

*Responsabilidad Social Universitaria en la formación
curricular y la participación social:
El caso de la Facultad de Educación de la Universitat
Internacional de Catalunya*

Azul Alférez Villarreal

Dipòsit Legal: B 24465-2014

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



FACULTAT D'EDUCACIÓ

TESIS DOCTORAL

La participación social curricular en la Responsabilidad Social Universitaria: El caso de
la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya

Azul Alférez Villarreal

Bajo la dirección de Dr. Salvador Vidal Raméntol y codirección de Dr. Pere Puig Calvó

Barcelona, 25 de junio de 2014

“Si dices que ya estás practicando la Responsabilidad Social y todavía nada te duele,
es que estás aún lejos de tu deber y muy lejos de tu alegría”

Universidad Internacional de México

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”

Nelson Mandela

“Si queremos un mundo de paz y de justicia, debemos poner la inteligencia al servicio del amor”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Agradecimientos

Quisiera agradecer a todas las personas que de una forma u otra han hecho posible que la abstracción teórica pase a la práctica real mediante este trabajo de investigación.

A mi familia, que ha escuchado mis largos discursos teóricos en los momentos de nebulosidad mental. A mi marido por su paciencia y apoyo, a mi madre por enseñarme la fortaleza de carácter para continuar siempre un poco más allá de mis límites, a mi hermana Txell y mi a cuñado por su empatía y revisiones de mi trabajo, y sobre todo a mis hijos, por ofrecerme su sonrisa en los momentos más duros. A mis abuelitos que pusieron los cimientos para que yo sea quien soy hoy.

A mis directores de tesis porque con su ayuda he aprendido a construir el proceso de investigación paso a paso.

A los alumnos y alumnas que participaron en esta aventura.

A las entidades participantes, que siempre ayudan a mejorar este mundo gracias a su labor diaria.

A Andrea por compartir desde SUS la puesta en práctica de la RSU en la Facultad de Educación.

A mi grupo de investigación SyRSU por su acompañamiento y ayuda en este proyecto.

Al profesorado, a las secretarias de la Facultad, y en especial a Sara, la becaria, por su ayuda.

ÍNDICE

Índice de figuras, cuadros, tablas y gráficos.....	10
PARTE I: MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	23
Problemática.....	25
Objetivos	30
Objetivo general	30
Objetivos específicos.....	31
Hipótesis.....	31
Esquema de la investigación	32
Fundamentos metodológicos	34
PARTE II: MARCO TEÓRICO.....	39
CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN.....	41
1. La Responsabilidad	44
1.1. Responsabilidad y Derecho Humano.....	46
1.2. Responsabilidad Social (RS)	47
1.2.1. Evolución de la RS	48
1.3. Responsabilidad Social Corporativa (RSC).....	50
1.3.1. Definición	50
1.3.2. Tipos y dimensiones de la RSC.....	53
1.3.3. Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial.....	59
1.4. Responsabilidad Social Universitaria (RSU).....	64
1.4.1 Definición.....	66
1.4.2. Gestión y vías de Acciones.....	72
1.4.3. Enfoques de RSU	75
1.4.4. Los impactos de la acción universitaria.....	78
1.4.5. Barreras de la RSU	80
1.4.6. Conceptos ligados al de RSU	81
CAPÍTULO 2: LEGISLACIÓN	89
2. Ámbito mundial y la RSU	91
2.1. Entidades y leyes	91
2.1.1. Leyes y normativas en España y Cataluña.....	98
CAPÍTULO 3: TERRITORIO	101
3. Universidades en el mundo que trabajan RSU	103
3.1. Análisis de las Universidades Españolas que trabajan RSU.....	114
3.1.1. Iniciativas de las Universidades españolas	121
CAPÍTULO 4: IMPLEMENTACIÓN DE LA RSU	127
4. Instrumentos	131

4.1. Memorias de RSU	134
4.2. Memorias de sostenibilidad	136
4.3. Global Reporting Initiative (GRI).....	136
CAPÍTULO 5: RSU Y LAS COMPETENCIAS EN EL EEES	143
5. Definición de competencia	145
a. Informe Delors	145
b. Proyecto DESECO	146
c. Proyecto Tuning.....	147
5.1. La relación entre competencias y RSU.....	147
5.1.1. Indicadores para educación en RS en nuestra investigación.....	150
5.1.2. Cuestionario utilizado para evaluar la RSU de los estudiantes de grado de educación	152
5.2. Delors y RSU.....	156
5.3. Competencias seleccionadas en nuestra investigación para relacionarlas con RSU.....	157
5.3.1. Indicadores de las competencias genéricas escogidas	161
PARTE III: MARCO EXPERIMENTAL	165
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO.....	167
6.1. Trabajo de campo.....	186
6.1.1. Contextualización del trabajo de campo	186
6.2. Técnicas utilizadas en el trabajo de campo	198
CAPÍTULO 7: RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO.....	207
7.1. Resultados y análisis de los datos cuantitativos	212
7.1.1. Resultados y análisis estadístico.....	212
7.1.2. Conclusiones parciales del análisis cuantitativo	244
7.2. Resultados y análisis de los datos cualitativos	246
7.2.1. Resultados y análisis interpretativo del focus group.....	247
7.2.2. Resultados y análisis interpretativo de los diarios	262
7.2.3. Resultados y análisis interpretativo de las entrevistas	266
7.2.4. Resultados y análisis interpretativo de las notas ponderadas de los expedientes de los estudiantes participantes	306
7.2.5. Conclusiones parciales del análisis cualitativo	314
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES FINALES.....	329
8.1 Conclusiones	331
8.2. Sesgos de la investigación.....	345
8.3. Límites de nuestra investigación.....	346
8.4. Propuestas de mejora	347
8.5. Futuras líneas de investigación. Prospectiva.....	348
8.6 Participación en congresos, Proyectos y publicaciones relacionadas con la investigación.....	350
Bibliografía.....	353
Anexos.....	429

Anexo 1: Participantes finales	430
Anexo 2: Focus Group.....	430
Anexo 3: Entrevistas a estudiantes	449
Anexo 4: Documento guía sobre el diario	499
Anexo 5: Estructura de modelo de memoria de RSU	501
Anexo 6: Organizaciones internacionales vinculadas con la Educación Superior	511
Anexos del CD	512
Carpeta videos: Focus group	513
Carpeta audio: Entrevistas	513
Carpetas de estadística y de gráficos	513

ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

Índice de figuras

Figura 1: Esquema del planteamiento de la investigación.....	34
Figura 2: Relación entre RSU y poder empresarial	52
Figura 3: Triple Bottom Line Core Strategy.....	58
Figura 4: Evolución de la relación entre Universidad y sociedad	71
Figura 5: Gestión socialmente responsable	72
Figura 6: Líneas de desarrollo de nuestra investigación.....	73
Figura 7: Procedimiento o Ciclo PDCA	130
Figura 8: Apartados de una memoria de Responsabilidad Social.....	134
Figura 9: Jerarquía de los indicadores de las competencias seleccionadas.....	161
Figura 11: Relación entre RSU, investigación y docencia	171
Figura 12: Investigación cuantitativa. Diseño cuasi experimental	172
Figura 13: Estructura del trabajo de campo.....	173
Figura 14: Pruebas estadísticas realizadas.....	178
Figura 15: Métodos de Investigación cualitativa.....	180
Figura 16: Estrategias de recogida de información de la metodología cualitativa	182
Figura 17: Los Valores trabajados.....	191
Figura 18: Entidades participantes en el Proyecto UIC 2012-13.....	194
Figura 19: Esquema de la relación entre los grupos A y A1	245
Figura 20: Esquema de categorías emergentes	313

Índice de cuadros

Cuadro 1: Tendencias y efectos en el marco de la globalización	27
Cuadro 2: Definiciones de la RSC.....	51
Cuadro 3: Teorías de la RSC	55
Cuadro 4: Ejemplos de RSC en el mundo	62
Cuadro 5: Ventajas y desventajas de la RSC	63
Cuadro 6: Definiciones de la RSU	67
Cuadro 7: Tipología de las partes interesadas en Educación Superior	70

Cuadro 8: Dimensiones de la RSU	75
Cuadro 9: Enfoques RSU	76
Cuadro 10: Tipos de impactos universitarios	79
Cuadro 11: Definiciones del APS.....	85
Cuadro 12: RSU versus voluntariado	87
Cuadro 13: Entidades	93
Cuadro 14: Normativa y contenido en España y Cataluña sobre RS.....	100
Cuadro 15: Promoción de la RSU	112
Cuadro 16: Universidades Latinoamericanas que trabajan la RSU.....	113
Cuadro 18: Presencia de RS en la misión/ visión/ ejes estratégicos de Universidades Españolas.....	115
Cuadro 19: Docencia e investigación en RS.....	117
Cuadro 21: Ámbitos y Normas relacionadas con RSU.....	131
Cuadro 22: Lista de Universidades con Memorias de RS registradas en GRI:	141
Cuadro 23: Ubicación de la RSU como competencia.....	150
Cuadro 24: Cuadro de indicadores de competencias y aprendizajes para RS.....	152
Cuadro 25: Relación de las dimensiones competenciales y la RSU	156
Cuadro 26: Competencias seleccionadas en relación con Delors, RSU e indicadores en RSU.....	160
Cuadro 27: Competencia según los tres niveles de dominio	163
Cuadro 28: Metodología cuantitativa. Diseño cuasi experimental	173
Cuadro 29: Tipos de variables.....	175
Cuadro 30: Estrategias para establecer la validez.....	185
Cuadro 31: Competencias transversales de la UIC.....	192
Cuadro 32: Esquema del Proyecto.....	193
Cuadro 33: Fases de la investigación cualitativa y cuantitativa	200
Cuadro 35: Organizaciones internacionales y la EEES	512

Índice de tablas

Tabla 1: Tabla de definición de las siglas.....	22
Tabla 2: Acontecimientos relacionados con la RS	49
Tabla 3: Análisis de las Universidades españolas en base a 4 indicadores.....	121
Tabla 4: Frecuencias de los grupos.....	214
Tabla 5: Relación entre variables estructurales y respuesta pre test grupo A.....	219
Tabla 6: Relación entre variables estructurales y respuesta pre test grupo B	226
Tabla 7: Referencias de los estudiantes a determinados aprendizajes del apartado B	249
Tabla 8: Valoración grupal de la adquisición de las competencias transversales.....	255
Tabla 9: Valoración grupal de la hipótesis de la investigación	256
Tabla 10: Valoración grupal de las dimensiones de las competencias de Delors	257
Tabla 11: Valoración grupal de cada competencia relacionada con las dimensiones de Delors	258
Tabla 12: Referencias de los estudiantes a determinadas competencias	259
Tabla 14: Resultados de las entrevistas sobre los niveles de dominio de las competencias	270
Tabla 14: Resultados de las entrevistas sobre los niveles de dominio de las competencias.....	272
Tabla 17: Valoración grupal de las dimensiones de las competencias de Delors	276
Tabla 18: Ítems destacados del test en RSU en las entrevistas.....	279
Tabla 19: Competencias destacadas por los asesores según las consideran adquiridas por los estudiantes	299
Tabla 20: Nota ponderada	310
Tabla 21: Comparativa de la Valoración grupal de los estudiantes de cada competencia según los resultados del focus group y las entrevistas personales.....	316
Tabla 22: Comparativa entre la elección de competencias adquiridas según estudiantes y asesores	324

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados de la pregunta 1 de la media en cambio entre los grupos A y B	229
Gráfico 2: Resultados de la pregunta 8 de la media en cambio entre los grupos A y B	231
Gráfico 3: Resultados de la pregunta 10 de la media en cambio de los grupos A y B	232
Gráfico 4: Resultados de la pregunta 1 del pre y post test para los grupos A y A1	234
Gráfico 5: Resultados de la pregunta 3 del pre y post test para los grupos A y A1	235
Gráfico 6: Resultados de la pregunta 4 del pre y post test para los grupos A y A1	236
Gráfico 7: Resultados de la pregunta 5 del pre y post test para los grupos A y A1	237
Gráfico 8: Resultados de la pregunta 6 del pre y post test para los grupos A y A1	238
Gráfico 9: Resultados de la pregunta 9 del pre y post test para los grupos A y A1	239
Gráfico 10: Resultados de la pregunta 15 del pre y post test para los grupos A y A1	240
Gráfico 11: Resultados de la pregunta 18 del pre y post test para los grupos A y A1	241
Gráfico 12: Resultados de la pregunta 23 del pre y post test para los grupos A y A1	242
Gráfico 13: Resultados de la pregunta 24 del pre y post test para los grupos A y A1	243
Gráfico 14: La formación académica y participación social responsables promueven la adquisición de competencias personales y profesionales a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación	294
Gráfico 15: La formación académica y la participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha mejorado el grado de RSU.....	295
Gráfico 16: El aprendizaje de aptitudes sociales ha promovido el desarrollo integral del estudiante	296
Gráfico 17: El estudiante conoce los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor	297
Gráfico 18: El estudiante conoce los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, SISTÉMICO, crítico y reflexivo	298
Gráfico 19: Competencias valoradas por los asesores.....	300
Gráfico 20: Indicadores sobre la RSU	301

Siglas	Significado
ACU	Asociación de Universidades del Commonwealth
ACUP	Associació Catalana d'Universitats Públiques
ADE	Administración y Dirección de Empresas
ADMEE	Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation
AEICD	Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo
AGAE	Agencia Andaluza de Evaluación
AIS	Ayuda a la Infancia Sin recursos
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación
APA	American Psychological Association
APHERN	Asia Pacific Higher Education Research Network
APS	Aprendizaje Servicio
AQU	Agencia de Qualitat Universitaria
ASAIHL	Asociación de Instituciones de Enseñanza Superior del Sudeste Asiático
AUSJAL	Asociación de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina y el Caribe
BCN	Barcelona
BID	Banco de Desarrollo Interamericano
BITC	Business in the Community
BLK	Bund-Länder Commission for Educational Planning and Research Promotion
BOE	Boletín Oficial del Estado
BSR	Business for Social Responsibility
C. E. I. P.	Centro de Educación Infantil y Primaria
C. P.	Código Postal
CBSR	Canadian Business for Social Responsibility
CCAA	Comunidades Autónomas
CCRE	Centro Colombiano de Responsabilidad Social

	Empresarial
CEARS	Campus Euro-Americano para la Responsabilidad Social
CEDICE	Centro de Divulgación del Conocimiento Económico, A.C.
CEDIS	Centro Empresarial de Inversión Social
CEIM	Cátedra de Edificación industrializada Medioambiental
Centro RSE	Centro para la Acción de la Responsabilidad Social Empresarial en Guatemala
CEO	Chief executive officer
CERES	Certificado de Estándares Orgánicos y Ambientales
CERSE	Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las Empresas
CEU	Centro de Estudios Universitarios
CEURI	Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales
Ciclo PDCA	Plan, Do, Check, Act
CICUE	Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades
CIDA	Canadian International Development Agency
CIFF	Centro Internacional de Formación Financiera
CIMIE	Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CLAYSS	Centro de Formación para el Aprendizaje Servicio en Argentina
CLM-Social	Castilla La Mancha Social
CMRE	Consejo de Municipios y Regiones de Europa
CNI	Cámara Nacional de Industrias Bolivia
COM. AUDIOV	Comunicación Audiovisual
CONAHEC	Consortio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de

	Adultos
CRT	Caux Round Table Principles
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CSR	Corporate Social Responsibility
CSR Europa	Corporate Social Responsibility Europe
CSR Report 2008-2010	Corporate Social Responsibility Report 2008-2010
CSR Report 2009/10	Corporate Social Responsibility Report 2009/10
DARS	Dirección Académica de Responsabilidad Social
DH	Derecho Humano
DDHH	Derechos Humanos
DELOS	Desarrollo Local Sostenible
DERES	Desarrollo de la Responsabilidad Social
DESECO	Definición y Selección de Competencias clave
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido
DGPOLDE	Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo
DJSI	Dow Jones Sustainability Index
DNI	Documento Nacional de Identidad
DOCENTIA	Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario
DS	Desarrollo Sostenible
EADA	Escuela de Alta Dirección y Administración
EAE	Escuela de Administración de Empresas
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EDS	Educación para el Desarrollo Sostenible
EDS	Electronic Data Systems
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EEUU	Estados Unidos de América
EHU	Euskal Herriko Unibertsitateko

ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EOI	Escuela de Organización Industrial
EPFL	École Polytechnique Fédérale de Lausanne
EPT	Educación para Todos
ESADE	Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas
ESCI	Escuela Superior de Comercio Internacional
ESCUDE	Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo
ETH Zurich	Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
ETSII - UPM	Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales – Universidad Politécnica de Madrid
EUEEZ	Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Zaragoza
FE	Facultad de Educación
FMCU	Federación Mundial de las Ciudades Unidas
FORUM EMPRESA	Fundación del Tucumán
FP	Formación Profesional
FTSE4 Good	Financial Times Stock Exchange 4 Good
FUCAM	Facultés Universitaires Catholiques de Mons
FUNDEMAS	La Fundación Empresarial para la Acción Social
GRI	Global Reporting Initiative
GUNI	Global University Network for Innovation
HTL Wien Donaustadt	Höhere Technische Lehranstalt Wien Donaustadt
IARSE	Instituto Argentino de Responsabilidad Social Empresarial
IAU	International Association of Universities
ICADE	Universidad Pontificia de Comillas
ICE	Institut de Ciències de l'Educació
ICLEI	International Council for Local Environmental Initiatives

IDEC	Instituto De Educación Continua
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IESE	Instituto Superior de Estudios de Empresa
IIEP	Instituto Internacional de Planificación de la Educación
IITE	Instituto Internacional de Planificación de la Educación
ISO	International for Standardization Organization
ISTEC	Instituto Superior Tecnológico Crecermás
IUCN	International Union for Conservation of Nature
JCR	Journal Citation Reports
JICA	Japan International Cooperation Agency
LOMLOU	Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades
LOU	Ley Orgánica de Universidades
MAPFRE	Mutua o Mutualidad de la Agrupación de Propietarios de Fincas Rústicas de España
MEC	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MENON Network	Red de investigación e innovación Europea
MRW	Mensajeros Radio Worldwide
NCES	National Center for Education Statistics
Norma AA 1000	Account Ability 1000
Norma SA 8000	Social Accountability Standard 8000
Norma SGE 21	Sistema de Gestión Ética y Socialmente Responsable 21
NUFFIC	Netherlands Universities Foundation for International Cooperation
NY	New York
OCD	Observatorio de la Cooperación Internacional para el Desarrollo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OCUD	Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODUCAL	Organización de Universidad Católicas de América Latina y el Caribe
OEA	Organización de los Estados Americanos
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OIRSUD	Observatorio Iberoamericano de Responsabilidad Social Universitaria en las Instituciones Universitarias con Educación a Distancia
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de las Ciudades Unidas
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
Orden ECI	Orden Equipos Comunitarios de Infancia
ORSALC	Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe
OTS	Observatori del Tercer Sector
PAIDI	Plan Andaluz de Investigación Desarrollo e Innovación
PAS	Personal de Administración y Servicios
PDI	Personal Docente e Investigador
PIB	Producto Interior Bruto
PRIME	Principles for Responsible Management Education
Principles IES. 100	Institute of Economic Studies. 100
PUBLI y RRPP	Publicidad y Relaciones Públicas
RAE	Real Academia Española
RAWOO	Consejo Asesor de los Países Bajos en Investigaciones para el Desarrollo
RD	Real Decreto
RS	Responsabilidad Social
RSC	Responsabilidad Social Corporativa

RSE	Responsabilidad Social Empresarial
RSO	Responsabilidad Social en las Organizaciones
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
RUNAE	Regulación de la atención a la discapacidad en Educación Superior
SAI	Social Accountability Internacional
Scienter CID	Compañía de Consultoría, Investigación y Servicios
SECI	Secretaría de Estado de Cooperación
SIDA	Swedish International Development Cooperation Agency
SIU	Senter for internasjonisering av høgre utdanning
SOGRES	Sostenibilidad de las organizaciones y Gestión de la Responsabilidad Social
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SUS	Servicio Universitarios Solidarios
SyRSU	Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UA	Universidad de Almería
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UABJO	Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
UAPA	Universidad Abierta para Adultos
UAT	Universidad autónoma de Tamaulipas
UBB	Universidad del Bío-Bío
UBU	Universidad de Burgos
UC	Universidad de Cantabria
UCA	Universidad de Cádiz
UCE	Universidad Central Del Este
UCLM	Universidad de Castilla-La Mancha
UCO	Universidad de Córdoba

UdeC	Universidad de Concepción
UdG	Universitat de Girona
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
UE	Unión Europea
UEM	Universidad Europea de Madrid
UE-USR	Unión Europea – Responsabilidad Social Universitaria
UG	Universidad de Granada
UHM	Universidad Miguel Hernández
UHU	Universidad de Huelva
UIC	Universitat Internacional de Catalunya
UICN	Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y Recursos Naturales
UIE	Instituto de Educación
UIPV	Universidad Internacional del País Vasco
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UJ	Universidad de Jaén
UM	Universidad de Málaga
UMICH	University of Michigan Business School
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UNECE	United Nations Economic Commission for Europe
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNEVOC	Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional
UNIA	Universidad Internacional de Andalucía
UNIR	Universidad Internacional de la Rioja
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
UOC	Universitat Oberta de Catalunya

UPC	Universidad Politécnica de Cataluña
UPM	Universidad Politécnica de Madrid ETSII
UPNA	Universidad Pública de Navarra
UPO	Universidad Pablo de Olavide
UPTL	Universidad Técnica Particular de LOJA
UPV	Universidad Politécnica de Valencia
UR	Universidad de la Rioja
US	Universidad de Sevilla
USAID	United States Agency for International Development
USC	Universidad de Santiago de Compostela
UV	Universidad de Valladolid
UVA	Universidad de Valladolid
UVM	Universidad del Valle de México
UZA	Universidad de Zaragoza
WBCSD	World Business Council for Sustainable Development
WRI	World Resource Institute
WWF	World Wildlife Fund

TABLA 1: TABLA DE DEFINICIÓN DE LAS SIGLAS

Fuente: Elaboración propia

PARTE I: MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

PARTE I: MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Contenidos:

- **Problemática**
- **Objetivos**
- **Hipótesis**
- **Esquema de la investigación**
- **Fundamentos metodológicos**

PROBLEMÁTICA

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.

A través de esta investigación hemos fomentado y practicado la RSU. Con esta elección escogemos a favor de una opción que trae consigo consecuencias favorables para la sociedad (Pérez, 2013). Es necesaria una gestión organizacional que implique la Responsabilidad Social (RS), esto se hace factible a través de la transferencia del conocimiento hacia la sociedad. Sterling (2007) y Moneva et al. (2011) indican que el camino a seguir es el de la sostenibilidad, la cual incluye la Responsabilidad Social. Hay que sensibilizar y concienciar a las personas como pertenecientes a una sociedad global, con una consciencia de interdependencia porque con ella podemos fortalecer la colaboración en el presente en pro de un futuro mejor. Nos basamos en la importancia del bien común definido como “la participación ciudadana mediante una democracia radical. Es necesario un sujeto social colectivo, moral y ético, con identidad solidaria” (Dierckxsens, 2003, p.29). El bien común es la base de la RS y uno de los ejes de la RSU es la participación social (Vallaey, 2009).

