia sobre el Estado del Bienestar. En *Libro de Actas de las VII Jornadas de redes de investigación en innovación docente* (pp. 16-19). Madrid, España: UNED.
- GONZÁLEZ-RABANAL RABANAL, M.C. (2018). *Una Gestión Pública orientada al ciudadano: justificación, logros y retos*. Madrid, España: Universitas.
- GONZÁLEZ-RABANAL-RABANAL, M.C., MARTÍNEZ QUINTANA, V., GARCÍA GARCÍA-CERVIGÓN, J., JUBERÍAS CÁCERES, G. y DE DIEGO ÁNGELES, P. (2018). Diseño de un cuestionario para mejorar la captación, el apoyo y seguimiento de los alumnos de másteres oficiales, evaluando su motivación. En *Innovación educativa en la era digital: Libro de actas* (pp.105-110). Madrid, España: UNED.
- GONZÁLEZ-RABANAL-RABANAL, M.C. y MARTÍNEZ QUINTANA, V. (2020). ¿Cómo motivar a los alumnos de Máster? (*How to motivate Master's students?*). Madrid, España: Universitas.
- MENDÍA GALLARDO, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación, *Revista Educación Inclusiva*, 5 (2), 71-82.
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Editorial Octaedro. Recuperado de: <http://educacion.wke.es/agendaonline/Admin/Upload/2816/aprendizaje%20servicio%20muestra.pdf>
- RUBIO SERRANO, L., PUIG ROVIRA, J.M., MARTÍN GARCÍA, X. y PALOS RODRÍGUEZ, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista Curriculum y Formación*

- de Profesorado*, 19 (1), 111-126. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/re-v191ART6.pdf>
- PUIG, J. M., MARTÍN, X. y BATLLE, R. (2007). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao, España: Zerbikas Fundazioa. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>
- TAPIA, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «Aprendizaje-Servicio»: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, (5), 23-43. Recuperado de: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-_una_perspectiva_latinoamericana.pdf

Semblanza



CARMEN MÁRQUEZ VÁZQUEZ

Doctora Europea en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de Huelva y profesora de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de Universidad Autónoma de Madrid. Entre sus líneas de investigación destaca la evaluación de políticas sobre educación inclusiva y atención a la diversidad en Educación Secundaria y Educación Superior. En la actualidad, dirige diferentes proyectos centrados en la inclusión de colectivos infrarrepresentados en contextos universitarios. Editora y autora de múltiples artículos y libros sobre inclusión en Educación Superior.

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas han reconocido el papel fundamental que poseen las instituciones de Educación Superior en el desarrollo socioeconómico, ambiental y tecnológico de nuestras sociedades. Como respuesta a esta invitación, comunidades universitarias de todo el mundo están trascendiendo sus antiguas funciones y avanzan hacia nuevos modelos de educación, investigación, innovación y cultura al servicio de las comunidades. Desde este marco contextual, el *6º Congreso Internacional CLIE 2021 USAL-PALECH* ha querido ofrecer al personal docente, investigador, estudiantes, empresarios y resto de agentes sociales una plataforma de encuentro y reflexión conjunta acerca de esta necesaria transformación universitaria, sus retos y oportunidades. En esta obra, se recogen las contribuciones más destacadas sobre responsabilidad social, internacionalización e inclusión universitaria presentadas en este encuentro científico. Todas ellas apelan a la construcción de universidades más inclusiva, donde la diversidad de género, clase social, capacidad y etnia sea reconocida y valorada. Universidades flexibles, capaces de mantener entornos físicos y virtuales de aprendizaje que garanticen la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y universidades más responsables y comprometidas con el desarrollo sostenible de sus entornos. Con esta misión compartida avanzamos hacia una Educación Superior sostenible, inclusiva e innovadora.



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



Universidad
Isabel I



UCI
UNIVERSIDAD DE
CUAUTILÁN IZCALLI
EDUCACIÓN CON CALIDAD DEMANDA

ISBN: 978-84-1311-530-6



9 788413 115306