El Plan Bolonia en Educación Superior conduce hacia un mayor desarrollo de la Universidad a nivel internacional. “La implantación de la RSU favorece esta globalidad, ya que ayuda a la creación de comunidades de aprendizaje, redes sociales, y aumenta el capital social” (Gaete, 2012, p.314). Estos elementos se deben orientar a mejorar la comunicación y desarrollo de la comunidad pedagógica y, por ende, de la sociedad. Weber et al. (2012) comentan que la Universidad debe fomentar una ciudadanía cosmopolita para un mundo globalizado, y para ello la Univesidad debe adaptarse a las nuevas dinámicas y cambios constantes. La RS debería ser un elemento que tendría que estar presente en la visión y misión¹ de toda entidad. Misión y visión deben ir de la

¹ La misión de la Universidad se define como aquellos objetivos que la institución persigue. La visión es el futuro de la institución bajo la perspectiva conjunta de cada uno de los que forman parte de la entidad.

mano para lograr las metas propuestas de la Universidad. La responsabilidad de cada miembro es fundamental para conseguirlo.

La innovación de esta investigación consiste en mostrar cómo la participación social de los estudiantes, como eje de la RSU, es no de los caminos menos frecuentes pero igual de válidos para fomentarla. Para mostrar esto se ha relacionado RSU con competencias, ya que éstas ayudan a medir el aprendizaje de los estudiantes gracias a parámetros globales consensuados mediante el Plan Bolonia.

A partir de datos recogidos en el Observatorio de Educación Superior, podemos afirmar que “han aumentado los campus que ofrecen erasmus internacionales, esto tiene que ver con el partenariado universitario, es decir, la responsabilidad de la Universidad de brindar las mejores ofertas en competencias que se pueden complementar con estudios en otras Universidades del mundo, sobre todo en temas de sostenibilidad” (Weber et al., 2012, p.255-259). Ejemplos de ello son países como Singapur, China (la Universidad de Hong Kong), EEUU (la Universidad de Massachusetts).

“La base de la vida es cooperación y no competencia”, tal y como comentó Walters (2013) durante la 6th International Barcelona Conference on Higher Education (GUNI).² Además, este autor afirma que para “cocrear” el futuro debemos consensuar alternativas sostenibles, superando las tres grandes desigualdades (de género, raza o clase y religión). Una de las conclusiones de GUNI (2013) ha sido que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un elemento clave para conseguir una formación universitaria óptima para superar algunos obstáculos como los siguientes expresados en tendencias y efectos en el marco de la globalización, en cuanto a formación universitaria se refiere.

² En *Global University Network for Innovation (GUNI)*

Tendencias	Efectos
Internacionalización y uniformación del currículo.	Predominio de valores utilitaristas y de un pensamiento acrítico y no transformador.
Concentración del conocimiento científico en pocas instituciones.	Dependencia estructural de la mayoría de las Universidades en relación con la producción y acceso al conocimiento.
Migración de talentos del Sur al Norte (fuga de cerebros).	Pérdida de capital humano avanzado. Orientación de investigaciones hacia temas no prioritarios desde el punto de vista del desarrollo humano.
Transnacionalización de formación universitaria.	Aumento de la oferta formativa, pero acceso desigual (brecha digital) y predominio del ánimo de lucro sobre la calidad docente.
Comercialización y liberación de la formación universitaria.	Amenazas para beneficios públicos y la Responsabilidad Social de la Universidad.

CUADRO 1: TENDENCIAS Y EFECTOS EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN

Fuente: Boni (2006, p.95)

Tal y como exponemos en el siguiente cuadro, en el siglo XXI las relaciones de la persona con el medio están marcadas por ciertas características que podemos matizar con los puntos que se expondran a continuación. La pérdida de sentido unitario de la realidad socio-ambiental debido al desarrollo de la comprensión del mundo de manera parcializada hace que:

- Se ignoren interrelaciones e interdependencias de los fenómenos.
- Identificación de progreso y crecimiento con el énfasis puesto en el consumo como único medio de desarrollo personal y social.
- Creencia implícita de la inagotabilidad de los recursos y la consiguiente sobrevaloración de la necesidad humana frente a éstos primeros hace que se transgredan los límites de los recursos.
- Aumento de la insolidaridad entre generaciones que se plasma en las diferencias, cada vez mayores, entre países ricos y pobres o clases sociales.
- Referencia constante al presente, lo que favorece la insolidaridad intergeneracional con la consecuente despreocupación de las generaciones futuras.

- Infravaloración de las repercusiones individuales argumentándose en la falacia de la neutralidad de los propios actos, es decir, fomento de la irresponsabilidad, ya que las decisiones y acciones poseen repercusiones. (Aznar et Ull, 2013, p.168-169)

“Podemos afirmar que los valores utilitaristas prevalecen sobre una concepción humanista de la Universidad, y orientan su actividad hacia la formación profesional de los estudiantes, en detrimento de una formación más holística, integradora y orientada a la transformación de las sociedades” (Boni, 2006, p.93).

La sociedad debe tender hacia la construcción de un mundo mejor, donde cada cual se haga cargo de su responsabilidad y deberes para consigo mismo y con los demás, sea de las presentes y futuras generaciones. Es la responsabilidad intergeneracional (Escrigas, 2013).³

Tal y como afirma Tapia⁴ (2008):

La Universidad se reconoce como parte del conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas externas. La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar. (p.36)

¿Por qué y para qué aplicar RS en la Universidad? La Universidad, que es un importante factor de transformación social, ha de afrontar la velocidad de los cambios y orientar modelos adecuados para el desarrollo económico, social y cultural de su entorno. La RSU puede ayudar y ser útil para que la Universidad ocupe la posición estratégica que la sociedad solicita. Los argumentos a favor de la RS en el ámbito universitario son los siguientes:

³ Durante la celebración de GUNI (2013).

⁴ Directora y profesora de CLAYSS, centro de formación para el Aprendizaje Servicio en Argentina.

La Universidad debe afrontar nuevos retos y mediante un proceso de cambio adquirirá nuevos roles respecto a la sociedad. La Universidad no posee ya el monopolio del conocimiento y gestión del saber, ni el control de la agenda científica y tecnológica.

La Universidad tiene la obligación de ser una comunidad socialmente responsable. El desarrollo tanto teórico como práctico de la RSU ofrece herramientas para ello. En primer lugar, es una diferenciación en un entorno cada vez más competitivo. En segundo lugar, es un autocontrato de la Universidad, que toma como base la relación de reciprocidad e interdependencia. En tercer lugar, valorar los impactos sociales (de la Universidad hacia la sociedad), ya que ayudan a mejorar las expectativas de los actores sociales, y así, la Universidad puede salvar la distancia que la aleja de la sociedad. A través de la RSU la Universidad puede definir su posición estratégica en la sociedad cumpliendo con sus funciones académicas y de investigación. Una gestión socialmente responsable puede ser un factor de beneficio recíproco de ambas. (González et al., 2010, p.35-36)

Weber et al. (2012) urgen a especificar las responsabilidades de la Universidad para transformar la educación mediante una transdisciplinariedad orientada a la sostenibilidad global que implique nuevas alianzas sociales.

Esta investigación pretende promover la RSU mediante la implementación de actividades de extensión, en las que se desarrollará la participación social de los estudiantes. A través de un estudio de caso de la Facultad de Educación (FE) de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC) y con una mirada dialógica, interpretativa y reflexiva, proponemos los siguientes objetivos para nuestra investigación.

OBJETIVOS

La RSU tiene como uno de sus ejes principales la participación social, propuesta a través de actividades de extensión curriculares (Vallaey, 2009). En esta investigación queremos ofrecer a los estudiantes la posibilidad de realizar actividades de extensión enlazadas con diferentes asignaturas del Grado de Educación, es decir, que los estudiantes puedan realizar participación social como parte del contenido curricular del Grado y fomentar así la RSU. Comprobaremos si tal implementación produce una mejora de la RSU y de determinadas competencias genéricas, así profesionales como personales.

Establecemos dos tipos de objetivos, generales y específicos. La meta de la investigación queda definida mediante el objetivo general, y los objetivos específicos ayudan a concretarlo.

Objetivo general

Analizar la adquisición de las competencias genéricas en el alumnado de Grado de Educación de la UIC mediante la participación social curricular como uno de los ejes en la RSU.

Objetivos específicos

1. Revisar la literatura sobre la RSU a nivel internacional y nacional.
2. Analizar del desarrollo de la RSU en las Universidades internacionales y nacionales.
3. Analizar los estudios más representativos sobre la RSU como competencia.
4. Justificar la relación de la RSU con competencias genéricas.
5. Incorporar explícitamente la RSU, mediante la participación social curricular como marco experimental, para evaluar el desarrollo integral de los alumnos.
6. Analizar la promoción estudiantil hacia un cambio personal, social y académico mediante la participación social curricular, de manera que se produzca una transferencia del conocimiento adquirido y/o generado por la Universidad.
7. Elaborar una guía a partir de diferentes fuentes para analizar el grado de adquisición de competencias genéricas y RSU en los estudiantes del Grado de Educación de la UIC.

HIPÓTESIS

La participación social curricular en el Grado de Educación de la UIC promueve la adquisición de competencias genéricas en el alumnado y mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. El aprendizaje de aptitudes sociales contribuye a un desarrollo integral de los estudiantes.

La hipótesis asume una suposición que debe ser confirmada o refutada mediante los resultados obtenidos de la investigación. A fin de comprobar la hipótesis hemos seguido una serie de pasos que mostramos en el siguiente apartado.

ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se basa en tres partes diferenciadas: la primera hace referencia al marco general, la segunda desarrolla el marco teórico y la tercera es el marco experimental. La figura 1 muestra el esquema de las fases.

La primera parte contiene la definición de la problemática, los objetivos, la hipótesis, el esquema de la investigación y, por último, la fundamentación metodológica.

El segundo marco conceptualiza la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y describe en base a ella la legislación (en los ámbitos internacionales, nacionales y locales), quién, cómo y dónde se trabaja la RSU, y los instrumentos y memorias que pueden ayudar a gestionarla, tales como el GRI,⁵ proceso internacional que desarrolla las directrices para el desarrollo de Informes de Sostenibilidad.

También se relaciona la RSU con las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y se define el concepto de competencias según referentes internacionales tales como el Informe Delors, Proyecto DeSeco y Proyecto Tuning. Del mismo modo se desarrolla el concepto de indicador para enlazar competencia y RSU, tal y como sugiere la UNECE.⁶

Por último, se expone una de las aportaciones científicas de la investigación, que es un cuadro que muestra el resultado final de las relaciones establecidas entre las dimensiones competenciales de Delors, los principales apartados a valorar de la RSU y sus indicadores, y las competencias genéricas escogidas. Las competencias se definen a través de resultados de aprendizaje, según los tres niveles de adquisición de una competencia: el primer nivel de dominio es el aprendizaje; el segundo nivel de dominio es la integración; el tercer nivel de dominio es la demostración (NCES, 2002). El tercer nivel de dominio es el que supone un mayor grado de adquisición de la competencia. Este cuadro guía nos ayudó a poder analizar la adquisición de las competencias genéricas en el alumnado de Grado de Educación de la UIC mediante la participación social curricular como uno de los ejes en la RSU, que es el objetivo general de esta investigación.

⁵ Global Reporting Initiative.

⁶ United Nations Economic Commission for Europe.

El marco experimental, ubicado en la tercera parte de la investigación, incluye la metodología mixta realizada, trabajo de campo donde contextualizamos el estudio de caso realizado en la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, y se describen las técnicas utilizadas. Se detallan las técnicas utilizadas en el apartado siguiente de Fundamentos metodológicos.

Y por último, las conclusiones de la tesis nos llevarán a refutar o confirmar la hipótesis y objetivos de la investigación, tal y como indica la flecha curvada de la figura.

En cuanto a los aspectos formales, seguiremos las normas APA, sexta edición para la bibliografía y citas. En el texto, utilizaremos la letra cursiva para los términos en otro idioma.

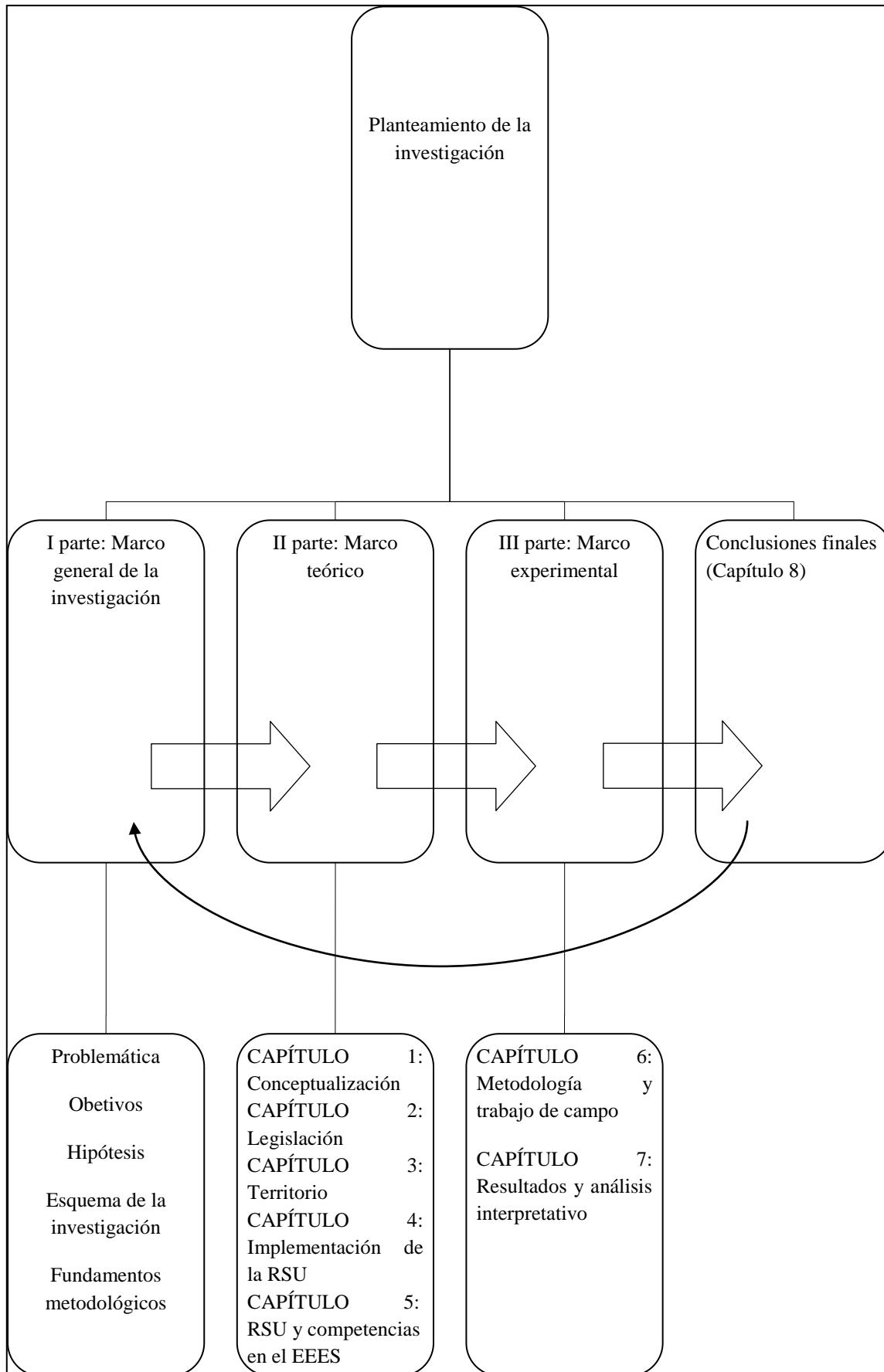


FIGURA 1: ESQUEMA DEL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Fuente: Elaboración propia

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación pretende que en la formación inicial del profesorado la Universidad se comprometa con una educación que ayude a satisfacer las necesidades de la sociedad. Este reto consiste en que la Universidad promueva la implicación, en nuestro caso, de los futuros maestros mediante la búsqueda de soluciones a los problemas actuales, esto supone fomentar una educación basada en el desarrollo integral del alumnado, ya que los estudiantes son los futuros ciudadanos que pueden mejorar el mundo. Según Ortega (2004), “las clases, metodologías exclusivamente positivistas, no son suficientes para explicar la intersubjetividad, la interacción y la ética”. Estrategias educativas tales como: estudios de caso, simulaciones, y actividades que estimulen la reflexión, son herramientas didácticas a favor del desarrollo moral y de la Responsabilidad Social.

Un modo de hacer posible nuestras pretensiones es mediante uno de los ejes de la RSU, la implementación de actividades de extensión en las que se realice una participación social curricular, ya que permiten contribuir al desarrollo en un contexto cercano y local, y plantearse un compromiso con los deberes sociales y políticos, y el sentido de los derechos de la ciudadanía.

Somos conscientes que nuestra investigación se centra sólo en uno de los ejes de la RSU, la participación social. Consideramos, según se muestra a lo largo de los siguientes capítulos, que la RSU posee un mayor progreso a nivel de gestión y que puede ser interesante progresar en la vía comentada, la participación social. Por tanto, centraremos la implementación de la participación social en el currículo de los futuros maestros, en concreto de los estudiantes de la facultad de educación de la UIC. Aunque sea una pequeña parcela de estudio queremos poner de manifiesto que la relación de la RSU con la educación es innovadora, ya que en Cataluña es el primer estudio realizado sobre RSU, puesto que, posterior al 2012, en nuestra autonomía no existía ningún tipo de implementación respecto a la RSU y que, por tanto, esta investigación ha abierto el campo en Cataluña. También comentar, que desde el 2010, inicio de la investigación, somos la primera facultad de Cataluña que integra en la docencia la RSU curricular de forma explícita en los grados. Por ende, éste es el primer estudio de Cataluña que integra actividades de extensión como uno de los ejes de la RSU en los grados mediante la participación social curricular. La razón de ello puede ser que, en primer lugar, las Universidades que realizan actividades de extensión lo hacen como una actividad

extracurricular, es decir, que no están integradas en el currículum. En segundo lugar, porque aunque realicen este tipo de actividades, incluso integradas en el currículum, no especifican que trabajan la RSU.

Destacar que hemos publicado sobre esta temática en el libro “L’educació en drets humans i la seva pràctica”. Alférez, A. et Arasan, A. (diciembre, 2013). Y en 2014, tres capítulos de libro: 1. Experiencias en docencia superior. 2. Case studies in higher education. 3. Experiências de docência no ensino superior. Todos ellos de una servidora y en coautoría con mi director de tesis.

Nuestra investigación da comienzo con la revisión bibliográfica sobre la RSU. Nos remitimos a las “Outreach Activities”⁷ que son prácticas de actuaciones docentes de éxito⁸ que las mejores Universidades del mundo realizan. Algunas de estas prácticas de éxito promueven la participación voluntaria de los y las estudiantes de Grado en Educación en las zonas más desfavorecidas (Fuente: web Universidad de Harvard).

A partir de las “Outreach Activities” y la relación con la RSU mediante las actividades de extensión autores como Root, Callagan et Sepansky (2002) destacan el desarrollo de la sensibilidad hacia la diversidad y la responsabilidad educativa. Que un estudiante de Grado en Educación que realice participación social fomenta su rol de promotor, multiplicador,...Actividades muy recomendables para el ejercicio de la profesión (Bates et al., 2009). Además, tal y como comenta Aramburuzabala et al. (2013), este tipo de actividades tiene como objetivos:

Contribuir a la formación integral de los estudiantes, académica y personal; conectar teoría y práctica, acercando al alumnado a la realidad e implicándole en las necesidades de la misma; incrementar la motivación e implicación del alumnado universitario; desarrollar estrategias y competencias que de otra forma es muy difícil adquirir por parte del alumnado si no se trabaja desde la realidad práctica. (p.19)

Con todo lo expuesto, nos planteamos un análisis de nuestro entorno más cercano, la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Para poder establecer un panorama descriptivo de la situación se realizó una revisión de las

⁷ Actividades de Difusión.

⁸ Son aquellas actuaciones que consiguen los mejores resultados, mediante las buenas prácticas en muchos y diversos contextos, y que por tanto son prácticas o actuaciones universales y transferibles.

competencias transversales y objetivos de titulación a través de la detección de palabras clave. Este fragmento de la investigación forma parte de la investigación subvencionada por la UIC del grupo de investigación SyRSU (Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria) de la misma Universidad y del cual formamos parte.

Diseño de la investigación.

Mediante un diseño cuasi experimental en un estudio de caso, se estableció una metodología mixta. Para el trabajo de campo se escogieron dos grupos de estudiantes de la Facultad de Educación de la UIC, uno control y otro experimental. A todos ellos se les pasó un pre y post test sobre RS. Posteriormente, con el grupo experimental se implementaron actividades formativas en las diferentes asignaturas implicadas en el Proyecto, y desde las mismas se ofreció a los estudiantes la posibilidad de cooperar con entidades sin ánimo de lucro para satisfacer, además de demandas sociales, la mejora de competencias personales y profesionales de los estudiantes.

Describimos las técnicas utilizadas en la parte cuantitativa y cualitativa respectivamente.

En el caso de la parte cuantitativa hemos realizado un test, con un grupo control y un grupo experiemental, y hemos analizado los datos paramétricos asumiendo la normalidad mediante diversas pruebas como son la Prueba de Levene (F) y el Test t; también hemos realizado tablas de contingencia (para evaluar el recuento de los porcentajes frecuencias observadas y esperadas), y la Prueba Chi-cuadrado, y por último las medias en cambio. Cada una de estas técnicas se define y comenta en el capítulo de la metodología.

En la parte cualitativa hemos utilizado técnicas como entrevistas a entidades participantes y asesores de los estudiantes implicados, con estudiantes participantes hemos realizado focus group, entrevistas, diarios reflexivos y análisis de la mejora del rendimiento académico según la nota ponderada. Las técnicas han sido realizadas en diferentes tiempos para dejar pasar el “tiempo de blanqueo” entre los datos obtenidos *a priori* y los datos obtenidos *a posteriori*, y valorar así las respuestas obtenidas. Con todo ello hemos llegado a los resultados y a un análisis interpretativo de los mismos.

A partir de los datos cuantitativos y cualitativos hemos extraído conclusiones, que por un lado pueden ser una contribución al sistema universitario español, y por otro aportan

La participación social curricular en la Responsabilidad Social Universitaria.

un diagnóstico de la Facultad de Educación de la UIC en temas de RSU, en especial en la participación socialmente curricular como uno de sus ejes.

PARTE II: MARCO TEÓRICO

PARTE II: MARCO TEÓRICO

Contenidos:

CAPÍTULO 1: Conceptualización

CAPÍTULO 2: Legislación

CAPÍTULO 3: Territorio

CAPÍTULO 4: Evaluación de la RSU

CAPÍTULO 5: RSU y las competencias en el EEES

CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN

CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN

Contenidos:

1. La Responsabilidad

1.1. Responsabilidad y Derecho Humano

1.2. Responsabilidad Social (RS)

1.2.1. Evolución de la RS

1.3. Responsabilidad Social Corporativa (RSC)

1.3.1. Definición

1.3.2. Tipos y dimensiones de la RSC

1.3.3. Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial

1.4. Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

1.4.1 Definición

1.4.2. Gestión y vías de Acciones

1.4.3. Enfoques de RSU

1.4.4. Los impactos de la acción universitaria

1.4.5 Barreras de la RSU

1.4.6. Conceptos ligados al de RSU

CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN

Resumen del capítulo.

En primer lugar, el capítulo inicia con la definición de la Responsabilidad, después se relaciona la Responsabilidad y el Derecho Humano para dar paso a la Responsabilidad Social (RS). También se describe la evolución de la RS, donde se muestra la incorporación definitiva del concepto durante los años 90 (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011). Se describen hechos relacionados con la consolidación de la RS, algunos de ellos son: el Informe Brundtland (1987), la iniciativa del Pacto Mundial (2000), el Protocolo de Kioto, los Objetivos del Milenio (2000), y Libro Blanco de la Comisión Europea, entre otros.

En segundo lugar, se trata sobre la Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Se define y se presenta la tipología y sus dimensiones. Además se muestra cómo se pueden medir los resultados de las organizaciones a través de la triple cuenta de resultados: económicos, sociales y medioambientales. Se diferencia entre la Responsabilidad Social Corporativa y la Empresarial, al igual que se diferencia la RSC de la filantropía o solidaridad social. Se explicitan algunos ejemplos de RSC en el mundo, y por último se exponen las ventajas y desventajas que supone la RSC en los diversos ámbitos de su aplicación.

En tercer lugar, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Por una parte, se comentan de los ejes del Observatorio de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (OCD). Se define la RSU en base a diversas fuentes y los tipos de stakeholders que podemos encontrar en la Educación Superior. Se explicitan las características de la RSU según la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación (2011) y se describe la evolución de la relación entre Universidad y sociedad.

En cuarto lugar, se describe la gestión, las vías de acciones, y las dimensiones de la RSU. Se explicitan 3 enfoques de la RSU, de entre los que destacamos el enfoque transformacional de la RSU, que es el que nos interesa para el desarrollo de esta tesis, ya que tiene por objetivo mejorar la sociedad para que sea más equitativa y sostenible. Este enfoque posee 4 ámbitos de acción, que comentaremos, que son: 1. Formación, 2. Investigación, 3. Liderazgo social y 4. Compromiso social.

Por último se definen los impactos de la acción universitaria, las barreras de la RSU y tres conceptos que se relacionan con la RSU a lo largo de la tesis, que son: sostenibilidad, solidaridad y aprendizaje servicio.

1. LA RESPONSABILIDAD

Etimológicamente, la palabra responsabilidad es una cualidad de una persona responsable, que toma decisiones que se transforman en acciones y asume sus consecuencias.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE)⁹ podemos definir responsabilidad como:

1. f. Cualidad de responsable.
2. f. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal.
3. f. Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado.
4. f. Der. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.
5. f. Der. Responsabilidad que entra en juego en defecto de la responsabilidad directa y principal de otra persona.
6. loc. adj. Dicho de una persona: De posibles y digna de crédito. (Fuente: web de la RAE)

El término responsabilidad como sustantivo aparece en el siglo XIX, y como adjetivo en el siglo XVIII. Ambos proceden del verbo latino *respondere*: prometer, merecer, pagar. El *responsalis* es el que *respondet*, el fiador. El *responsum*: el obligado a responder de algo o de alguien.

El verbo latino *respondere* se relaciona con *spondere*: prometer solemnemente, jurar, asumir una obligación. *Sponsio* es la palabra más antigua para designar obligación. *Respondere* y *spondere* son verbos usuales en la vida jurídica romana. *Respondere* se entendía como defender una cosa en un juicio o justificar una acción. Pero en su origen estos verbos proceden de la esfera de la religión. La raíz de los dos verbos se halla en el verbo griego *spéndo* (*σπένδω*) practicar la libación, hacer una libación, o concertar un pacto, acordar algo y en el sustantivo griego *spondé* (*σπονδή*), el ofrecimiento de una libación o la acción por ella santificada. La *libatio* romana era una ceremonia religiosa que consistía en derramar vino u otro licor en honor de los dioses como ofrenda en sacrificio. *Spóndeo*, *spondé*, *spondophóros* son vocablos griegos relacionados con la libación, con el vino y otras bebidas que se derraman durante el rito de un sacrificio, libación sacrificial consagrada al dios. *Spondé* vino así a significar toda clase de alianza, tratado de paz o armisticio; el juramento se prestaba tras el rito de la libación.

El verbo *spondeo* se usaba en las fórmulas jurídicas con el significado de prometer solemnemente en favor de alguien, constituirse en fiador, dar garantía o caución en favor de alguien, obligarse, comprometerse.

Respondere pasó al lenguaje corriente y al jurídico, con el significado genérico de responder, contestar. De su participio pretérito sustantivado *responsum* (respuesta, satisfacción a la pregunta, el obligado a responder de algo o de alguien) se formó en Francia el derivado culto responsable, literalmente (el que puede dar satisfacción), de donde también derivó el castellano responsable y responsabilidad.

En términos jurídicos, el individuo es responsable cuando, de acuerdo con el orden jurídico, es susceptible de ser sancionado.

Este concepto que viene del derecho romano fue adaptado luego al mundo de la fe y de la ética cristiana. En el siglo XVIII aparece con el interés de los juristas por calibrar la reparación por los daños ocasionados y el indemnización por daños y perjuicios. Con la redacción del Código Civil posterior, la responsabilidad se extiende a todos los ciudadanos y es lo que garantiza los derechos de cada uno. Hay derechos y deberes de los que hay que dar cuenta, de

los que se es responsable, es decir, de los que se puede exigir siempre cuenta.

(Fuente: web de hispanoteca.eu)

Podemos concluir sobre las definiciones dadas que se ajustan al término de RS, ya que se relaciona con cuatro tipos de responsabilidad: tener responsabilidad de algo, asumir una responsabilidad, ser responsable de algo y obrar responsablemente. En todos ellos la intencionalidad y la consciencia son pilares de la responsabilidad. La interrelación social con los demás y con nosotros mismos es lo que acaba definiendo a la RS (Ingarden,1980).¹⁰

Nosotros estamos en sintonía con los siguientes dos aspectos del concepto de Responsabilidad: 1. “Dar cuentas” (accountability). Las entidades se ven obligadas a ser cada vez más transparentes en la información que ofrecen a la sociedad en relación con sus prácticas y formas de gestionarse. 2. “Dar respuesta” (responsability) a las expectativas que la sociedad tiene depositadas en la entidad. (Fuente: web etnor.org)

La Universidad debe ser responsable, rendir cuentas de sus funciones y aportar respuestas a las demandas sociales, en esto consiste nuestra RSU.

1.1. Responsabilidad y Derecho Humano

Para hablar de Responsabilidad debemos referirnos también al Derecho. Específicamente al Derecho Humano (DH), dado que hablamos de RS.

La deshumanización ha sido y es el problema en la actualidad, ya que no hemos entendido aún que nuestra propia liberación depende de los demás, depende de la solidaridad. Si nos remontamos a Aristóteles y a su definición antropológica de Derecho Humano, éste nos indica que existen tres elementos a tener en cuenta: la moderada vida física, la sociabilidad y la espiritualidad.

La primera característica del Derecho Humano hace referencia a la atención especial que requiere nuestro cuerpo (alimentación, higiene, etc.). Estos aspectos los tenemos muy asumido en nuestra vida cotidiana como países desarrollados. La cantidad de spas va en aumento, y satisfacen la estética corporal mediante métodos como masajes, peelings o ayuda para adelgazar.

¹⁰ Considerado uno de los expertos de la fenomenología en Polonia.

La segunda, la sociabilidad tiene que ver con nuestra capacidad intra e interpersonal, la relación con nosotros mismos y con los demás. La psicología nos muestra que somos sociables por naturaleza y que también necesitamos un espacio interior que nos ayude a meditar o reflexionar, lo cual nos lleva al último elemento que nombra Aristóteles.

El Derecho Humano (DH) lo podemos definir actualmente, tal y como comentó Alfredo Marcos (2012)¹¹, aquél que buscará un equilibrio en la sociedad del bienestar. Será sostenible porque buscará la sana convivencia. El DH se medirá por el desarrollo educativo, cultural y espiritual. La educación en Derechos Humanos trata de educar a la persona para que sus elecciones sean conformes a la dignidad humana y que contribuyan así al crecimiento personal y bien común (Alfárez et Arazanz, 2013).

Como dijo Argandoña (2012)¹²: “La dirección de una empresa es temporal, los rendimientos son cíclicos y los valores perduran siempre”. Y entre los valores que podemos tener, el valor de la -familia humana-,¹³ donde se considera a la persona como ciudadana del mundo, es uno de los más importantes para sabernos cada uno de nosotros como un *civis mundi*.

1.2. Responsabilidad Social (RS)

En la actualidad existe una sensibilización por temas ambientales, de Derechos Humanos (DDHH) y perspectivas éticas. De ahí que las empresas cada vez más se preocupen por el interés social de la entidad.

La RS ayuda al compromiso entre la sociedad y las organizaciones. González et al. (2010) a través de las memorias de sostenibilidad dan a conocer tales compromisos. Ya desde 1999, Logsdon et Wood, se empezaron a preguntar sobre los DDHH en la empresa, sobre la relación ética entre la economía y la sociedad.

¹¹ Durante la pasada conferencia en la Universidad Internacional de Catalunya el 11 de abril del 2012

¹² Durante la presentación de la Cátedra de Dirección por Misiones en la Universitat Internacional de Catalunya

¹³ En la declaración de los DDHH podemos encontrar este término.

1.2.1. Evolución de la RS

Entre el siglo XV y XIX, tras la Revolución Industrial y la crisis de 1929, surgen las leyes que explicitan el papel de las empresas para mejorar el bienestar social, este es el inicio del término RS según González et al. (2010). En 1945 se crea la organización de las Naciones Unidas (ONU) con los objetivos de mantener la paz y facilitar la cooperación entre las naciones, promover el progreso social y mejorar los derechos humanos. La Declaración de los Derechos Humanos (1948) es la gran aportación de la ONU. Éste y los siguientes ejemplos constituyen la base de la RSU. En la década de los cincuenta se empiezan a consolidar las grandes corporaciones que más tarde serán la base para la economía mundial, lo cual conlleva unas obligaciones para las empresas. Estas obligaciones son lo que se conoce hoy como Responsabilidad Social. Dos ejemplos de ello: Uno en 1947, la Organización Internacional de Normalización (ISO), que desarrolla una normativa respecto a los productos manufacturados. Y dos, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y Recursos Naturales (UICN), cuyo objetivo es mantener los recursos naturales de manera equitativa y ecológicamente sostenible.

En la década de los sesenta y setenta aumenta la inquietud por los temas sociales y empieza a emerger el activismo social. Un ejemplo de ello es en 1961 la creación de World Wildlife Fund (WWF), cuyo objetivo es disminuir la contaminación y consumo excesivo para mejorar un futuro donde persona y naturaleza vivan en consonancia. El Informe Brundtland (1987) de la Comisión Mundial sobre medioambiente y desarrollo sostenible de la ONU explicita por primera vez el término de “Desarrollo sostenible”, relacionando economía y sociedad.

En la década de los ochenta comienza la globalización mercantil. Y se desarrolla el concepto de Desarrollo Sostenible, que complementa la RS, y se consolida el Balance Social como herramienta para evaluar la RS. El Informe Brundtland (1987) define el desarrollo sostenible como aquél que garantiza las necesidades presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras.

La incorporación definitiva del concepto de RS fue durante los años 90 según la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación (2011). La consolidación de la RS se produce por varios hechos que describimos en la siguiente tabla.

Acontecimiento	Descripción
El Protocolo de Kioto de la Convención Marco de la ONU sobre el cambio climático.	Se explicitaron las responsabilidades medioambientales, sociales y económicas de los estados miembros de la Comunidad Europea.
El Global Reporting Initiative (GRI)	Establece unos indicadores en temas de RSU que permiten comparar entidades de diversos ámbitos.
La publicación de la Norma ISO SA8000 de RS.	Establece indicadores para valorar la RS a través de entidades externas que emiten un certificado de evaluación.
El Libro Verde de la Comisión Europea (1999).	Marca las líneas Directrices de la OCDE entre otros.
El Global Compact o Pacto Mundial (2000), iniciativa internacional de la Organización de las Naciones Unidas	Se insta a las empresas a comprometerse con los principios de desarrollo sostenible.
La Cumbre del Milenio (2000), que desarrolla los Objetivos del Milenio	Algunos objetivos son: combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, el daño al medioambiente y la discriminación a la mujer. Los valores que se destacan: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto a la natura, responsabilidad mundial común.
El Libro Blanco de la Comisión Europea	En él se exponen temas que relacionan el medioambiente y las responsabilidades sociales. Incluye por ejemplo un sistema de responsabilidad ambiental para prevenir y reparar daños.
La Declaración de las Ciudadanía Corporativa del World Economic Forum (2002).	Se suscribieron los países europeos para definir la RSC.
En 2007 la Resolución del Parlamento Europeo sobre la RS de las empresas	Considera que las empresas podrían apadrinar actividades culturales y educativas, incentiva la política de RS para realizar inversiones responsables, de manera que se combata la pobreza y que se fomenten condiciones dignas de trabajo, comercio justo y buen gobierno. Se promueve la dimensión internacional de la RS para fomentar líneas de políticas mundiales. (p.68)

TABLA 2: ACONTECIMIENTOS RELACIONADOS CON LA RS

Fuente: Elaboración propia

La delimitación del concepto RS dependerá del ámbito donde se use el término. En nuestro caso, “el compromiso con la RS debe entenderse como una reconceptualización del conjunto de esta institución, a la luz de los valores objetivos, formas de gestión e

iniciativas que suponen un mayor compromiso con la sociedad” (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011, p.16). A continuación ofrecemos datos de la ONU, los cuales consideramos que deben ser un reto social para la mejora del sistema:

La ONU ha estimado que con el 1% de los ingresos de las 200 personas más ricas del planeta podrían asegurar educación primaria para todos. Sachs (2003) calculó que lograr que todas las personas tengan agua potable y saneamiento, que todos los niños puedan ir a la escuela y financiar adecuadamente la lucha contra el SIDA, la malaria y la tuberculosis, requiere recursos menores al 1% del PIB de los países ricos. La Organización Mundial de la Salud estima que 8 millones de vidas podrían salvarse anualmente con un costo de 57.000 millones de dólares en inversiones en salud. Se gastó en el 2006, en armamento, más de 20 veces ese monto: un billón 149.347 millones de dólares, cifra récord. (Kliksberg, 2008, p.8)

1.3. Responsabilidad Social Corporativa (RSC)

1.3.1. Definición

La influencia del mundo empresarial en el ámbito universitario hace que sea necesario deternos en la definición y tipos de Responsabilidad Social Corporativa. El siguiente cuadro muestra diversas definiciones de la RSC, aunque se reconocen 37 definiciones diferentes sobre el concepto de RSC, la confusión tiene más que ver con el contexto donde se aplica que con el concepto mismo (Dahlsrud, 2008). Nombraremos algunas de ellas.

Definiciones	Fuentes
“Es el fenómeno voluntario que busca conciliar el crecimiento y la competitividad, integrando al mismo tiempo el compromiso con el desarrollo social y la mejora del medioambiente” (Fuente: web de Foroética).	Foro para la Gestión de la Ética y RS
“Es la acción voluntaria que busca contribuir a alcanzar mercados globales más sostenibles e inclusivos mediante su inclusión en valores compartidos, con el deseo de incentivar relaciones más benéficas entre empresas y sociedades, prestando especial atención a las personas más pobres del mundo” (Fuente: web de la Red del Pacto Mundial).	Según el Pacto Mundial (iniciativa internacional propuesta por las Naciones Unidas)
“Es el reflejo de la manera en que las empresas toman en consideración las repercusiones que tienen sus actividades sobre la sociedad, y en la que afirman los principios y valores por los que se rigen, tanto en sus propios métodos y procesos internos como en su	La Organización Internacional del Trabajo (OIT)

relación con los demás actores. Es una iniciativa voluntaria que sólo depende de la empresa” (Fuente: web de OIT).	
“Es la decisión de la empresa de contribuir al desarrollo sostenible, trabajando con sus empleados, sus familias y la comunidad local, así como con la sociedad en su conjunto, para mejorar su calidad de vida” (Fuente: web de WBSCD).	El <i>World Business Council for Sustainable Development</i> (WBSCD)
Implica el cumplimiento estricto de las obligaciones legales vigentes, la integración voluntaria en su gobierno, gestión y estrategia de políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de respeto a los DDHH que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones. (Fuente: web del Foro de Expertos de RSC)	Foro de Expertos de RSC (2005)
“Es el conjunto de obligaciones y compromisos, legales y éticos, nacionales e internacionales, con los grupos de interés, que se derivan de los impactos que la actividad y las operaciones de las organizaciones producen en el ámbito social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos” (p.7).	De la Cuesta et al. (2003)
“La RSC en un entorno globalizado es un valor económico directo” (p.7).	El Libro Verde, documento establecido por la Comisión de las Comunidades Europeas (2001)
La obligación de las empresas para actuar de forma que favorezca el interés propio y el interés de los <i>stakeholders</i> . ¹⁴	Schermerhorn; Hunt; Osborn et De Billy (2002)
“La RSC crea valores para la empresa y para la sociedad, dependiendo de las relaciones entre <i>stakeholders</i> que son los que tienen intereses y expectativas propias sobre el comportamiento de la empresa y sobre su implicación en la solución de problemas sociales” (p.1).	Baselga (2006)

CUADRO 2: DEFINICIONES DE LA RSC

Fuente: Elaboración propia

Whitehouse (2006) y Gaete (2012) sostienen que la RSC se puede aplicar de formas diversas. Según Barañano (2009) existen cuatro dilemas que afectan a las concepciones de la RSC: no es necesariamente obligatoria, puede aplicarse en diversos ámbitos y de diferentes maneras, puede ser un valor añadido o una norma a cumplir.

La respuesta que Ayala (2012, p.31) da a los dilemas de Barañano es, según su definición de la RSC: “Evitar daños y producir beneficios tanto para la organización como para la sociedad”. De hecho, ser socialmente responsable implica invertir

¹⁴ Grupos de interés o personas que se relacionan de una forma u otra con la entidad.

esfuerzos en capital humano, entorno y relaciones con los interlocutores o grupos de interés; de esta forma la Unión Europea reconoce que “una gestión socialmente responsable es activo estratégico económico, social y medioambiental” (p.7).

Por tanto, la RSC es algo más que aumentar los beneficios de la empresa. Porter et Kramer (2002), y Varadarajan et Menon (1988) estarían de acuerdo en afirmar que la verdadera competitividad de una empresa no es sólo realizar RSC por imagen sino también en pro de un desarrollo social, además del económico. La economía del mundo se encuentra en constante cambio y las acciones socialmente responsables son cada vez más relevantes para el ámbito económico (Drucker, 1994). Donalson et Dunfee (1999) comentan en su libro que la Responsabilidad Social y el poder empresarial forman un círculo complementario. Las responsabilidades sociales de los negocios proceden del poder social que poseen. Lo mostramos en la siguiente figura:

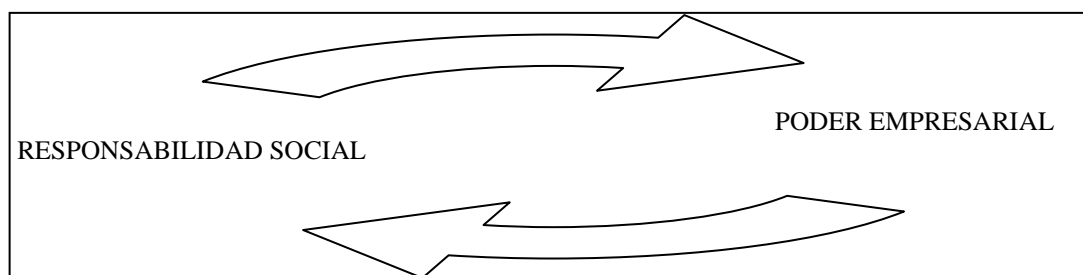


FIGURA 2: RELACIÓN ENTRE RSU Y PODER EMPRESARIAL

Fuente: Donalson et Dunfee (1999)

Es nuestra ética la que nos hace responsables. Las empresas, por su parte, deben asumir las consecuencias de sus acciones tanto económicas como sociales y responder a las demandas de la sociedad (Mintzberg, 1989; Sims, 1991; Crane et Matten, 2007). Van Marrewijk (2003) habla de sostenibilidad corporativa para referirse a los conceptos que hemos nombrado entre otros.

Aplicar la RSC hace que las empresas incrementen sus beneficios, es decir, muestra una buena imagen de la marca (Maignan, 2001). Esto puede ocurrir por dos motivos:

1. Por mejoras laborales de los trabajadores (McGuire et al., 1988) o
2. Por aumento de los beneficios económicos (Hockerts et Moir, 2004).

Por un lado, encontramos una filosofía que propicia el desarrollo internacional que debe incluir la sostenibilidad. No se debe negociar con la justicia global, por ello Blowfield

(2005) propone reducir la pobreza y crear capital humano y conectar áreas de negocios con el desarrollo. Autores a favor de esta tesis son Boatright (2003), que comenta que la RSC es de voluntaria aplicabilidad, y las responsabilidades que conlleva dar un paso más en la organización. Esto supone que las empresas deberían renunciar a parte de los beneficios para alcanzar fines no económicos, pero provechosos para éstas. Otros autores como Waddock, S.A. et Graves (1997), Balabanis (1998), Ruf et al. (2001), Orlitzky (2001), Joyner et Payne (2002), Laursen et Foss (2003), Kotler et Lee (2008) también consideran que la RS es un elemento positivo para la empresa. El inicio de la RSU, en el caso de nuestra investigación, tiene que ver con esta concepción de la RSC, puesto que supone una visión más amplia que el simple beneficio económico.

Por otro lado, desde una perspectiva más neoliberal, podemos encontrar autores que opinan que la única responsabilidad que posee la empresa es la de aumentar su economía, tales autores son Moore (2001) o Friedman (2007).

Y, por último, encontramos autores como McWilliams et Siegel (2000) que no se posicionan definitivamente hacia ninguna de las dos opciones (responsabilidad como beneficio económico o responsabilidad como aquello que va más allá de lo económico porque impulsa otro tipo de gestiones como son las acciones sociales).

Una posición intermedia que ayuda a conciliar ganancias económicas con el hecho de tener en cuenta a los grupos de interés y una mejora social, la sostienen autores como Jensen (2001), que comenta que el beneficio de una empresa será mayor si tiene en cuenta lo que necesitan los grupos de interés (incluidos los trabajadores). O Rincón (2012), que afirma que “hoy en día, muchas compañías trabajan sobre códigos de conducta y desarrollan estrategias que tienen como propósito central mostrar una postura clara sobre la forma en que deberían actuar, como ciudadanos corporativos, frente a sus públicos de interés” (p.1).

1.3.2. Tipos y dimensiones de la RSC

Existen diferentes teorías que ayudan a clarificar el término según un enfoque u otro.

Según Secchi (2007), podemos diferenciar tres tipos de RSC: el primer grupo considera la empresa como parte de la economía, y su responsabilidad es el mayor número de utilidades que puede ofrecer la empresa al mercado. El segundo grupo sugiere que la RS posee un gran impacto en las decisiones que toma la empresa para la misma. Y el último

establece un análisis entre la relación de la organización interna de la empresa y el contexto o entorno exterior con el que se relaciona.

Wartick et Cochran (1985) realizaron un estudio sobre la evolución de la RSC estableciendo tres focos de interés sobre la responsabilidad: social, económica y pública. Concluyen que el desarrollo social en el mundo de la empresa es muy valioso y puede ofrecer un cambio de paradigma. Whitehouse (2006) afirma que van en aumento las empresas más avanzadas que realizan anualmente memorias de sostenibilidad y que por tanto aportan datos en temas de RS. Pero hay que trabajar más en consonancia, ya que la teoría sobre la RSC se tiene asumida pero no concuerda con los resultados que se obtienen por parte de las empresas (Swanson, 1995).

El siguiente cuadro muestra un esquema de las diferentes teorías de la RSC y los autores relacionados con cada una de ellas. Existen 4 grandes tipos de teorías: instrumentales, políticas, éticas e integradoras.

Tipos de teorías	Acercamientos	Breve descripción	Autores clave de referencia
Instrumentales (concentradas en conseguir los objetivos económicos mediante las actividades sociales)	Maximizar el valor de los accionistas	Maximización del valor a largo plazo	Friedman (1970), Jensen (2000)
	Estrategias para obtener ventaja competitiva	Inversiones sociales en un contexto competitivo	Porter y Kramer (2002)
		Estrategias basadas en el enfoque de los recursos de la firma y sus capacidades dinámicas	Hart (1995), Lizst (1996)
		Estrategias para la base de la pirámide económica	Phahalad y Hammond (2002), Hart y Christensen (2002), Phahalad (2003)
	Marketing con causa	Reconocimiento del uso de actividades altruistas socialmente como un instrumento de marketing	Varadarajan y Menon (1988), Murray y Montanari (1986)
Políticas (focalizadas en un uso responsable del poder comercial en la arena política)	Constitucionalismo corporativo	Las responsabilidades sociales de los negocios provienen de la cantidad de poder social que poseen	Davis (1960, 1967)
	Teoría del contrato	Las responsabilidades	Donaldson y Dunfee

	social	sociales de los negocios provienen de la cantidad de poder social que poseen	(1994, 1999)
	Ciudadanía corporativa	La empresa es entendida como si fuera un ciudadano con cierta participación en la comunidad	Wood y Lodgson (2002), Andriof y McIntosh (2001), Matten y Crane (in press)
Integradoras (focalizadas en la integración de las demandas sociales)	Asuntos de gestión	Énfasis en los procesos corporativos de respuesta a cuestiones sociales y políticas de alto impacto para la organización	Ackerman (1973), Sethi (1975), Jones (1980), Vogel (1986), Wartick y Mahon (1994)
	Responsabilidad pública	La ley y la existencia de políticas públicas	Preston y Post (1975, 1981)
	Gestión de los <i>stakeholders</i>	Equilibra los intereses de las partes interesadas de la organización	Mitchell et al (1997), Mitchell (1999), Rowley (1997)
	Desempeño social corporativo	Búsqueda de la legitimidad social y procesos para dar respuestas a las cuestiones sociales	Carroll (1979), Wartick y Cochran (1985), Wood (1991b), Swanson (1995)
Éticas (focalizadas en las cosas correctas para conseguir una buena sociedad)	Teoría normativa de <i>stakeholders</i>	Considera deberes fiduciarios hacia las partes interesadas de la empresa. Su aplicación requiere la referencia a alguna teoría moral (Kantiana, utilitarismo, teorías de la justicia, etc.)	Freeman (1984, 1994), Evan y Freeman (1988), Donaldson y Preston (1995), Freeman y Phillips (2002), Phillips et al. (2003)
	Derechos universals	Marcos teóricos basados en los DDHH, derechos del trabajo y respeto al medioambiente	The Global Sullivan Principles (1999), UN Global Compact (1999)
	Desarrollo sustentable	Dirigidas a lograr el desarrollo humano teniendo en cuenta el presente y las generaciones futuras	Informe Brtuland (1987), Gladwin y Kennelly (1995)
	Bien común	Orientadas hacia el bien común de la sociedad	Alford y Naughton (2002), Méle (2002), Kaku (1997)

CUADRO 3: TEORÍAS DE LA RSC

Fuente: Garriga et Melé (2004: 63-64); Gaete (2012:25-26)

La complementariedad entre teorías llegan a formar definiciones como ésta: “La agenda de la RSC movilizadora por la sociedad pide a las empresas: buenas relaciones con su personal, juego limpio con los consumidores (precios razonables, productos de calidad y saludables), preservación del medio ambiente, comportamiento ético en sus inversiones en países en desarrollo, e integración activa a los grandes esfuerzos por el bien común” (Kliksberg, 2008, p.7). Esto va en consonancia con nuestra investigación, dado que se trata de trabajar la vía de la participación social, como eje de la RSU.

Según Argandoña (2012) el modelo de empresa que obtendremos corresponde a una expresión de la RS de un tipo u otro:

- Empresa de tipo mecanicista (aquella en la que existe un criterio único para ordenar las preferencias de los sujetos: máxima satisfacción en las decisiones, valoradas en función de su utilidad, por tanto de motivación extrínseca) expresará la RS mediante una maximización de la eficiencia y del beneficio, una adquisición de ventajas competitivas y un marketing con causa.
- Empresa de modelo psicológico (aquella en la que los sujetos sienten una satisfacción con la utilidad de la acción realizada; existen por tanto, una doble motivación, extrínseca e intrínseca) expresará la RS mediante la filantropía o acción social, voluntariado y políticas de buen ciudadano. Un ejemplo de ello son autores como Matten; Crane et Chapple (2003), que hablan de ciudadanía corporativa como un concepto que va más allá de la propia ciudadanía tal y como la entendemos.
- Empresa de tipo antropológico (desarrolla la capacidad de los sujetos para evaluar las decisiones de los efectos de sus decisiones sobre ellos mismos y los demás; la motivación es de carácter trascendente) expresará su RS mediante una ética de virtudes y de desarrollo sostenible. Un ejemplo de este tipo es el propuesto por Kaku (1997); expone un planteamiento del camino de la *kyosei*, en el que se establecen 5 etapas para conseguir que una empresa realice un trabajo cooperativo y global, ayudando al gobierno a restaurar el equilibrio mundial. Parece utópico, pero Kaku expone en cada etapa ejemplos concretos de la empresa Cannon. Consideramos que si

emprendemos este camino es posible que lleguemos lejos en pro de un desarrollo sostenible y responsable. (Gaete, 2012, p.40-41)

En nuestra investigación nos identificamos con el modelo antropológico porque consideramos que el carácter trascendente del bien común y la concepción de un *civis mundi* son base en toda educación. Además consideramos que realizar la participación social por una motivación intrínseca, como las citadas, es el mejor modelo educativo que se puede ofrecer, en primer lugar por lo expuesto en la concepción de la empresa psicológica y en según lugar por el idealismo social y la mejora del mundo.

Otro autor de acuerdo con Kaku es Post (2002), que en sus diversas investigaciones expone claros ejemplos de empresas como Shell, Motorola, etc. mostrando algunos de los diferentes tipos de empresa antropológica (definida ya en el párrafo anterior).

I Gual (2007) comenta que algunos de los beneficios que las propias empresas destacan son:

- Mejora continua en la empresa. Permite siempre identificar posibles riesgos. Incrementa el orgullo corporativo de los empleados y aumenta la transparencia de la empresa (Empresa Abertis).
- La sociedad no premia las empresas socialmente responsables de una forma directa, pero sí que penaliza aquéllas que llevan a cabo actividades socialmente responsables inaceptables (Grupo Agbar).
- Buena imagen de marca y un buen ambiente de trabajo (reduciendo problemas del ámbito de recursos humanos (Empresa MRW).
- Buen ambiente de trabajo. El objetivo de la RSC no es obtener una mejor imagen de marca corporativa; pero, si existe, se ve beneficiada por ello (Empresa Nestlé). (p.26)

¿Cómo medir el éxito empresarial? Elkington (1998) propone medir e informar de los resultados económicos (*Profit*), sociales (*People*) y medioambientales (*Planet*) de las organizaciones. Seguidamente exponemos las dimensiones de la triple cuenta de resultados.

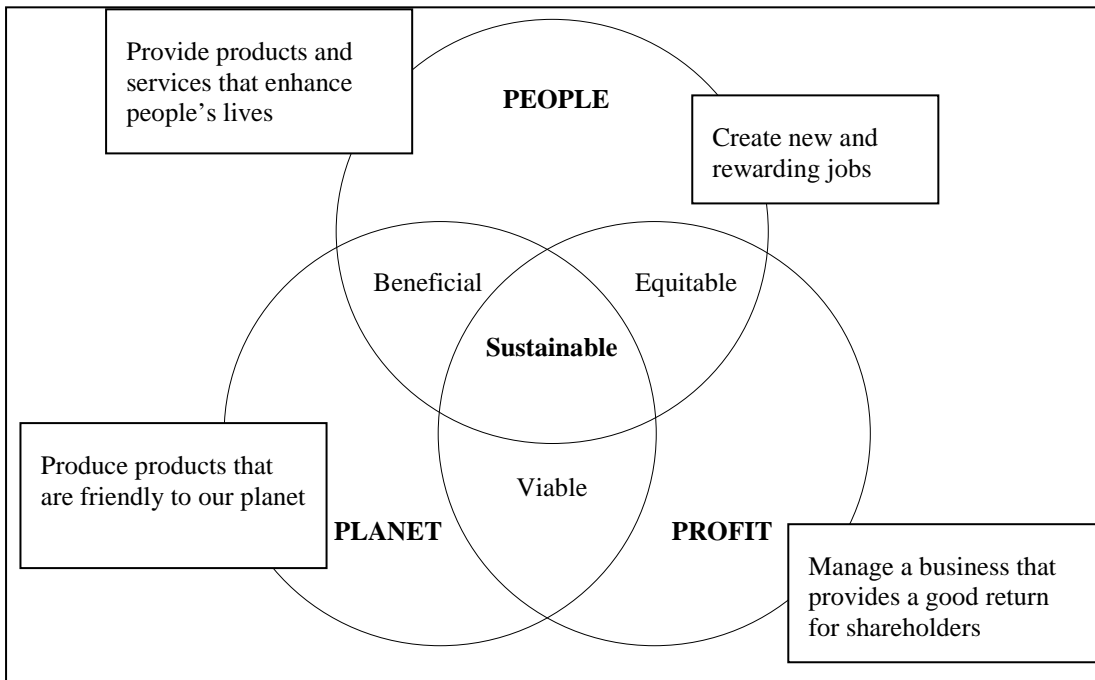


FIGURA 3: TRIPLE BOTTOM LINE CORE STRATEGY

Fuente: web pulmor.com

Estos indicadores dependen del tipo de empresa y lugar donde se desarrolle la actividad, por lo que no se pueden realizar estudios comparativos entre empresas con distintos perfiles. Lo que sí pueden mostrar los indicadores es la evolución de los mismos en diferentes períodos de tiempo, las mejoras pertinentes voluntarias y la comparación entre empresas de un mismo perfil (Elkington, 1998).

El Triple Bottom Line representa los tres aspectos que deben ser evaluados en las Universidades, ya que en la mayoría de los casos se suelen descuidar los ámbitos social y medioambiental para centrarse en el económico, no porque la Universidad no realice actividades al respecto sino porque se necesitan indicadores que permitan evaluar todo lo que en realidad realiza la Universidad.

Países como Bélgica, Alemania y el Reino Unido han aprobado leyes sobre la transparencia en las cuestiones sociales, pero es importante que la legislación sea más eficaz y concreta (Valor, 2005).

1.3.3. Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial

La expresión RS Empresarial o Corporativa suele emplearse como sinónimo y de manera indistinta; pero para algunos expertos el término Corporativa incluye las organizaciones, sean empresariales o no, independientemente del tamaño de la empresa, sean multinacionales o locales. En cambio, el término empresarial sólo incluye organizaciones que sean exclusivamente empresariales y de un mínimo tamaño. Para RSE y RSC, la Responsabilidad Social implica el compromiso de todos los ciudadanos, instituciones y organizaciones sociales en general.

Hay que diferenciar la RSC de la filantropía o solidaridad social.

El primer término indica una donación a un grupo con carencias. El segundo término es una iniciativa puntual y esporádica en los momentos en los que la empresa tiene tiempo y recursos. La RSC va más allá, busca la excelencia centrándose en las personas y las condiciones de trabajo y calidad de los procesos productivos. Desea conseguir un equilibrio entre los intereses del negocio y las expectativas de la comunidad respecto a la empresa.

Acciones en temas de RSC.

En junio de 2013, la empresa Ingeniería Social organizó la 4ª Semana de la Responsabilidad Social en Cataluña, como escaparate y punto de encuentro para todos los actores que toman parte en la Responsabilidad Social, especialmente para las empresas que apuestan por una gestión responsable y sostenible de su organización. Participaron entidades, instituciones y personas sensibles con la RS, mediante actividades desarrolladas en relación a los tres pilares de la sostenibilidad: el ámbito social, económico y medio ambiental. Algunas de las entidades, entre otras, que participaron y que van a ser referentes en esta investigación: El Pacto Mundial de las Naciones Unidas, Global Reporting Initiative, Forética.¹⁵ Seguidamente exponemos otros ejemplos de RSC en el mundo mediante el siguiente cuadro:

¹⁵ Más información en la Fuente: [web setmanarse.cat](http://web.setmanarse.cat)

Nombre de la entidad	Descripción de la entidad
<i>Corporate Social Responsibility Europe</i> (CSR Europa)	Se trata de una red de negocios comprometida con la sensibilización y práctica de la Responsabilidad Social corporativa en todo el continente europeo. Esta organización pone un gran énfasis en la calidad de sus miembros, es decir, tiene una gran preocupación en la selección de las personas o instituciones que la conforman. Su misión es ayudar a las compañías a alcanzar los beneficios del desarrollo sostenible y el progreso humano poniendo la Responsabilidad Social en la corriente principal de la práctica del negocio. Fuente: web csreurope.org
<i>Business in the Community</i> (BITC)	Es una organización sin fines de lucro con sede en el Reino Unido con 700 empresas socias que tiene por misión lograr la mejora continua de su impacto positivo en la sociedad. Fuente: web bitc.org.uk
Instituto <i>ETHOS</i> de Responsabilidad Social	Institución brasileña fundada en 1998 con compañías asociadas, de diferentes tamaños y sectores, que están interesadas en desarrollar sus actividades de forma socialmente responsable y que, como parte de su filosofía organizacional, creen en un proceso permanente y contínuo de evaluación y mejora. Actualmente, reúne a cientos de empresas brasileñas, cuya facturación anual se acerca al 28% del PBI del Brasil, empleando aproximadamente a un millón de personas. Fuente: web ethos.org.br
<i>Business for Social Responsibility</i> (BSR)	Esta institución, con sede en los EE.UU, desde 1992 ayuda a compañías de todos los tamaños y sectores para el logro de objetivos y la búsqueda de la eficacia en los negocios. Cuenta con filiales en diversas regiones del mundo. BSR considera que su trabajo articula los siguientes elementos: las empresas y el entorno con el que interactúan, los valores éticos, las personas individuales y sus comunidades. Fuente: web bsr.org
<i>World Business Council for Sustainable Development</i> (WBCSD)	El WBCSD es una institución de gran protagonismo en la definición del rol de las empresas para con la sociedad y, por ende, en el desarrollo del tema de la Responsabilidad Social y el desarrollo sostenible. Además, es actualmente una coalición conformada por más de 160 compañías internacionales. Su principal tema de interés es el desarrollo sostenible y se relaciona con líderes empresariales. Esta institución sin fines de lucro procura preparar las empresas para los desafíos que plantea el logro del desarrollo sostenible. Fuente: web wbcscd.org
<i>World Resource Institute</i> (WRI)	Fundada en 1982, trabaja con donaciones de empresas e individuos. Propugna el Desarrollo Sostenible y la Responsabilidad Social como requisitos indispensables para la conservación del medio ambiente y los recursos naturales. Entre sus áreas de trabajo actuales figuran la economía, el cuidado de los bosques, la biodiversidad, el cambio de clima, la agricultura sostenible, la información sobre recursos naturales y medio ambiente, el comercio, la tecnología, las estrategias nacionales de gestión ambiental y de recursos naturales, el enlace con las empresas y la salud humana. Fuente: web wri.org
Centro de Divulgación del Conocimiento Económico, A.C. (CEDICE)	Es una Asociación Civil sin fines de lucro cuyo objetivo es la realización de actividades científicas y culturales orientadas a la enseñanza y divulgación de conocimientos económicos. Entre sus prioridades está la búsqueda de la divulgación del pensamiento económico y político que otorga prioridad a la libre acción de la iniciativa individual y al análisis de la organización y las condiciones que permitan la existencia de sociedades libres y responsables. Su visión es ser la institución del pensamiento económico de libre mercado más influyente del país. Sus valores son la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad de oportunidades y transparencia.
Desarrollo de la	DERES es una organización empresarial que promueve el desarrollo de la

Responsabilidad Social (DERES)	Responsabilidad Social Empresaria en Uruguay. Su misión es la generación de conciencia, tanto en el sector empresario como a nivel de toda la sociedad, sobre el rol que el empresario y la empresa uruguaya juega en el desarrollo social y económico del país. DERES está convencida de la importancia de generar vínculos entre el sector empresarial y los demás actores de la sociedad, con una apuesta de fuerte interacción con el sector académico, como generador de los futuros tomadores de decisión. Fuente: web deres.org.uy
Centro Empresarial de Inversión Social (CEDIS)	Es una organización sin fines de lucro establecido en enero del 2000 y conformada por una Junta Directiva de empresarios. Su objetivo es contribuir al desarrollo económico y social de Panamá a través del fortalecimiento, la movilización y la articulación de los actores relevantes de la Responsabilidad Social Empresarial. CEDIS ha adquirido un compromiso con Panamá de liderar el tema de la Responsabilidad Social Empresarial, a través de programas de asesoría, capacitación, difusión y alianzas estratégicas. De igual forma, procura ser un ente que constituya y coordine redes de cooperación, tanto nacional como internacional que apoyen la promoción de la Responsabilidad Social Empresarial. Fuente: web cedis.org.p
Centro para la Acción de la Responsabilidad Social Empresarial en Guatemala (CentraRSE)	Es una asociación liderada por empresarios y apoyada por un equipo comprometido con el logro de la incorporación de prácticas de Responsabilidad Social Empresarial en Guatemala. CentraRSE es una organización privada, autónoma, de carácter asociativo, apolítico, no lucrativo y extragremial, formada en enero del 2003. Su objetivo es generar una actitud de cambio en los empresarios que operan en el país, para que implementen conscientemente, prácticas de RSE. Fuente: web centrarse.org
<i>Business for Social Responsibility</i> (BSR)	Es una organización con sede en los Estados Unidos, que reúne compañías de todos los tamaños y sectores, proporcionando productos y servicios innovadores que apoya a las organizaciones a ser comercialmente exitosas mediante estrategias que promueven el respeto por los valores éticos, la gente, las comunidades y el medio ambiente. BSR tiene más de 1.400 miembros y compañías afiliadas, cuyos ingresos anuales en conjunto suman más de \$1,5 trillones de dólares y generan empleo para más de seis millones de trabajadores. Fuente: web bsr.org
Centro Colombiano de Responsabilidad Social Empresarial (CCRE)	Fundación sin fines de lucro, cuya misión es procurar el desarrollo humano sostenible mediante la promoción y divulgación de las mejores prácticas de Responsabilidad Social Empresarial, como institución generadora promotora y concertadora de la cultura y las prácticas de Responsabilidad Social empresarial. Compromiso de los actores económicos generadores de riqueza con el conjunto de la sociedad, como gestores esenciales del desarrollo humano sostenible, tras la búsqueda de un rendimiento económico y social, con el fin de alcanzar el bienestar común dentro de una convivencia equitativa y justa. Dicho compromiso implica la participación activa de los empresarios con los demás actores sociales en la construcción de un proyecto de sociedad que garantice condiciones de vida digna para todos sus miembros. Fuente: web ccre.org.co
La Fundación Empresarial para la Acción Social (Fundemas)	FUNDEMAS nace el 25 de mayo de 2000 y sus estatutos son aprobados por el Ministerio del Interior de la República de El Salvador el 4 diciembre del mismo año. A la fecha cuenta con 82 miembros fundadores, conformados por personas naturales, empresas, gremiales, fundaciones e instituciones de Educación Superior. FUNDEMAS nace con el objetivo de contribuir al desarrollo económico y social de El Salvador, mediante el fortalecimiento de la Responsabilidad Social de la empresa privada, la promoción de la filantropía empresarial y el fomento de los valores empresariales. Fuente: web fundemas.org
FORUM EMPRESA Fundación del	Creada en 1985, es una institución sin fines de lucro, cuya misión fundamental es contribuir al desarrollo en la región del Noroeste de Argentina. Es sostenida por más de 100 empresas de la región y el país. Fundación del Tucumán busca

Tucumán	contribuir al crecimiento de la RSE de los empresarios de la región para que asuman el rol de ser constructores activos en la comunidad y colaborar a que los conceptos de organización, planificación y eficiencias propias del empresariado puedan ser asimilados y usados en la trascendente tarea de las organizaciones de la sociedad Civil. Fuente: web fundtuc.org
Instituto Argentino de Responsabilidad Social Empresarial (IARSE)	Es una organización que trabaja para constituirse en un centro de referencia nacional en materia de Responsabilidad Social de las empresas. Su misión es promover y difundir el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social empresarial para impulsar el desarrollo sostenible de Argentina, trabajando junto a las empresas a través de redes de información, intercambio de experiencias y colaboración mutua. Fuente: web iar-se.org
<i>Canadian Business for Social Responsibility</i> (CBSR)	CBSR es una organización sin fines de lucro de miembros de empresas canadienses comprometidas a desarrollar, compartir e implementar prácticas de Responsabilidad Social corporativa. CBSR provee asesoría táctica y práctica para la implementación de RSE y ayuda a conectar a compañías y públicos de interés (<i>stakeholders</i>) en la creciente comunidad de la RSE. Fundada en 1995, la agenda principal de CBSR es expandir la RSE en Canadá a través de la investigación, programas educativos, desarrollo de herramientas de negocio en RSE y servicios de asesoría. CBSR trabaja tanto con pequeñas, como con grandes compañías en todos los sectores de la economía canadiense. Fuente: web cbsr.ca
Acción RSE	Organización sin fines de lucro que surge del sector empresarial chileno con el fin de promover la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) entre las empresas que operan en el país. Entiende la RSE como una nueva visión de los negocios que integra armónicamente el respeto por los valores éticos, las personas, la comunidad y el medioambiente. Es una organización a la cual las empresas interesadas se asocian; está abierta a la participación de empresas de todos los tamaños y sectores de la actividad nacional. Tiene por principal actividad promover las prácticas de Responsabilidad Social en las empresas a través del aprendizaje de las iniciativas impulsadas por compañías en distintas partes del mundo, el intercambio de experiencias entre las propias empresas asociadas y la realización de proyectos en conjunto. Fuente: web accionrse
CONFECAMARAS y las Cámaras de Comercio	Ponen en marcha el programa ComprometeRSE (2011) para proveer métodos, soporte y beneficios al empresario colombiano interesado en integrar la RSE en su gestión. Los ejes de acción de ComprometeRSE fueron establecidos en la sensibilización, a través de foros nacionales (más de 10.000 empresarios sensibilizados), en la formación de consultores y en el apoyo técnico a empresas y financiero compartido. Fuente: web confecamaras.org.co
Cámara Nacional de Industrias Bolivia-CNI	La visión estratégica de la institución (2005 al 2015), la CNI, es un compromiso de RSE para el desarrollo sostenible, tanto de la empresa como de la sociedad. Fuente: web bolivia-industry.com

CUADRO 4: EJEMPLOS DE RSC EN EL MUNDO

Fuente: Canessa et García (2005, p.84-91); Programa AL-INVEST IV (2011, p.26-28)

Queremos citar tanto las ventajas como desventajas del término de RS aplicado a la empresa. La perspectiva se enfoca desde cinco ámbitos temáticos, véase el siguiente cuadro:

Ámbito	Ventajas	Desventajas
Económico	<p>Favorece la confianza y buena imagen de la entidad</p> <p>Corrige las externalidades de las organizaciones</p> <p>Aplica recursos y capacidades disponibles sólo por la empresas</p>	<p>Disminuye la eficiencia, impone costes adicionales</p> <p>Aplica impuestos indirectos a la sociedad que es quien paga los mayores costes de la organización</p> <p>Reduce los beneficios de los accionistas</p>
Gestión	<p>Proporciona autorregulación</p> <p>Otorga mayor ventaja por actividad</p>	<p>Crea confusión interna</p> <p>Los RRHH de las empresas no poseen competencias sociales</p>
Político	<p>Evita la intervención reguladora del Estado</p> <p>Abre espacios para la cooperación entre el gobierno y la empresa</p> <p>Se anticipa a la creación de la ley</p>	<p>Otorga demasiado poder a las empresas</p> <p>No existen mecanismos que obliguen a rendir cuentas a las empresas de sus acciones sociales</p> <p>Se abre otro campo de regulaciones estatales</p>
Socio-culturales	<p>Aumenta la aceptación y legitimación de la empresa frente a la sociedad</p> <p>Exige a las empresas intervenir en la solución de los problemas sociales y humanos</p> <p>Obliga a las empresas a vivir de acuerdo con los estándares sociales de cada sociedad</p>	<p>Fomenta expectativas excesivas en las entidades</p> <p>Interpretación de los valores sociales proporcionan dominio excesivo de la entidad</p> <p>Sólo es retórica al servicio de la imagen de la entidad</p> <p>El pluralismo axiológico genera diversas formas de interpretar a la RS</p>
Ético- moral	<p>Promueve los intereses empresariales de forma más viable, abierta y a largo plazo</p> <p>Reconoce que los criterios éticos y morales priman sobre los económicos</p> <p>Incluye mínimos morales irrenunciables</p> <p>Exige no sólo considerar objetivos, también medios e impactos éticos</p>	<p>Desplaza la responsabilidad de los individuos hacia la organización</p> <p>No hay ni puede haber consensos sobre los valores socialmente deseables</p>

CUADRO 5: VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA RSC

Fuente: Lozano (1999, p.97-102); Gaete (2012, p.22)

1.4. Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

En la actualidad existe un debate universitario sobre la RSU (Responsabilidad Social Universitaria). La concepción de RSU se presenta como un desafío para la Educación Superior, ya que los objetivos de tal educación se deben orientar hacia las necesidades sociales, que incluyen la multiculturalidad y el medio ambiente.

“No se trata sólo de una visión de asistencia social sino de una visión de conciencia social desde la perspectiva de un sentimiento unificado de toda la comunidad universitaria, que se interesa en disminuir los problemas sociales contribuyendo directamente con el aporte de capital social y humano, altamente competente para el desarrollo de la sociedad” (Ayala, 2012, p.29). Por esta razón la RSU debe ser un elemento a partir del cual ofrecer respuesta a esta creciente demanda de rendición de cuentas de la sociedad hacia la Universidad. Esta última puede adaptarse con una gestión responsable de sus funciones partiendo de su contexto y actividades diarias (Martin, M.; Sauvageot, C. et Tchatchoua, B., 2011).

AKoichirō Matsuura, Director General de la UNESCO, en la II Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) expuso los resultados¹⁶ y la Declaración de la anterior Conferencia Mundial (1998). Esta conferencia trató sobre las nuevas dinámicas en Educación Superior e Investigación por el cambio social y el desarrollo. Se recalcó la importancia de invertir en la Educación Superior porque es la fuerza mayor para construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa, para avanzar en la innovación, investigación y creatividad.

La pasada década evidencia que la Educación Superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al progreso hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y hacia la Educación para Todos (EPT, o EFA en su sigla en inglés). La agenda de la Educación global debe reflejar estas realidades.

El Observatorio de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (OCD) recoge las siguientes conclusiones de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) respecto a la Responsabilidad Social de la Educación Superior; algunos de sus ejes temáticos son:

¹⁶ Resultados y recomendaciones de las seis conferencias regionales sobre Educación Superior de la UNESCO celebradas en Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo.

1. La Educación Superior es un bien público y, como tal, es responsabilidad de todos, especialmente de los gobiernos.
2. En un mundo de cambios globales, la Educación Superior debe liderar la generación de un conocimiento multidisciplinar desde la perspectiva social, económica, cultural y científica. Esta generación de conocimiento debe dar respuesta a desafíos globales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.
3. Las instituciones de Educación Superior, a través de sus funciones principales (investigación, formación y servicios a la comunidad) y en un entorno de autonomía institucional y libertad académica, deben promover el pensamiento crítico y la acción ciudadana.
4. La Educación Superior no sólo tiene que proporcionar unas buenas capacidades para desenvolverse, sino también contribuir en la educación de ciudadanos éticos y comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.
5. Se debe potenciar la información y la transparencia tanto en la misión como en la actividad de las instituciones de Educación Superior.
6. La autonomía universitaria es un requisito imprescindible para llevar a cabo la misión de cada institución a través de la calidad, la relevancia, la eficacia, la transparencia y la Responsabilidad Social. (UNESCO, 2009, p.2-3)

En la Conferencia participaron más de 1000 personas de 120 países distintos, con la representación gubernamental de 60 de ellos.

1.4.1 Definición

Existen diferentes definiciones de RSU, entre las que queremos destacar las siguientes:

Definiciones	Autores
“La RSU es un concepto nuevo, que implica un nuevo paradigma y como tal no está aún claramente definida ni comprendida. Se buscan mejoras adecuadas a la realidad de universitaria, mediante autoevaluación y consciencia del potencial para el cambio, inteligencia emocional y diálogo interdisciplinario” (p.36-37).	Ayala (2012).
La RSU es “una misión estratégica del sistema universitario y de sus Universidades, vinculada tanto a la dimensión social de la misma como a su excelencia e internacionalización. Se la concibe como un pilar fundamental de la mejora de las Universidades, en la dirección de su modernización y sus sostenibilidad”.	Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación (2011, p.85).
Define la RSU como la capacidad, principios y valores de la Universidad que deben estar relacionados con la vida social, tales como: la ciudadanía, la democracia y la participación; la sociabilidad y la solidaridad para la convivencia; el bien común y la equidad social; el desarrollo sostenible y el medio ambiente, etc.	La Corporación Participa es un consorcio de Universidades de Chile.
“La RSU es la oferta de servicios educativos y transferencia de conocimientos siguiendo principios éticos, de buen gobierno, respeto al medioambiente, compromiso social, y promoción de valores ciudadanos, que se responsabilizan de las consecuencias e impactos de sus actos” (Fuente: web de UNED).	La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
“La RSU consiste, entre otras cosas, en formar a personas implicadas socialmente” (Fuente: web de Universidad CLM).	El rector lo dice en la revista CLM-Social, en la que la Universidad de Castilla la Mancha dedica varios números temáticos a la RS.
“La RSU es la habilidad y la efectividad de una Universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, proyección social y gestión interna. Éstas son funciones que deben estar animadas por la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable” (Fuente: web observatorioatalaya.es).	La Asociación de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina y el Caribe (AUSJAL).
La RSU es “una respuesta equilibrada en relación con sus compromisos sociales, medioambientales y económicos, derivados de las exigencias legales o regulaciones públicas o de las expectativas de los	En la Memoria 2008-09 del Proyecto “Factoría de Responsabilidad Social en la Universidad de Valladolid”.

<p><i>stakeholders</i> y de las acciones voluntarias provenientes del modelo de Universidad y los valores adoptados en su organización” (Fuente: web Universidad de Valladolid).</p>	
<p>La RSU es “una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos: educativos cognitivos, laborales y ambientales que la Universidad genera, en un diálogo participativo, con la sociedad para promover el Desarrollo Humano Sostenible” (p.6).</p>	<p>Vallaey (2009).</p>
<p>“La RSU es una nueva manera de funcionamiento de la Universidad, un nuevo modo de hacer y comportarse basado en una relación más fluida y directa de la Universidad con su entorno social” (p.15).</p>	<p>Consejo Social de la Universidad de Huelva (2009).</p>
<p>La RSU “es la capacidad que tiene la Universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, docencia, investigación y extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta” (p.144).</p>	<p>Jiménez de la Jara (2009).</p>

CUADRO 6: DEFINICIONES DE LA RSU

Fuente: Elaboración propia

La RSU se ha interpretado de diferentes maneras; en unas definiciones se hace más hincapié en unos aspectos u otros, tales como la gestión o la ética. Ayala (2012) lo analiza como un “diálogo de impactos”, es decir, “aquellas acciones concretas que la Universidad toma en su contexto, con el fin de servir no sólo a la institución sino también al entorno y comunidad. Esto requiere cambios internos de las propias Universidades, además de la proyección social que pueda tener” (p.36). Nosotros estamos de acuerdo con este autor, ya que en el ámbito universitario cada vez se hace más explícito el uso de esta terminología: RSU se relaciona con aspectos ambientales, sociales, económicos, calidad de gestión y las misiones particulares de cada Universidad. La Estrategia Universidad 2015 hace que la Responsabilidad Social sea un eje estratégico que implica un valor añadido (Casani, 2009).

Podemos resumir la RSU en tres puntos: ¿De qué es responsable la Universidad?, ¿ante quién se responde?, ¿cómo se es responsable?

La Universidad es responsable de poner en el centro de la vida académica y organizacional una concepción ética, que debe expresarse al tomar decisiones de investigación, docencia y extensión.

Responde ante la propia comunidad universitaria, ante los académicos, funcionarios y alumnado, ante cada uno en particular y ante todos como comunidad. Y, después se responde ante el país, la Universidad tiene que visionar el futuro y adelantarse a las necesidades que el país le propondrá por nuevos servicios.

Se es responsable por medio de los procesos clave de gestión, docencia, investigación y extensión universitaria, atravesados por instancias de reflexión que le otorguen la profundidad y la contingencia social que requieren las respuestas universitarias. Se es responsables desde las funciones cotidianas. (González et al., 2010, p.28)

En esta investigación nos centraremos en la docencia y actividades de extensión universitaria a través de la participación social de los estudiantes, que es uno de los ejes de la RSU. Queremos relacionar la formación académica con la participación social curricular, de esta manera se establece la conexión entre Universidad y sociedad por el bien común de la sociedad. Por ello nos basamos en que RSU “es un compromiso social que asumo hoy como universitario, para saber ejercer mi profesión el día de mañana, desde el servicio de los demás” (De la Calle, García et Giménez, 2007, p.65). Es la eficacia del compromiso y la acción social de la Universidad hacia la comunidad. “La crisis actual, el crecimiento insostenible, los escándalos financieros, exigen una reflexión sobre el papel de las Universidades en la formación de profesionales” Larrán et al. (2012b, p.1).

Estamos en sintonía con la UNED, ya que considera que la RSU trata de “ofertar servicios educativos y transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respecto al medio ambiente, compromiso social y promoción de valores ciudadanos” (Gaete, 2011, p.125). La rendición de cuentas de la acción universitaria es una responsabilidad y compromiso con los grupos de interés (*stakeholders*)¹⁷ y la

¹⁷ Por *stakeholders* o grupos de interés que identifican las Universidades entendemos: Personal de Administración y Servicios (PAS), Personal Docente e Investigador (PDI), alumnos/as, empresas relacionadas con la Universidad, sociedad en general (contexto social en un tiempo y espacio determinados), proveedores, Administración Pública, accionistas, centros de enseñanza, Tercer Sector,

sociedad. Kochan et Rubinstein (2000) afirman la importancia de los grupos de interés y la especial atención que debemos prestarles para el buen funcionamiento de la organización. Como comenta Mitchell (1997) en su investigación, se trata de definir de quién y lo que realmente cuenta.

El siguiente cuadro ilustra los tipos de *stakeholders* que podemos encontrar en la Educación Superior.

Partes interesadas	Grupos constitutivos
Entidades gobernantes	Gobiernos estatales y federales; consejo de administración; organizaciones neutrales y religiosas patrocinadoras
Administración	Rector; cargos superiores
Empleados	Profesorado; PAS; personal de apoyo
Clientes	Estudiantes; padres; organismos para el reembolso de las tasas; asociados al sector servicios; empresarios, empresas receptoras de estudiantes en prácticas
Proveedores	Proveedores de enseñanza secundaria; alumnado; otras escuelas universitarias y Universidades; servicios de restauración; compañías de seguros; servicios públicos; servicios contratados
Competidores	Directos: proveedores de educación post-secundaria privados y públicos Potenciales: proveedores de educación a distancia; nuevas empresas Sustitutivos: programas de formación patrocinados por los empresarios
Donantes	Individuos (incluyendo miembros del consejo social, amigos padres, alumnado, empleados, industria, consejos de investigación, fundaciones)
Comunidades	Vecinos; sistemas escolares; servicios sociales; cámaras de comercio; grupos de interés especiales.
Organismos reguladores gubernamentales	Ministerio de Educación; organizaciones neutrales; organismos de ayuda económica estatales y federales; consejos de investigación; ayudas federales a la investigación; autoridades tributarias; seguridad social; oficina de patentes
Organismos reguladores no gubernamentales	Fundaciones; entidades institucionales y de no

Órganos de Gobierno de la Universidad, Sindicatos, medioambiente, medios de comunicación, accionistas. Los tres grupos de interés más tenidos en cuenta por las Universidades son el PDI, alumnado y la sociedad en general (el 16% de las Universidades), seguido por el PAS (71%) y las empresas (62%).

	programación acreditadas; asociaciones profesionales; patrocinadores eclesiásticos
Intermediarios financieros	Bancos; gestores de fondos; analistas
Socios de <i>joint ventures</i>	Alianzas y consorcios; copatrocinadores corporativos de la investigación y de los servicios educativos

CUADRO 7: TIPOLOGÍA DE LAS PARTES INTERESADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Fuente: Burrows (1999); Gaete (2012, p.122)

El concepto de *stakeholders* establece la relación entre los grupos de interés y las diferentes responsabilidades que deben asumir (Freeman, 1984). Otros investigadores que tratan con más profundidad este concepto son Mitchell et al. (1997).

Características de la RSU

La RSU tiene las siguientes características según la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación (2011):

- Un compromiso que va más allá del marco jurídico vigente y que es complementario.
- Es un valor añadido y supone una inversión económica, social y ambiental que refuerza el conjunto del sistema de la Universidad.
- Es una de las principales señas de identidad de la Universidad.
- La RS está en consonancia con los valores democráticos pues posee una concepción participativa, dialogada y plural de la Responsabilidad Social del conjunto de las partes que integran la comunidad universitaria. (p.45)

“Es importante diferenciar la RS de: generosidad social, beneficencia social, iniciativa de solidaridad. Todas ellas son acciones que tienen que ver con filantropía, en cambio RS es una teoría de gestión que obliga a las organización a situarse y comprometerse socialmente en y desde el mismo ejercicio de sus funciones básicas” (González et al., 2010, p.28).

La evolución de la relación de la Universidad con la sociedad podemos esquematizarla en la siguiente figura (Gaete, 2012). En una primera etapa (cuadro de la izquierda), el acceso a la Universidad es elitista y está cerrada a la sociedad, de ahí la comparativa de la Universidad vista como la Torre de Marfil; la segunda etapa avanza hacia una

transformación que culmina en la última etapa actual de la evolución (cuadro de la derecha), muestra una Universidad socialmente responsable integrada en una sociedad de conocimiento, donde ambas poseen un compromiso de transformación social. No se trata sólo de realizar un voluntariado sino de integrar la participación social dentro del currículum para posibilitar la opción a los estudiantes de cooperar e incentivar así el bien común. La formación académica unida a la participación social integrada como parte de un trabajo curricular mediante las actividades de extensión promueve un desarrollo de las competencias personales y sociales de los futuros profesionales de nuestra sociedad.

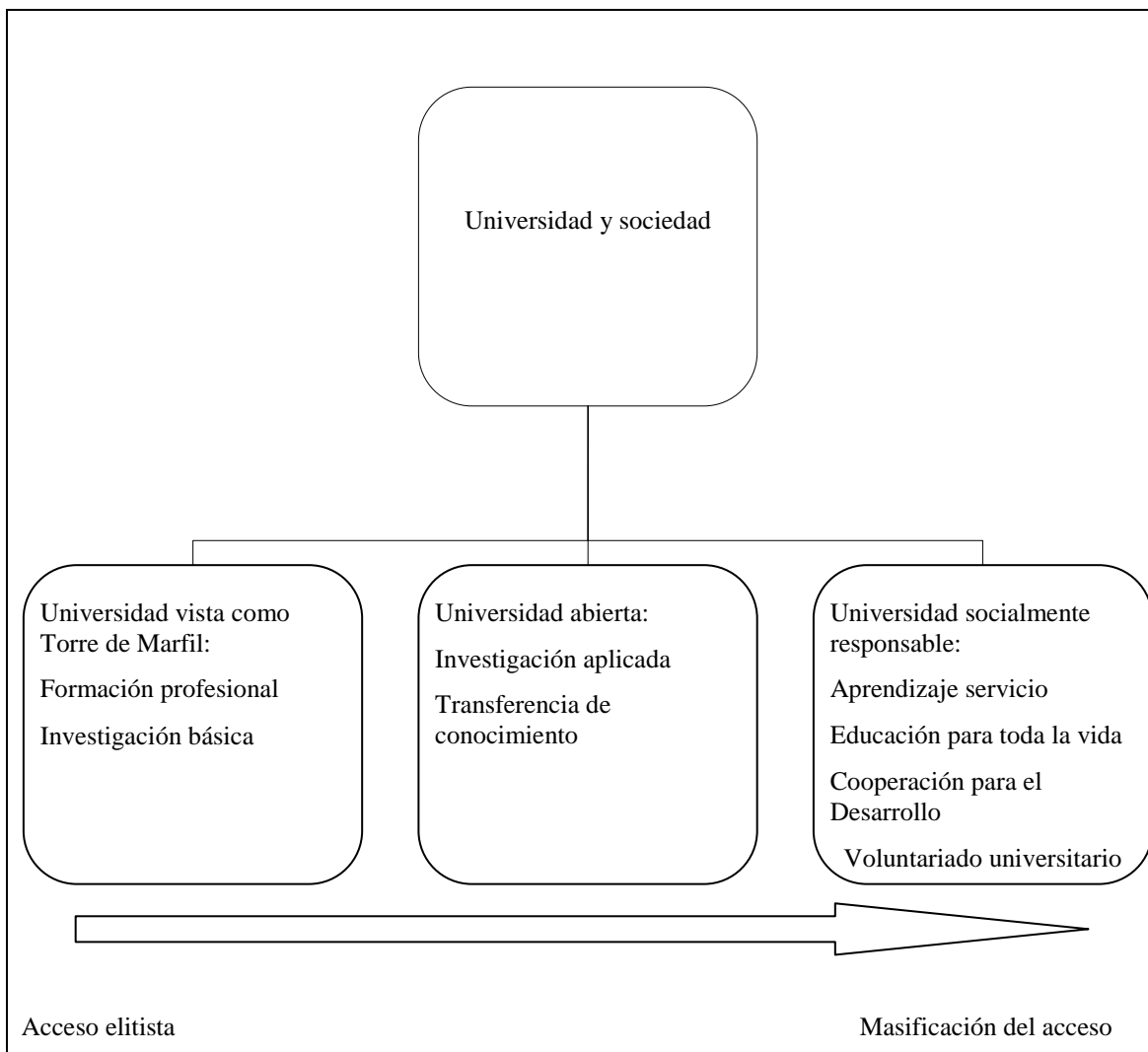


FIGURA 4: EVOLUCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Fuente: Gaete (2012, p.130)

1.4.2. Gestión y vías de Acciones

Las Universidades realizan su labor mediante dos vías; docencia e investigación. Las cuales marcan cuatro ejes de gestión socialmente responsable, según Vallaeys (2009).

1. La gestión socialmente responsable de la formación académica y pedagógica, tanto en temáticas como en organización curricular y en metodologías.
2. La gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la investigación, y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula.
3. La gestión socialmente responsable de la organización; clima laboral, gestión de recursos humanos, procesos democráticos internos y cuidado del medioambiente.
4. La gestión socialmente responsable de la participación social en el Desarrollo Humano Sostenible de la comunidad. (p.13)

Mostramos los puntos descritos en la siguiente figura:

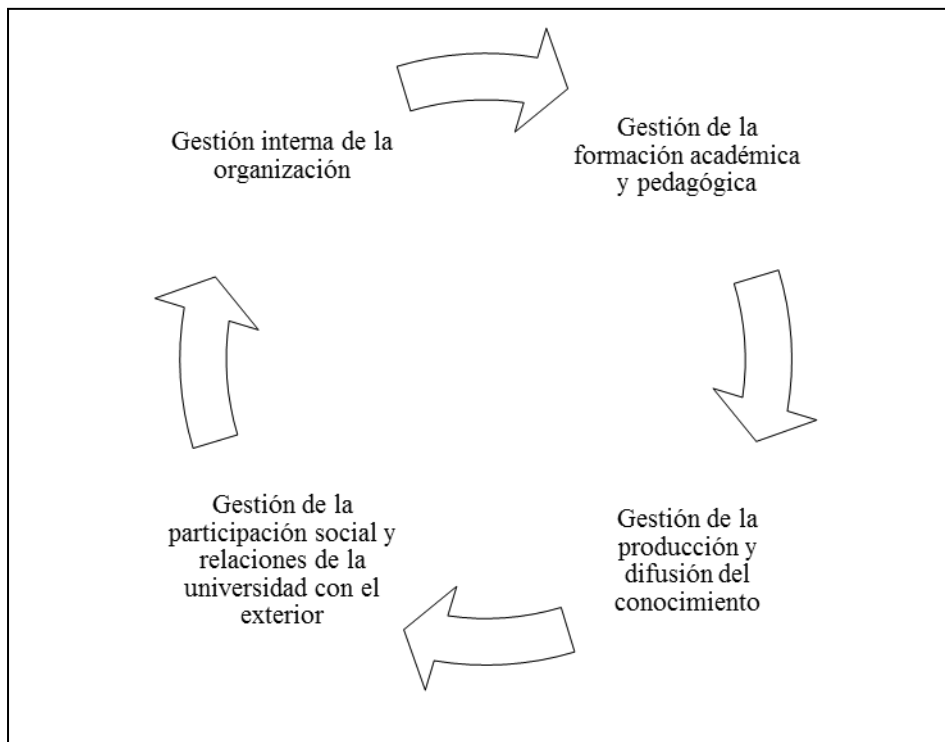


FIGURA 5: GESTIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE

Fuente: Valleys (2009, p.13)

Partiendo de estos cuatro ejes sugeridos por Vallaey, nosotros nos basaremos en dos de los cuatro elementos nombrados para llevar a cabo la investigación: formación académica y participación social, que son los ejes 1 y 4 respectivamente. Con ello pretendemos conseguir, “la promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables” (Ayala, 2012, p.34).

En la siguiente figura se muestra nuestra línea de investigación, la cual deriva, por un lado, de la docencia en cuanto a formación curricular y, por otro lado, deriva de las actividades de extensión en cuanto es participación social. Nosotros hemos unido ambas vías para formar la participación social curricular.

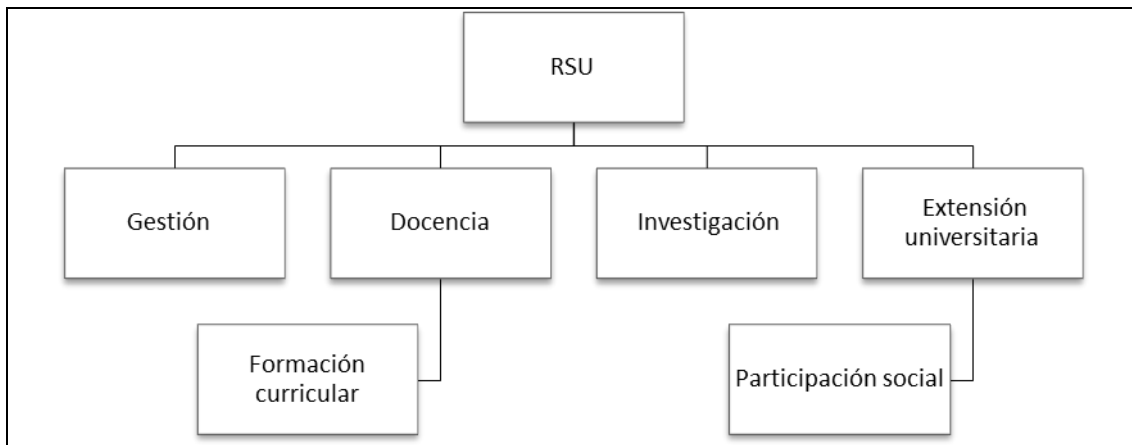


FIGURA 6: LÍNEAS DE DESARROLLO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Fuente: Elaboración propia

Cortese (2003) de acuerdo con Vallaey también sugiere cuatro líneas de acción que van en consonancia con los ejes de gestión anteriores:

1. **Gestión:** la gestión interna de la Universidad debe ser transparente con una comunidad democrática y equitativa (supresión de segregaciones y corrección de privilegios) con un modelo de desarrollo sostenible (protección del medio ambiente, uso de papel reciclado, tratamiento de desechos...). En definitiva una comunidad ejemplar, donde el alumnado toma hábitos y valores ciudadanos mediante la práctica diaria de los principios y valores del sentido común.
2. **Docencia:** promover el Aprendizaje Basado en Proyectos de carácter social como fuente de aprendizaje significativo, práctico y real. Con enfoques multi e

interdisciplinarios, con mayor relación entre la docencia, la investigación y la proyección social.

3. Investigación: necesaria para el desarrollo de una sinergia de saberes, afrontando así una misma problemática desde diferentes campos y visiones. Propuesta de soluciones a las comunidades más necesitadas.

4. Proyección social: se trata de una investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria. Una gestión universitaria de iniciativas estudiantiles y/o docentes permite aumentar la proyección social, y por ende aumentar el voluntariado, aprovechando un aprendizaje basado en proyectos durante su formación. (p.18)

“Dado que la Universidad tiene un impacto directo sobre el futuro del mundo; la institución en sí misma es un referente y actor social; y forma a sus profesionales y líderes, pudiendo promover el progreso, crear capital social, vincular la educación con la realidad, hacer accesible el conocimiento a todo, etc.” (Ayala, 2012, p.36).

Mostramos las dimensiones de la RSU a partir de un documento elaborado por la Universidad de Zaragoza que pone de manifiesto las dos dimensiones a trabajar. Destacamos la dimensión docente y de proyección social en relación al medioambiente y al ámbito social.

Dimensión	Como organización	Docencia e investigación	En su proyección social
Medioambiental	<ul style="list-style-type: none"> Campus neutro en carbono Reducción de consumo agua Reducción de residuos y reciclaje Transporte sostenible 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar conocimientos de tecnología medioambiental Formar personas para el sector medioambiental Formación de hábitos y competencias en toda su comunidad de influencia 	<ul style="list-style-type: none"> Promover el debate Cuidar parques y espacios ecológicos en el campus Difundir campañas y conocimientos
Social	<ul style="list-style-type: none"> Invertir en la formación de los profesionales Promover igualdad de oportunidades Dar participación a los grupos de interés en la organización 	<ul style="list-style-type: none"> Formación en ética y valores Investigación sobre la Responsabilidad Social Generar nuevos modelos actuación y de gestión 	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos de voluntariado Colaborar con la sociedad civil Generar conocimiento y promover el debate de Responsabilidad Social

Económica	Mejora de la eficiencia en el uso de edificios y tecnología	Implantar la RS como tema transversal de la formación	Invertir en fondos con criterio ético
	Establecer códigos de conducta y criterio de RS en la contratación de compras y servicios.	Implantar política de becas y ayudas	Vender productos de comercio justo
	Transparencia económica		Acción social

CUADRO 8: DIMENSIONES DE LA RSU

Fuente: web Universidad de Zaragoza

Tal y como estudió Matten et al., (2008) existen diferentes niveles de investigación y docencia en cuanto a RSU y por tanto los impactos dependerán en gran medida de la propia institución que lo realiza.

1.4.3. Enfoques de RSU

Según Gaete (2012) podemos esquematizar las principales líneas de comportamiento socialmente responsable, “la transparencia y participación deben marcar este comportamiento universitario (el cómo) a través de los contenidos (el qué) de la acción universitaria expuestos en el cuadro. Los enfoques se relacionan entre sí, coexistiendo y complementándose” (p.137).

Enfoque	Descripción	Exponentes		Objetivo
Gerencial o directiva	Analizan el impacto de la acción universitaria en la sociedad, desde la perspectiva de la rendición de cuentas hacia sus <i>stakeholders</i> . Informe Bricall (2000). Vallaey et al. (2009).	Asociación Europea de Universidades. Rendición de cuentas a la sociedad. Gestión responsable de los impactos de la Universidad.		Mejorar la interacción y participación de las partes interesadas en la gestión de las Universidades.
Transformacional	Revisan la contribución de la acción universitaria orientada a una sociedad más justa y sustentable	Formación	Aprendizaje Servicio	Formar ciudadanos responsables, transformación social.
		Investigación	UNESCO (1998,2009)	Responsabilizar a la Universidad en la producción del conocimiento científico solicitados socialmente.
			Gibbons et al. (1997)	Incorporar múltiples actores al proceso y concienciar socialmente de los problemas a investigar.

		Liderazgo Social	Kliksberg (2008; 2009)	Liderar éticamente la Universidad, participar en los debates de temas sociales.
			Chomsky (2002)	Reflexionar, criticar, proponer sobre la sociedad.
		Compromiso y Acción Social	Cooperación universitaria al desarrollo.	Transferir capacidades y conocimientos a países en vías de desarrollo.
			Multiversidad	Responder académicamente a las expectativas sociales sobre la acción universitaria.
Normativo	Desarrollo de marcos valóricos desde la Universidad como eje normativo para hacer lo correcto en la vida en sociedad, mediante el establecimiento de redes universitarias nacionales o globales en torno a la RS. Global Compact PRME Declaración de Talloires (2005)		Corporación Participa (2001) Principios responsables globales. Fortalecimiento de las responsabilidades sociales y cívicas de la Educación Superior.	Transmitir valores desde la universidad a la sociedad.

CUADRO 9: ENFOQUES RSU

Fuente: Gaete (2011, p.113)

Nos interesa especialmente el enfoque transformacional y sus dos subapartados: formación, compromiso y acción social. Seguidamente realizaremos una explicación del cuadro anterior.

El enfoque Gerencial. Analiza cómo impacta la acción universitaria en la sociedad. “Lo hace mediante los procesos de *accountability*, es decir, procesos para rendir cuentas. Existen indicadores que cuantifican el impacto de las acciones realizadas en el ámbito de la RSU. Los resultados son difundidos interna y externamente con el propósito de transparentar la información y divulgarlos entre sus partes interesadas” (Gaete, 2011, p.116-124). Un ejemplo de ello son las recientes gestiones universitarias para la realización de memorias de RSU, en base a los ítems del Global Reporting Initiative (GRI), indicadores que se explicarán en los siguientes apartados.

Los planteamientos teóricos relacionados con el enfoque gerencial, según Gaete (2011), son: la Asociación Europea de Universidades (a través de un informe elaborado por Reichert et Tauch, 2003), el Informe Bricall y los impactos de la acción universitaria. Y tanto la Comisión Europea (2008) como los documentos citados consideran que la RSU en el ámbito europeo pone de manifiesto una vez más la necesidad de la interacción bidireccional entre sociedad y Universidad.

El enfoque transformacional de la RSU, que es el que nos interesa para el desarrollo de esta tesis, tiene por objetivo mejorar la sociedad, que sea más equitativa y sostenible. La Universidad posee la responsabilidad de ofrecer los indicadores para ello. Existen cuatro ámbitos de acción, según Gaete (2011, p.116): “1. Formación, 2. Investigación, 3. Liderazgo social y 4. Compromiso social”.

1. La formación basada en el aprendizaje servicio fomenta un desarrollo sostenible para formar ciudadanos responsables.
2. Sobre la investigación universitaria socialmente responsable, la UNESCO (1998) se muestra de acuerdo con la importancia de la educación en un entorno cada vez más dinámico y cambiante. Y en el 2009 se señala que la Educación Superior debe emponderarse socialmente para fomentar el pensamiento crítico y la ciudadanía.

Gibbons (1997) expone una nueva producción de conocimiento científico que denomina: El modo 2. Se define como un trabajo transdisciplinar y reflexivo, que implica la Responsabilidad Social de los participantes. “La consciencia social colectiva crea una mayor sensibilidad hacia el impacto social y aumenta los intereses y motivaciones de los grupos relacionados con el desarrollo” (p.14).

3. Acerca del liderazgo social de la Universidad. Chomsky (2008) plantea que las Universidades se sustentan externamente y que por tanto están condicionadas por los recursos económicos, lo que dificulta su rol crítico ante el sistema económico, político y social. La Responsabilidad Social a veces puede ir en contra de los intereses de quienes dan apoyo a las Universidades.

Por otra parte, el liderazgo ético de Kliksberg (2008) relaciona la RSU con esfuerzos institucionales, más allá del cumplimiento legal y administrativo. El compromiso ético para con la sociedad es de todos, empezando por la Universidad. Sostiene que la Universidad debe asumir los desafíos éticos actuales mediante:

- Formación ética del alumnado universitario
- Priorizar la investigación universitaria sobre temas acuciantes de la sociedad
- Participación activa de la Universidad en debates sociales
- Labor educativa orientada a los más necesitados
- Promover el voluntariado desde la Universidad. (p.10)

4. Compromiso social

El compromiso social es un reto actual que debe ser incluido en la misión y visión de la Universidad para que no sea considerada sólo como fábrica de conocimiento. Además, la cooperación universitaria para que el desarrollo tiene mucho que ver con la investigación y existe un debate a nivel mundial sobre la solidaridad internacional.

Un concepto a trabajar es la multiversidad, que se concentra en cinco aspectos: acceso a la Universidad y desigualdad racial; desarrollo moral; ciencia académica y búsqueda de la innovación tecnológica; Responsabilidades Sociales de la investigación; cooperación técnica internacional.

El enfoque normativo. Es el que regula y sistematiza el proceso de las reglas sobre la RSU. Lo hace por ejemplo mediante redes universitarias nacionales o globales en torno a la RS. Muestra de ello son el Global Compact PRME o la Declaración de Talloires (2005).

1.4.4. Los impactos de la acción universitaria

Los cuatro impactos de la RSU provienen de los cuatro ejes: campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación social (Vallaeys, 2009). Los impactos generados según la acción universitaria ayudan a definir el concepto de RSU. Un cambio en un punto significativo del sistema trae impactos inmediatos, ya que los niveles de interdependencia en el mundo global son muy altos (Kilksberg, 2008, p.21).

Identificamos cuatro tipos de impactos universitarios:

1. Impactos de funcionamiento organizacional: hacen referencia a las políticas de gestión del personal administrativo, docente y estudiantil, e incluso también a la gestión

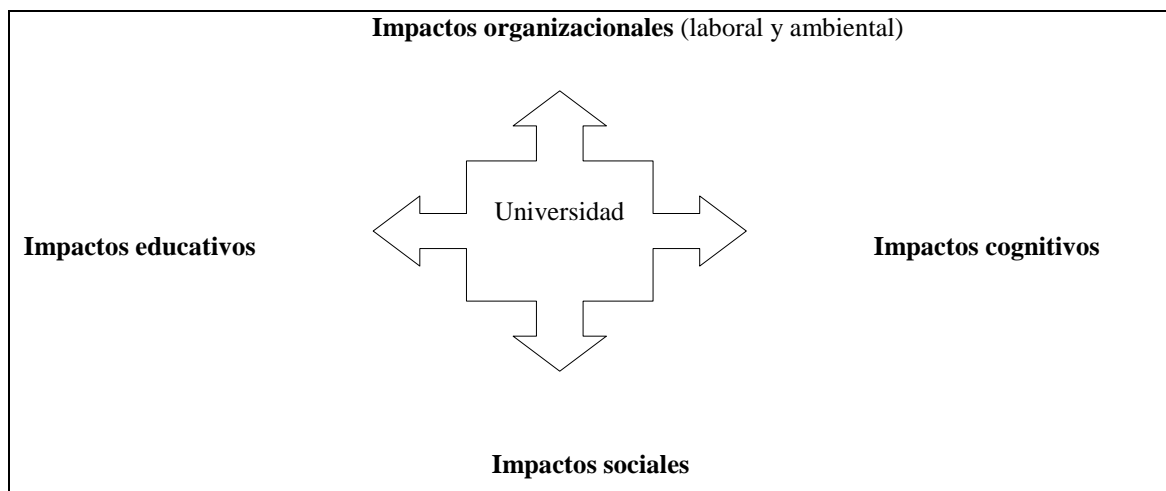
de la contaminación del medioambiente. La Universidad deja “huellas” en las personas que viven en ella y tiene también su “huella ecológica”.

2. Impactos educativos: se refieren el tipo de alumnado y de profesionales que se forman; la deontología profesional.

3. Impactos cognitivos y epistemológicos: la Universidad influye sobre la definición y selección de los problemas científicos, que orientaran la sociedad hacia un camino u otro.

4. Impactos sociales: la Universidad tiene un impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político. Es un referente y un actor social, que puede y debe promover el progreso, que puede y debe crear (o no) capital social, que puede y debe vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, que puede y debe hacer accesible (o no) el conocimiento a todos, etc.

El siguiente cuadro muestra los puntos descritos anteriormente:



CUADRO 10: TIPOS DE IMPACTOS UNIVERSITARIOS

Fuente: Vallaey (2008b, p.3)

En nuestra investigación queremos analizar a través de la participación social curricular los impactos citados, en particular lugar en el aprendizaje de los estudiantes, tal y como indica nuestro objetivo general.

Asímismo, Vallaey et al. (2009) hacen referencia al concepto de *stakeholders* como un eje importante en el análisis y evaluación de los impactos en la Universidad, identificando en esta condición a: personal no docente, personal docente investigador,

autoridades universitarias, estudiantes, proveedores, egresados, empleadores, competidores, comunidades locales, organizaciones socias y el Estado.

1.4.5. Barreras de la RSU

Exponemos algunas de las barreras que obstaculizan un desarrollo de la Responsabilidad Social en todas las Universidades:

- Falta de directrices sobre la RS en las Universidades (a escala comunitaria, en el ámbito estatal y autonómico).
- Falta de sensibilización (percepción de que el desarrollo sostenible es demasiado complejo y efímero).
- Falta de liderazgo (iniciativas escasas, no hay visibilidad y coordinación de las buenas prácticas del sector en España).
- Cultura y estructura de las Universidades (segregación entre profesorado y PAS, institutos de investigación, departamentos impone dificultades para colaboración transversal).
- Falta de tiempo y recursos para nuevas iniciativas (competencia con otros proyectos).
- Otros (existen otras prioridades más urgentes, además de la dificultad para evaluar el progreso y medir los beneficios que RSU aporta). Fuente: web Universidad de Zaragoza

Algunos autores, como son Tillbury et al. (2005), Baetz et Sharp (2004), comparten estas ideas sobre los factores que dificultan el establecimiento de la RSU.

Tras la exposición de las barreras para la RSU, queremos plantearla en relación con unas metas a conseguir para incorporar la RSU a la Universidad; nos basaremos en las ideas de Martino (2013) y Lambrechts (2009, 2012). Incorpora la RS en la misión universitaria, en primer lugar, en programas y, en segundo lugar, en contenidos transversales gracias a conceptos clave como sostenibilidad, desarrollo humano de la persona y compromiso social. Es necesario que la Universidad responda ante las necesidades sociales y que para ello se adapte a los cambios locales, nacionales,

regionales y globales, y no sólo a las perspectivas económicas. Daremos respuesta a la consecución de estas metas en las conclusiones de la investigación.

1.4.6. Conceptos ligados al de RSU

Para delimitar el espacio-tiempo de esta investigación queremos centrarnos en el ámbito ambiental y social. De ahí los siguientes apartados en relación con la RSU, que son: a. RSU y Sostenibilidad; b. RSU y Solidaridad; c. Aprendizaje Servicio.

a. RSU y sostenibilidad

Jonas (1995)¹⁸ define sostenibilidad como aquel modo de hacer que no pone en riesgo las condiciones de la prolongación indefinida de las personas. De ahí la relación entre Responsabilidad Social y sostenibilidad. La continuidad de la vida, de la existencia humana implica unos deberes para con la moral, el discernimiento y la libertad.

“La concepción de la RS del sistema universitario y de las Universidades como expresión de su compromiso con la sociedad está íntimamente ligado con los objetivos de las políticas públicas de desarrollo sostenible, en sus dimensiones económica, social, ambiental y cultural” (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011, p.41). Según Amartya Sen (2000) hay que compatibilizar desarrollo y sostenibilidad. “El propósito de consolidar la RS de las Universidades se fundamenta en la concepción de estas instituciones como un agente central del desarrollo social, económico, cultural y ambiental socialmente responsable y sostenible, es un compromiso con las generaciones actuales y venideras” (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011, p. 31). Esto pone de manifiesto la relación entre RSU y sostenibilidad.

La UNESCO (1998), en su Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, señaló “la necesidad de reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la Educación Superior, en particular el objetivo de contribuir al desarrollo sostenible y a la mejora del conjunto de la sociedad” (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011, p.53). En el Sistema Español, los Ministerios muestran un aumento de interés en el tema de la Responsabilidad Social y la sostenibilidad en las Universidades, de ahí que el Plan de Acción (2010- 2011), Objetivos¹⁹ de la educación para la década 2010- 2020, declara que “la modernización e

¹⁸ En su obra “Principio de Responsabilidad”.

¹⁹ Aprobados por el Consejo de Ministros, el 25 de junio de 2010.

internacionalización de las Universidades implica una transferencia del conocimiento y la Responsabilidad Social” (p.85).

El camino hacia la responsabilidad planetaria. Requiere, según el estudio realizado con estudiantes universitarios finlandeses, una visión integral que consiste en cambios en las visiones del mundo, formas de pensar, los paradigmas de bienestar y las orientaciones de la vida. No se trata de tener en cuenta sólo el medioambiente sino también qué uso le damos a la economía y la concepción de persona como ser social que es. En consonancia, Trottni et al. (2012), afirman que la RSU está alineada con las Metas Educativas Iberoamericanas 2021, como parte de la formación del futuro. La RSU y su función en el desarrollo sostenible.

Según Aznar et Ull (2013), la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) posee las características que encajan con el concepto de RSU, y éstas son:

Holística (porque abarca los ámbitos e interconexiona todas las áreas disciplinarias); interdisciplinar (porque promueve la transversalidad en sus acciones); transferible a situaciones vitales (sean estas personales, profesionales, políticas,...); orientada a la promoción de actitudes y valores coherentes con el desarrollo sostenible); promotora de pensamiento crítico y la solución a problemas; multi metodológica; global (ya que a partir de referentes globales se pretende una aplicación local). (Aznar et Ull, 2013, p.140)

b. RSU y solidaridad

El ex Secretario General de la ONU, Kofi Annan (2006), resaltaba, al dejar su cargo, que sin solidaridad ninguna sociedad puede mantenerse, ya que algunas personas obtienen la mayor parte de los beneficios de la globalización, mientras millones de otras se mueren de hambre. Debemos compartir nuestra prosperidad.

La solidaridad debe ser un hecho demostrable, por ejemplo mediante un equilibrio entre lo social y lo económico. Recordemos a Carroll (1991) que propone una pirámide de responsabilidades.

“Las cuatro clases de responsabilidades, empezando por la base de la pirámide, son: económicas (la entidad genera recursos), legales (la entidad está de acuerdo con las leyes y normas sociales), éticas (la entidad cumple con los principios y normas éticas aceptadas por la sociedad) y filantrópicas (la entidad contribuye con recursos a la

comunidad)” (Carroll, 1991, p.2-6). Estas últimas son las que respaldan el concepto de RSU; pero tal y como recomiendan para una adecuada práctica de RSU, es necesario no limitarse a prácticas aisladas de Responsabilidad Social Universitaria, ya que éstas no deben ser sólo actividades filantrópicas o de solidaridad institucional puntuales, sino que se deben proyectar sobre la totalidad de la organización y sus funciones, es decir, dar continuidad temporal e integrar la participación social en el currículum, que es lo que se pretende en esta investigación. Un punto clave en la voluntariedad de las actividades de RSU es la opción a poder realizar o no la participación social, lo cual está relacionado con uno de los siguientes apartados, el Aprendizaje Servicio (APS). Esta metodología sugiere que en las primeras etapas de la implantación de actividades de extensión en relación con el currículum académico se ofrezca la posibilidad, que no la obligatoriedad, de realizar tales actividades.

Un punto a destacar dentro de la solidaridad es la cooperación. Todos podemos estar de acuerdo en que un mundo sin cooperación dejaría de contribuir a la transformación social (Kehoane, 2005; Unceta, 2007). A lo largo de los últimos años, las Universidades han asumido un creciente protagonismo en la cooperación al desarrollo²⁰ y han puesto en marcha un amplio abanico de actividades encaminado a favorecer la solidaridad de los distintos sectores de la comunidad universitaria, desde docencia e investigación a proyectos de cooperación, pasando por la asistencia técnica con otras instituciones, cooperación educativa o actividades de sensibilización.

A partir de las relaciones entre Universidades podemos formar redes que mejoren y aumenten las posibilidades de mejora a nivel mundial, como por ejemplo compartir buenas prácticas que favorezcan a la humanidad. La transferencia del conocimiento y de las prácticas que fomentan la ciudadanía cosmopolita posibilita la implementación de acciones de éxito, es decir, aquellas actuaciones que funcionan independientemente del contexto espacial y cultural en el que se apliquen.

²⁰ “¿Qué es la Cooperación Universitaria al Desarrollo? Se entiende la Cooperación Universitaria al Desarrollo como el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel” (del Código de conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo, 2006). ESCUDE (Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo), reconocía la importancia de las Universidades como actores de primer nivel en este campo. En 2006, la CRUE, a través de su Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) –hoy denominada CICUE–, publica un Código de Conducta de la Universidades en Cooperación al Desarrollo. En 2006 la Asamblea General de la CRUE aprueba un Protocolo de actuación de las Universidades frente a situaciones de crisis humanitarias”. Fuente: web de la CRUE.

Un ejemplo de ello es el Proyecto INCLUD-ED.²¹ Algunos de los programas que realiza el Proyecto ofrecen estrategias de aprendizaje que cuentan con voluntarios dentro del aula, cada uno de ellos como dinamizadores de pequeños grupos de alumnos que facilita una mejor y mayor atención a la diversidad. La diferencia entre lenguas, género, culturas y niveles de competencias se transforma en un elemento positivo en el ámbito educativo. La implicación de los adultos, los cuales no necesariamente deben tener un alto nivel de formación, da la oportunidad de aumentar la motivación e interrelación con y entre los estudiantes (Racionero, 2012). Esta puesta en práctica, semejante a las comunidades de aprendizaje, ofrece acciones de éxito que son extrapolables a cualquier contexto y dimensión cultural o social. Son acciones universales y transferibles que garantizan una mejora académica y personal para todos los implicados. La solidaridad, la igualdad entre las diferencias, inteligencia cultural, las diferencias son factores positivos que ayudan a enriquecernos a través de la integridad; son elementos que forman parte de los Derechos Humanos (DDHH), y que debemos tener en cuenta desde cualquier ámbito de trabajo.

c. Aprendizaje Servicio (APS).

Battle (2011) en la temática del APS (Aprendizaje Servicio) compara seis países con planteamientos no coincidentes (México, EEUU, Argentina, Colombia, Países Bajos y España). Esto es debido al origen y desarrollo del APS donde se mezclan la práctica del servicio comunitario de los estudiantes y el voluntariado. Aún y así, podemos establecer similitudes y exponer lo que entendemos por APS. El siguiente cuadro muestra algunas de las definiciones de APS:

Definiciones	Fuentes
El aprendizaje servicio es: “una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, para enseñar responsabilidad cívica y para reforzar la comunidad” (Fuente: web servicelearning.org)	<i>National Service Learning Clearinghouse</i>
“El APS es una metodología pedagógica que promueve experiencias solidarias en los	El Centro Latinoamericano de Aprendizaje servicio (CLAYSS) y la Pontificia Universidad

²¹ Es un Proyecto Integrado en el VI Programa Marco de la Comisión Europea. El proyecto analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados (Fuente: web del Programa Includ-ed).

estudiantes” (Fuertes, 2012, p.187).	Católica de Chile
El APS es aquél “qui consiste à lier dans un même projet de formation les activités d’apprentissage et les activités de service à la communauté” (p.11)	Martínez et Puig (2011)
“El APS es una propuesta capaz de unir en una misma actividad, rigor académico y científico, con el compromiso social que debe caracterizar a la Universidad de calidad”.	Rubio i Serrano (2011, p.107)
El APS es “una bona pràctica d’aprenentatge de competències amb una implicació i compromís social” (p.25). ²²	Palos (2011)

CUADRO 11: DEFINICIONES DEL APS

Fuente: Elaboración propia

Rubio destaca la tercera misión de la Universidad: la RS, como una necesidad para realizar un cambio de perspectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Palos (2011) y Rubio (2011) son autores que relacionan el APS con la RSU, y destacan la necesidad y beneficio de dicha relación. Es una oportunidad que se les brinda a los jóvenes para participar en la sociedad con responsabilidad (Fuertes, 2012; Martínez, 2008). Lo cual va en consonancia con nuestra investigación ya que se pretende desarrollar el Proyecto Solidario curricular en relación con la RSU, mediante la relación con los objetivos y contenidos de determinadas asignaturas de la Facultad de Educación de la UIC, la iniciativa del profesorado y la disposición de los estudiantes.

Otros autores que también relacionan RSU con el APS son:

Saravia et Lorenzi (2012), que consideran la RSU como un agente fundamental en los procesos de cambio social y como referente para llegar a acciones concretas de sinergia, bajo la modalidad pedagógica de aprendizaje-servicio en la Universidad de Buenos Aires.

Tapia (2007) comenta:

Un buen proyecto de aprendizaje-servicio permite por un lado mejorar la calidad de los aprendizajes, y por el otro abre espacios para el protagonismo juvenil y la participación ciudadana, y permite ofrecer aportes a la mejora de la calidad de

²² Más información en su artículo titulado: *Aprender de forma competencial i amb responsabilitat social*.

vida de una comunidad, fortalecer las redes sociales, y generar sinergia entre la escuela, las organizaciones de la sociedad civil y los organismos gubernamentales al servicio del bien común. (p.5)

La misma autora ejemplifica el caso del programa de “Servicio Pro Bono” de la Escuela de Leyes de Harvard:

Todo estudiante desarrolle al menos 40 horas de servicio público vinculadas a la práctica legal como requisito indispensable para su graduación. Los estudiantes trabajan, bajo la supervisión de abogados graduados, en organizaciones públicas y no gubernamentales y estudios jurídicos que ofrecen asistencia legal gratuita a personas que no pueden pagar los servicios de un abogado. (p.1)

De la misma manera nosotros, a través de nuestra investigación pretendemos que los alumnos realicen un mínimo de 30 horas cooperando con entidades sin ánimo de lucro y que relacionen así su formación con la práctica. Es una experiencia formativa de carácter integral que, utilizando como vehículo la participación en proyectos solidarios, contribuirá a la preparación de los universitarios. Esta metodología se puede considerar semejante al Aprendizaje Servicio; la participación social no es remunerada y forma parte del currículum a través de determinadas asignaturas, de ahí que se hable de “voluntariado” en tanto que se da la opción al estudiante de realizar el servicio comunitario.²³

En base a las definiciones de RSU diferenciamos la RSU del concepto de voluntariado, y la complementariedad de la RSU con el APS. Véase el siguiente cuadro.

A través de esta investigación la aplicación RSU ha supuesto:	Voluntariado:
Incluirla en el programa docente de una asignatura; el alumno puede optar o no a realizar las actividades de extensión.	Es independiente de la formación docente.
Al estar incluido en el programa docente se relaciona la experiencia de la participación social con las competencias adecuadas para el grado.	No necesariamente la experiencia del compromiso social se relaciona con la formación.
Es continuado en el tiempo, mínimo durante un semestre, que es la duración de determinadas asignaturas. En nuestro caso	Puede ser puntual o continuado.

²³ Se recomienda que en procesos iniciales del Proyecto se mantenga esta libre elección del estudiante.

No hay retribución económica.	A veces existe retribución económica, según algunos autores.
-------------------------------	--

CUADRO 12: RSU VERSUS VOLUNTARIADO

Fuente: Adaptación de Vallaey (2009); Tapia (2007); Martínez (2008)

Ambos conceptos incluyen la motivación y satisfacción personales, ya que la participación social aumenta el aprendizaje de una manera más rápida y profunda en proporción con la implicación de la persona.

En cuanto a la terminología empleada para describir la implementación de RSU.

Hemos usado calificativos de: actividades de extensión y/o servicio comunitario institucional, orientadas a promover actividades solidarias, de compromiso social y participación ciudadana de los estudiantes como una expresión de la misión institucional. Según Tapia esta terminología difiere del APS porque se caracterizan por desarrollarse en paralelo o poco articuladas con las actividades académicas. Éste no es el caso de nuestra investigación, ya que la participación social es curricular, es decir, forma parte complementaria de la formación académica de determinadas asignaturas gracias a su adecuación con los objetivos, contenidos de las mismas e interés del profesorado.²⁴

Además, los programas de Responsabilidad Social Universitaria usan explícitamente la terminología como: actividades de extensión y participación social. Por tanto, la relación que podemos establecer entre nuestra investigación y el APS es que en ambos existe una vinculación intencionada con el currículum académico de la participación social realizada por los estudiantes, que es uno de los elementos clave del APS. Además, se realizan acciones sostenidas institucionalmente en el tiempo que ofrecen un servicio a la comunidad de mayor continuidad y calidad.

También coincidimos en que nuestra metodología, integrada con los aprendizajes disciplinares, “ofrece un servicio comunitario que resulta una estrategia de aprendizaje efectiva de formación en valores, de desarrollo de actitudes prosociales y de formación para la ciudadanía” (Tapia, 2008, p.45). De ahí que lo llamemos en nuestra investigación: participación social curricular, ya que está relacionado con la formación académica y por tanto, está planificado intencionadamente.

²⁴ El grupo de profesores que forma parte de esta implementación también está relacionado en temas de investigación en sostenibilidad y RSU.

En resumen, y en coincidencia con Tapia (2008), el Aprendizaje servicio:

Se ubica en las experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales. Los identificamos como aprendizaje servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizaje evaluables. Los destinatarios del proyecto son a la vez la población atendida y los estudiantes, ya que ambos se benefician con el proyecto. El énfasis está puesto simultáneamente en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad concreta. (p.45)

Para cerrar este capítulo explicitar que la Educación Superior debe estar vinculada a problemas mundiales como: la persona y su trascendencia, la paz, el desarrollo sostenible, la pobreza y la diversidad cultural, y contribuir al desarrollo local. Los programas o contenidos transversales deben garantizar una formación adecuada en habilidades, capacidades, valores, competencias y conocimiento gracias a una formación integral que incluya la RSU. Además, es necesario transferir el conocimiento para satisfacer las necesidades de la sociedad, buscando soluciones a los problemas mundiales y locales. Las actividades de extensión permiten contribuir al desarrollo local y plantearse un compromiso con los deberes sociales y políticos, y el sentido de los derechos de la ciudadanía. El bien común es intrínseco a la ciudadanía.

CAPÍTULO 2: LEGISLACIÓN

CAPÍTULO 2: LEGISLACIÓN

Contenidos:

2. Ámbito mundial y la RSU

2.1. Entidades y Leyes

2.1.1. Leyes y normativas en España y Cataluña

CAPÍTULO 2: LEGISLACIÓN

Resumen del capítulo.

En este capítulo se describe lo que se trabaja de la RSU, sea a través de leyes o entidades en el ámbito internacional, en España y en Cataluña. Dos cuadros de resumen ayudan a clarificar los contenidos expuestos. Normativas sobre la RSC y la RSU se mezclan y complementan puesto que una es base de la otra. Ambas ayudan a justificar y dar un panorama global sobre como la RS está cada vez más presente en el ámbito legislativo y gubernamental. Se desea fomentarla como un valor añadido, puesto que trae beneficios consigo.

2. ÁMBITO MUNDIAL Y LA RSU

2.1. ENTIDADES Y LEYES

Las leyes y las entidades implicadas en la temática pertenecientes al marco internacional y europeo son las que mostramos en el siguiente cuadro. Desligar leyes y entidades no tiene sentido para presentar la relación que poseen con la RS; es por ello que las revelamos unidas, describiendo los lazos que se establecen. Toda la información que exponemos a continuación nos sirve como base para justificar la cada vez mayor presencia de la RSU y, por ende, de justificación para formar parte del currículum docente, que es parte de nuestro plan con esta investigación.

Entidad	Descripción
Naciones Unidas UNESCO	<p>Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas (1945)</p> <p>En la “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI”, se señaló la necesidad de reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la Educación Superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y a la mejora del conjunto de la sociedad”</p> <p>En el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO) Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación organizadas por la UNESCO en 2008- 2009.</p> <p>En el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible; período 2005- 2014.</p> <p>Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 57/254 Principios para una Educación Responsable en Gestión. Pacto Mundial de las Naciones Unidas o <i>Global Compact</i></p> <p>Principios para una Educación Responsable en Gestión</p> <p><i>International Association of Universities (IAU)</i></p>

Líneas Directrices de la OCDE	“Líneas Directrices para Empresas Multinacionales” (2000), establecen normas y principios de carácter voluntario en temáticas como los DDHH, progreso económico, social y medioambiental. Estas directrices se basan en la Declaración de los principios y derechos de la OIT (Organización de Trabajo Internacional) sobre empresas multinacionales y la Política Social (1998), o la Declaración sobre medioambiente y desarrollo de Río de Janeiro (1992).
La Comisión de las Comunidades Europeas	Libro Verde (2001): Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social de la Empresas. Libro Blanco (2000), que versa sobre la Responsabilidad Medioambiental. Libro Blanco (2009), sobre la adaptación al cambio climático: Hacia un marco europeo de actuación.
La Asociación Europea de Universidades	Reichert et Tauch (2003) considera a la RSU un elemento importante en la evaluación de la calidad del quehacer de las instituciones de Educación Superior en Europa
<i>Global Higher Education for Sustainable Partnership</i>	Asociación de cuatro organizaciones, que son: UNESCO, Asociación de Universidades Internacionales, <i>University Leaders for a Sustainable Future</i> y <i>Copernicus</i> . Objetivo: promover estrategias para implementar el DS en la Universidad, como elemento central del currículum y de la investigación.
Proyecto <i>Tuning</i> Latinoamérica (2007)	Considera la “Responsabilidad Social y el compromiso ciudadano” dentro de las 27 competencias genéricas definidas como prioritarias para la Educación Superior (Navarro, G. et al., 2010).
Campus Copérnico	Red europea de Universidades para compartir el conocimiento y experiencia del DS, dentro del cual se contempla la RS.
La Declaración de <i>Talloires</i> (2005)	29 Universidades del mundo se comprometen con las responsabilidades sociales y cívicas de la Educación Superior. Sea mediante aportaciones de procesos docentes, de investigación, sea como atención a problemáticas de grupos marginados de la sociedad. Universidades Españolas que pertenecen a esta red son: Universidad Autónoma de Madrid, <i>Universitat de Lleida</i> , <i>Universitat Oberta de Catalunya</i> .
<i>Global University Network for Innovation</i> (GUNI)	Creada en 1998 por la <i>Universitat Politècnica de Catalunya</i> y la Universidad de las Naciones Unidas. Objetivo: mejorar la Educación Superior a nivel mundial desde una óptica de servicio público y RSU. GUNI se encuentra integrada por las Cátedras UNESCO de Educación Superior, por centros de investigación, redes de innovación y compromiso social en una red compuesta por 179 instituciones de 68 países. GUNI (2009) señala que RSU debe relacionar el conocimiento generado por Universidades y las necesidades locales, nacionales y globales; la utilidad social del conocimiento debe contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y una adecuada transformación social, para ello es necesario una bidireccionalidad entre Universidad y sociedad
CRUE (2000)	ESCUDE (Estrategias de Cooperación Universitaria al Desarrollo). Universidades en cinco campos: formación y educación, promoción de las experiencias comunes compartiendo recursos, incidencia en el entorno social, investigación para el desarrollo y transferencia de tecnología. “Universidad: compromiso social y voluntariado”, documento que propone a la Universidad como protagonista del proceso de desarrollo humano encaminado hacia una sociedad más justa y participativa a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo en el tercer sector. RUNAE (Regulación de la atención a la discapacidad en Educación Superior).

	<p>Documento que hace referencia a la RSU.</p> <p>Otros documentos aprobados por la CRUE:</p> <p>Aprobado en julio de 2001. Universidad: Compromiso Social y Voluntariado</p> <p>Aprobado en abril de 2006. Protocolo de actuación de las Universidades frente a situaciones de crisis humanitarias</p> <p>Aprobado en julio de 2006. Código de conducta de las Universidades Españolas en materia de cooperación al desarrollo.</p>
<p>La Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades (CICUE), llamada anteriormente CUERI, que promueve la RSU</p>	<p>Internacionalización, Movilidad y Cooperación Universitaria al Desarrollo.</p> <p>Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), Proyecto iniciado en el 2007.</p> <p>Trabaja conjuntamente con la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AEICD), y la Secretaría de Estado de Cooperación (SECI), a través de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE).</p>
<p>Las Agendas 21 locales</p>	<p>Es el conjunto de acciones de un municipio para que éste sea sostenible mediante la participación conjunta de la comunidad y las autoridades locales, uniendo así agentes políticos y sociales. El desarrollo sostenible local ofrece servicios ambientales, sociales y económicos a la comunidad sin poner en peligro la viabilidad de los sistemas naturales, construidos y sociales de los que depende la oferta del servicio.</p> <p>Las Agendas 21 tienen origen en el Proyecto Ciudades sostenibles europeas que tiene como base la Campaña de ciudades sostenibles, impulsada por Eurocities; Consejo de Municipios y Regiones de Europa (CMRE); Consejo Internacional para Iniciativas Ambientales y Locales (ICLEI); Organización Mundial de las Ciudades Unidas (FMCU); Organización Mundial de la Salud-Ciudades Saludables (OMS).</p> <p>A nivel mundial son la respuesta de las comunidades locales al Plan de acción del Programa 21, que pone en práctica modelos de desarrollo sostenible. A nivel europeo es la respuesta al V Programa Marco de medio ambiente y desarrollo sostenible que posee el mismo fin.</p> <p>Para poner en marcha el Proyecto se realizaron diversas conferencias europeas que dieron como resultado compromisos como: la Carta de las Ciudades europeas hacia la Sostenibilidad (1994); Plan de acción por el Mediterráneo (1995); Declaración de Hannover (2000).</p> <p>Fuente: Aznar et Ull (2013, p.118-120)</p>

CUADRO 13: ENTIDADES

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente comentaremos algunas de los elementos citados en el cuadro anterior.

El Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas (1945) tiene por objetivos, entre otros: fomentar los derechos del hombre y su dignidad, y promover la libertad. Estos objetivos contribuyen a establecer la base de la RSU. Además de las siguientes iniciativas que se explicitan a continuación.

Las principales iniciativas internacionales según la UNESCO (1998), en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, remarcaron la misión de contribuir

al desarrollo sostenible y la mejora social (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011). De nuevo se relacionan ambos conceptos como complementarios.

En el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO) bajo la temática de Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible se formuló una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación organizadas por la UNESCO (2008–2009), que a continuación se explicitan:

- La 48ª Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (25- 28 de noviembre, Ginebra, Suiza).
- La Conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible: “El paso a la segunda mitad del Decenio de las Naciones Unidas” (31 de marzo- 2 de abril de 2009, Bonn, Alemania).
- La sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI): “Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos” (19- 22 de mayo de 2009, Belem, Brasil).
- La Conferencia Mundial 2009: “La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para la transformación social y el desarrollo” (5- 8 de julio de 2009, París, Francia).

Pasamos a describir el Pacto Mundial o *The Global Compact* y Principios para una Educación Responsable en Gestión, que son dos iniciativas de la UNESCO que remarcan la importancia de la RS en la Educación Superior como elemento clave para solventar problemáticas sociales.

The Global Compact es una iniciativa organizada por Naciones Unidas en junio del 2000, es internacional y voluntaria orientada a empresas y organismos de las propias Naciones Unidas para respaldar los principios universales en temas de derechos humanos, trabajo y medioambiente. La iniciativa consiste en un código de conducta que promueva el civismo y la empresa responsable mediante la fuerza colectiva y una economía más sostenible. Estos principios están relacionados con las definiciones que hemos dado anteriormente respecto a la RS. El Pacto Mundial es una iniciativa que relaciona problemáticas internacionales con las locales para ayudar a buscar soluciones.

Existe un total de 2071 instituciones académicas, principalmente Universidades, incluidas como participantes en el *Global Compact*, donde dominan las Universidades de EEUU y Europa, y en menor medida las latinoamericanas.²⁵ Una reflexión es si las principales Universidades del mundo, aquéllas de mejor ubicación en los rankings internacionales, deberían formar parte de esta iniciativa (Gaete, 2012). En España hay más de 206 empresas adheridas al Pacto Mundial desde el 2005. Según González et al. (2010) se han adherido al Pacto Mundial 18 Universidades Españolas.

Una iniciativa de las Red Española del Pacto Mundial de las ONU dirigida a la promoción de la RS en las instituciones educativas son los Principios para una Educación Responsable en Gestión (PRME), que se presentaron en España en el 2009. Según González et al. (2010), su objetivo es inculcar a los futuros empresarios la RS e incluirla en la estrategia de la empresa siguiendo los principios²⁶, que corroboran los cuatro ejes de gestión responsable de la Universidad (recordemos la figura 5 donde se explicitan los ejes). Según González et al. (2010), unas 270 entidades educativas mundiales han firmado. Tres de estas entidades son Universidades Españolas (Universidad de Alcalá, de Henares–Cátedra RSC, Universidad Pablo de Olivade y la Universidad Pontificia de Comillas).

Las Líneas Directrices de la OCDE para empresas multinacionales y la Organización para el Desarrollo económico (OCDE) plantean las “Líneas Directrices para Empresas Multinacionales” (2000), que establecen normas y principios de carácter voluntario en temáticas como los DDHH, progreso económico, social y medioambiental. Al igual que el Pacto Mundial estas directrices se basan en declaraciones internacionales reconocidas a nivel mundial, como la Declaración de los principios y derechos de la OIT sobre empresas multinacionales y la Política Social (1998) o la Declaración sobre medioambiente y desarrollo de Río de Janerio (1992). Estos principios serán más tarde la base de los instrumentos que servirán para evaluar la RS, tanto en el campo

²⁵ Algunas de las Universidades latinoamericanas son: Brasil, Colombia, México, Paraguay, Perú.

²⁶ Fomentar los valores de RS global, tal y como se describe en las iniciativas internacional como el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, que incluye el valor sostenible, social, ambiental y económico para un liderazgo responsable y una investigación sobre los impactos, en diálogo con los grupos de interesados.

empresarial como en el de la Educación Superior, tal y como explicaremos en el capítulo 4.

La *International Association of Universities* (IAU) fomenta la RSU, actúa como un foro mundial donde se pueden debatir y tomar medidas sobre cuestiones comunes mediante la cooperación. La responsabilidad consiste en responder a las necesidades de la sociedad. La asociación cuenta con más de 600 miembros, entidades dedicadas a la Educación Superior, procedentes de 150 países.

La Comisión de las Comunidades Europeas (2001) establece un Marco Europeo para la RSC. El documento se conoce como el Libro Verde y la Comisión Europea (2008), reconocen que la RSC en una sociedad globalizada es una estrategia económica, social y medioambiental, que invierte en capital humano, entorno y dialoga con los grupos de interés. De nuevo, esto asentará las bases para la RSU, tal y como muestra la Asociación Europea de Universidades, a través de un informe elaborado por Reichert et Tauch (2003), considera la RSU un elemento para evaluar la calidad de la Educación Superior en Europa. Por tanto, la RSU puede equilibrar el acrecentamiento de autonomía universitaria adquirido en las últimas décadas.

Por un lado, el *Global Higher Education for Sustainable Partnership* es una asociación de cuatro organizaciones: UNESCO, Asociación de Universidades Internacionales, *University Leaders for a Sustainable Future* y *Copernicus*,²⁷ que tienen como objetivo iniciar estrategias para implementar el DS (en el Desarrollo Sostenible se incluye la RS como complementaria para tal desarrollo) en la Universidad, para que sea un elemento clave del currículum y de la investigación. Y por otro, la Declaración de *Talloires* (2005) es un ejemplo de cómo 29 Universidades repartidas por el mundo se comprometen con las responsabilidades sociales y cívicas de la Educación Superior. “Sea mediante aportaciones de procesos docentes, de investigación, como atención a problemáticas de grupos marginados de la sociedad. Universidades Españolas que pertenecen a esta red son: Universidad Autónoma de Madrid, Universitat de Lleida, Universitat Oberta de Catalunya” (Gaete, 2012, p.161).

²⁷ El Campus Copérnico es una red europea de Universidades para compartir el conocimiento y experiencia del DS, dentro del cual se contempla también la RS.

En lo que respecta a la RSU, podemos encontrar documentos concretos como el Informe *Bricall* (2000) relaciona el concepto de RSU con la obligación de la Universidad (sobre todo las Universidades públicas) de explicar a la sociedad qué hace y por qué. Destacar la cita de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación (2011):

La comisión de Relaciones con la Sociedad de la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas, colabora y comparte experiencias sobre RSU. Fomenta y elabora memorias de sostenibilidad para la mejora de la calidad universitaria. La CRUE (2000) aprobó el documento llamado ESCUDE (Estrategias de Cooperación Universitaria al Desarrollo), donde se tratan las actuaciones de Universidades en: formación y educación, promoción de las experiencias comunes compartiendo recursos, incidencia en el entorno social, investigación para el desarrollo y transferencia de tecnología. (p.95)

Otro documento a destacar es el aprobado por la CRUE: “Universidad: compromiso social y voluntariado”, en el que se propone a la Universidad como protagonista del proceso de desarrollo humano encaminado hacia una sociedad más justa y participativa a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo en el tercer sector. Existen otros documentos, aprobados por la CRUE, que hacen referencia a la RSU como el RUNAE (Regulación de la atención a la discapacidad en Educación Superior).

La Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades (CICUE), llamada anteriormente CUERI, sigue promoviendo la RSU. Coordina acciones de las Universidades en docencia e investigación. Posee tres grupos de trabajo: Internacionalización, Movilidad y Cooperación Universitaria al Desarrollo. Una iniciativa iniciada en el 2007a destacar es el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), que integra la cooperación universitaria al desarrollo dentro del sistema internacional. Trabaja conjuntamente con la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AEICD) y la Secretaría de Estado de Cooperación (SECI), a través de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE). (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011, p.99)

Y por último la *Global University Network for Innovation* (GUNI) creada por la Universitat Politècnica de Catalunya y la Universidad de las Naciones Unidas (1998), con el objetivo de mejorar la Educación Superior a nivel mundial desde una óptica de servicio público y RSU. GUNI se encuentra integrada por las Cátedras UNESCO de Educación Superior, por centros de investigación, redes de innovación y compromiso social en una red compuesta por 179 instituciones de 68 países. El aporte en la investigación y difusión de GUNI es especialmente importante para la RSU a través de los Informes y Conferencias anuales desarrolladas por esta red, entre otras actividades. Uno de los informes emitidos por GUNI (2009) señala que RSU es una necesidad de la bidireccionalidad entre Universidad y sociedad para orientar el conocimiento generado por Universidades a una transformación social dirigida a mejorar la calidad de vida.

2.1.1. Leyes y normativas en España y Cataluña

Entidades y gobierno asumen la necesidad cada vez mayor de implementar la RSU; por ello redes universitarias internacionales y gobierno establecen las normativas sobre el tema a tratar. La idea es mejorar la problemática social, puesto que en la actualidad la sociedad necesita de recursos para afrontar la crisis económica (Kliksberg, 2012). A continuación resumimos en el siguiente cuadro las leyes y normativas de España y Cataluña sobre RSU.

Normativa	Contenido
Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional al Desarrollo.	En su artículo 31 Sección I, “La Cooperación No Gubernamental”, del capítulo VI, dedicado a la Participación Social en la Cooperación Internacional para el Desarrollo. Señala: el Estado fomentará las actividades de las Universidades que actúen en este ámbito, de acuerdo con la normativa vigente y la presente ley, atendiendo a las prioridades definidas en los artículos 6 y 7
Ley 39/1999, de 5 de noviembre	Promueve la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras.
Ley 1/2004, de 28 de diciembre	Protección Integral contra la Violencia de Género.
Ley 9/2006, de 28 de abril	Evaluación de los efectos de determinados planes y programas en el medio ambiente.
Subcomisión Parlamentaria del Congreso de los Diputados, 4 de agosto de 2006.	Informe para promover y potenciar la RSE
Real Decreto 1513/2006. BOE 293, 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de	El Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria afirma que hay que afrontar la convivencia y los conflictos usando el juicio ético basado en valores y prácticas

mayo, de Educación, en su artículo 6.2	democráticas ejerciendo la ciudadanía, actuando con criterio para fomentar la paz y mantener una actitud constructiva, solidaria y responsable ante los DDHH y obligaciones cívicas.
Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por lo que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)	El papel de las Universidades como agentes sociales y transmisoras de valores, legislado en el artículo 92 que dice así: las Universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario.
La aprobación de la LOMLOU, el Real Decreto 861/2010 por el que se modifica el R.D. 1393/2007 establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en el artículo 12	De acuerdo con el artículo 46.2.i de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. A efectos de lo anterior, el plan de estudios deberá contemplar la posibilidad de que los estudiantes obtengan un reconocimiento de al menos seis créditos sobre el total de dicho plan de estudios, por la participación en las mencionadas actividades.
Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo	Para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, conocida como Ley de Igualdad.
Ley 30/2007, de 30 de octubre	Regulación de Contratos del Sector Público, según la RSE.
Real Decreto 221/2008, de 15 de febrero.	Se crea y regula el Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las Empresas.
Real Decreto 1791/2010, artículo 71-q., artículo 10-a y artículo 64.3. Estatuto del Estudiante Universitario	Incorpora actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de Responsabilidad Social que organicen las Universidades. El artículo 10-a y artículo 64.3 del mismo Estatuto explicitan que el estudiante debe recibir una formación investigadora de calidad, que promueva la excelencia científica y que atienda a la equidad y a la Responsabilidad Social. Fuente: BOE
Libro Blanco. Título de Grado en Educación (ANECA)	La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) presentó, gracias al trabajo de una red de Universidades Españolas, ante el consejo de Coordinación Universitaria y el MEC unos Libros Blancos para orientar a las Universidades Españolas en la creación de los nuevos Grados. El libro Blanco de magisterio ofrece respecto al Grado de Educación los siguientes objetivos, entre otros, la necesidad de formación personal y en habilidades sociales, junto con la preparación profesional responsable y formación personal, se destacan aspectos como la actitud solidaria y democrática. La búsqueda de relaciones con otras entidades forma parte del proceso formativo para ayudar a cumplir con tales objetivos. ANECA (2005, p.194-195)
Ley Orgánica de educación 2/2006, de mayo	Pretende un aprendizaje integral del alumnado en los diferentes niveles (conocimientos, habilidades y destrezas, y valores para fomentar un desarrollo personal y social. Estos cuatro elementos nombrados, en el 2006, Delors los explicitó

	ante la UNESCO como los cuatro pilares de la educación.
Orden ECI/3854/2007 y Orden ECI/3857/2007	Para conseguir un aprendizaje basado en competencias, se pone de manifiesto la necesidad de la práctica de la teoría.
Estrategia Universidad 2015	Uno de los ejes de esta estrategia es que el papel de la Universidad juega un papel importante para promover la cohesión social y los valores ciudadanos mediante la práctica de la Responsabilidad Social. Es necesario para ello el compromiso y servicio con la sociedad por el bien común. Fuente: web educacion.gob.es
Ley 1/2003 de Cataluña	La UIC participa en las pruebas piloto de los estudios de Magisterio que impulsan adaptaciones curriculares para una mejor adaptación al EEES
Orden EDU/122/2009	Se pone énfasis en la importancia de las prácticas de los grados de magisterio.
Ley de Educación Catalana 2009	Se pretende aportar innovaciones pedagógicas y organizativas para fomentar la cohesión social e igualdad de oportunidades.
Carta de Ciudadanía de Barcelona 2010	Destaca los derechos y deberes de Barcelona. Se promueve la red de ciudades europeas a nivel mundial a partir del Proyecto Educativo de la Ciudad, que mejora la ciudad mediante alianzas entre agentes educativos, sociales y la ciudadanía e implica a todos los centros educativos de la ciudad. El art. 16. promueve la participación social a favor de la inclusión social mediante el desarrollo de experiencias educativas que combinen aprendizajes escolares académicos con servicios a la comunidad por parte de estudiantes de Educación Superior. Fuente: web del Ayuntamiento de Barcelona, Consell Ciutat.

CUADRO 14: NORMATIVA Y CONTENIDO EN ESPAÑA Y CATALUÑA SOBRE RS

Fuente: Elaboración propia

Podemos concluir que un camino para innovar pedagógicamente (tal y como solicita la Ley Catalana del 2009) y que esté orientado a un aprendizaje integral de los estudiantes (según señala la Ley Orgánica de educación 2/2006), puede ser la combinación de una enseñanza académica con servicios a la comunidad por parte de estudiantes de Educación Superior (citado en la Estrategia Universidad 2015). En nuestra investigación se ha realizado un aprendizaje de la RSU mediante la participación social curricular (como indica el Real Decreto 1791/2010, entre otros), que va muy en consonancia con la normativa y contenidos de España y Cataluña mostrados en el cuadro 14.

CAPÍTULO 3: TERRITORIO

CAPÍTULO 3: TERRITORIO

Contenidos:

3. Universidades en el mundo que trabajan RSU

3.1. Análisis de las Universidades Españolas que trabajan RSU

3.1.1. Iniciativas de las Universidades Españolas

CAPÍTULO 3: TERRITORIO

Resumen del capítulo.

En este capítulo se pretende explicar que la RSU no es una temática que posea 100 años de antigüedad, sino que es un elemento innovador, tal y como indican las fechas en que las Universidades, sobre todo las europeas, se han iniciado en el camino que tratamos. Es esta última década en la que surgen congresos con nuestra temática específica y donde se comparten experiencias similares que animan a enriquecernos.

Queremos mostrar, en primer lugar, las Universidades en el mundo que trabajan RSU y se describen algunas de las iniciativas que se llevan a cabo, empezando por el primer Proyecto de investigación que busca un modelo europeo de la RSU que inició el año 2012.

En segundo lugar, se citan los diferentes escenarios donde se realizan jornadas o congresos sobre nuestra temática. Comentamos, además, un estudio sobre las Universidades latinoamericanas que trabajan RSU. También se realiza un análisis de las Universidades españolas a partir de una investigación de la Universidad de Burgos (2010) basado en variables de gestión, docencia e impacto temas sociales y medioambientales.

En tercer lugar, se cita la aparición del término RSU en la misión, visión y ejes estratégicos de éstas. Y se proponen unas pautas para la sensibilización en temas de RSU según la Universidad de Zaragoza.

Por último, se describen algunas de las iniciativas que las Universidades españolas llevan a cabo según tres enfoques que las clasifican (gerencial, transformacional y normativo). Y se explicitan algunos casos similares a nuestra investigación.

3. UNIVERSIDADES EN EL MUNDO QUE TRABAJAN RSU

Proyecto UE-USR:

La primera investigación a nivel europeo sobre RSU se ha iniciado en octubre del 2012, y lleva por título Investigación Comparada sobre la Responsabilidad Social de la Universidad en Europa y el desarrollo de un marco comunitario de referencia.²⁸

²⁸ (Lifelong Learning Programme-Erasmus-EAC/27/11, Acuerdo de Subvención: 527.209).

La UE-USR es un proyecto que se conceptualiza en el Programa de Aprendizaje Permanente, financiado por la Comisión Europea y se ejecuta como parte de los proyectos multilaterales Erasmus, con un enfoque especial sobre la Dimensión Social de la Educación Superior.

La EU-USR Consorcio integra siete socios, cada uno de ellos están activos en el campo de la Responsabilidad Social: UNIR, la Universidad Politécnica de Bucarest, Scierter CID, la Fundación General de la Universidad de Granada-Empresa, Universidad de Porto, MENON Network y la Universidad de Edimburgo. Esta propuesta se basa en la necesidad de una estrategia común y a largo plazo de la Responsabilidad Social de las Universidades Europeas, para ello se pretende el desarrollo de un marco común europeo para la Responsabilidad Social de las Universidades.

Investigaciones preliminares tanto del consorcio como del informe Responsabilidad Social del Sistema Universitario Andaluz, muestran un desequilibrio actual en cuanto a las acciones de Responsabilidad Social entre Universidades de diferentes regiones y Universidades europeas, y en particular una situación de desequilibrio entre Oriente y Occidente, donde las instituciones de la Europa occidental y meridional están más avanzados que las del Este de Europa.

En este contexto, el Proyecto²⁹ USR identificará brechas en términos de prácticas, competencias y políticas, se analizarán buenas prácticas existentes en Universidades de la UE y diseñará una estrategia integral que responda a las necesidades y problemas de cada región de la UE.

El Proyecto se estructura en siete bloques: (1) Gestión y coordinación del proyecto, realizado por líder del Proyecto de la Universidad Politécnica de Bucarest. (2) Estudios de buenas prácticas en Responsabilidad Social Universitaria, a cargo de la Universidad de Porto. (3) Evaluación comparativa en la Responsabilidad Social entre las Universidades participantes. Realizado por la Universidad de Edimburgo. (4) Definición de un modelo europeo para la Responsabilidad Social de las Universidades. Realizado por la Fundación General Universidad de Granada-Empresa. (5) Difusión de los resultados del Proyecto a cargo de la UNIR. (6) Preparación de la red europea de USR

²⁹ De una duración de dos años.

realizado por Menon Network. (7) Garantía de calidad de los resultados del Proyecto a cargo de Scierter CID (Fuente: web de UNIR).

Por otra parte, durante el Primer Foro Iberoamericano sobre la Responsabilidad Social de las Instituciones de Educación Superior a Distancia nace el Observatorio Iberoamericano de Responsabilidad Social Universitaria³⁰ (2009). Trabajan la RSU, desde la docencia, investigación o transferencia del conocimiento. Con el mismo objetivo encontramos el Observatorio de RSU formado por Universidades colombianas, que se inició en el 2007 (Fuente: web observatorioatalaya.es).

Otras Universidades que trabajan, en distinto grado y forma, la RSU en el mundo son Universidades de: Portugal (Universidad de Porto y Universidad de Aberta), Reino Unido, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Canadá. Seguidamente exponemos los últimos acontecimientos³¹ sobre RSU en el mundo:

- El *College Sustainable Report Card* es una entidad que realiza evaluaciones comparativas en temas de sostenibilidad, en la que está incluida la RS, entre más de 200 campus y Universidades de EEUU y Canadá. Destacan algunas de ellas por sus avances como el Instituto Tecnológico de Monterrey en México, la Universidad de Delf en Holanda, la Universidad de Michigan y la Universidad de Dartmouth, estas dos últimas en EEUU. También destacan las Universidades australianas por haber firmado declaraciones y compromisos respecto a temas de sostenibilidad, aunque hay pocos avances prácticos todavía.
- La Universidad de Antioquía discutió y reflexionó en la Cátedra Abierta de Extensión, RSU (2012): una construcción permanente sobre temas como el impacto de la Universidad en los entornos social, político, económico y cultural en la transferencia de su conocimiento, el rol de la ciudadanía y otros actores sociales en la construcción de sociedad a partir de ese conocimiento. Este evento es parte del

³⁰ Universidades que lo conforman: la Universidad Abierta para Adultos, (UAPA) de República Dominicana, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED) de España, la Secretaría de Educación Superior de Cuba, la Universidad Técnica Particular de Loja, (UPTL) de Ecuador, la Universidad Abierta de Portugal y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, (UNAD) de Colombia.

³¹ La información obtenida en la mayoría de casos procede de la entidad que gestionó el evento. Las fuentes utilizadas se pueden consultar en la bibliografía.

proceso de Autoevaluación Internacional del Sistema Universitario de Extensión, que este año ya abordó temas transversales (Fuente: web udea.edu.co).

- III Jornadas Iberoamericana de RSU que se celebraron en la Universidad de Zaragoza en 2011, los días 24 y 25 de mayo. Antecedentes: I Jornada sobre la RSU celebradas el 23 de octubre de 2008 en Úbeda, organizadas por la UNED y MAPFRE. Y las II Jornadas que se celebraron en la Universidad Jaume I el 24 y 25 de mayo de 2010.
- III Congreso Internacional de RSU (2012) promovido por la Universidad Domingo Savio, en Bolivia.
- III Congreso Nacional (2012) y el I Congreso Internacional de Extensión Universitaria y Proyección Social (2012), que se ha desarrollado en la Universidad Señor de Sipán, Perú. Este mismo país ha lanzado la convocatoria al Concurso Responsabilidad Social Universitaria, en la cual podrán participar los proyectos elaborados por los estudiantes sanmarquinos de pregrado, con la asesoría de un docente, entre los años 2012 y 2013. La vicerrectora académica puntualizó: “Queremos incentivar el Aprendizaje Servicio Solidario, es decir, que los alumnos apliquen sus conocimientos en la sociedad y aprendan de las experiencias del trabajo con y para la comunidad” (Fuente: web noticias.universia.edu.pe).
- I Congreso Nacional de RSU (2012) en la Fundación Universitaria Luis Amigo Manizales, Colombia. Brinda un espacio para la formación académica y científica integrando a toda la comunidad universitaria para que vivencie valores estéticos, sociales y éticos. Nuestro compromiso social es llevar a cabo una tarea educativa, de aprendizaje, de investigación e innovación.
- III Encuentro de RSU y Voluntariado (2012), en la Universidad del Sinú, Cartagena de Indias, a cargo de la red de Universidades con RSU. El objetivo es fortalecer redes de asociación y promover acciones guiadas hacia el desarrollo de las comunidades y del medio ambiente.
- I Congreso Internacional de RSU (noviembre 2011), en la Universidad del Zulia de Venezuela, organizado por la Cátedra Libre RSU. Fruto del congreso se creó, en noviembre del 2012, el Observatorio Venezolano de RSU, orientado a desarrollar acciones que contribuyan a la construcción académica y temática en torno a la Responsabilidad Social en las Instituciones Educativas de nivel Universitario y a la

realización de proyectos conjuntos con todos los actores sociales, de carácter interinstitucional e interdisciplinar.

- II Foro de Universidades (2012) en la Universidad Católica de Guairá, cuya temática es reflexionar sobre la RSU, con la presencia de referentes extranjeros como Francois Vallaeys o Humberto Grimaldo, director del Observatorio de Responsabilidad Social del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- El 27 Agosto de 2012 La Dirección de RSU de Talca, Chile, financiará el primer Fondo para Financiar Tesis, Memorias y Proyectos que estén relacionados a temáticas de Responsabilidad Social.
- IV Feria de Responsabilidad Social Universitaria (noviembre, 2012), presentada por la Facultad de Administración y Contabilidad de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con los objetivos estratégicos de incorporar prácticas coherentes con el desarrollo humano sostenible en la Universidad e impulsar el intercambio de conocimiento y aprendizaje mutuo entre la unidad y los grupos de interés estratégicos.
- I Encuentro de RSU (diciembre, 2012), con el propósito de conjuntar: gestión, docencia, investigación y extensión en favor del rescate a los valores e identidad, en la comunidad de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) en México.
- La Universidad de Melbourne, número uno entre las Universidades australianas, tiene un claro interés en la RS; posee un sistema de rendición de cuentas excelente y descrito perfectamente en su página web.
- Campus UVM Lago de Guadalupe (2012), México, publica unas orientaciones sobre la asignatura de RSU de la UVM, donde se pueden consultar los objetivos sobre RSU para tener una idea de implementación de la misma en el currículum.

- Universidad de Concepción en Chile (2012), publica un artículo en su web sobre RSU a raíz de la visita de Lozano³² (Fuente: web Universidad de Concepción en Chile).
- La Universidad Nacional de Cuyo de República Argentina incorpora nuevos principios de RSU mediante la transferencia del conocimiento y las actividades de extensión, que estrechan vínculos con organismos estatales y privados, con organizaciones civiles y sociales y con la sociedad en general.
- I Congreso Nacional de Trabajo Social y Responsabilidad Social Empresarial en Bilbao. Eliseo Cuadrado, director de la Fundación General de la Universidad de Castilla – La Mancha, durante su ponencia “La Responsabilidad Social empresarial en el marco académico sobre la RSU”, ha comentado que se trata de “un nuevo modelo educativo, integrador y transversal”. Cuadrado ha realizado estas declaraciones”. (Fuente: web compromisorse.com)
- I Jornadas Internacionales sobre RSU el 14 y 15 de noviembre de 2013 en la Facultad de Filosofía y Letras de Cádiz, organizadas por los Consejos Sociales de las Universidades Españolas.
- El 17 de abril del 2013, la Pontificia Universidad Católica del Perú, con el objetivo de reconocer las iniciativas RSU lideradas por docentes de su Universidad, la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS), inició la convocatoria para participar en el Premio a la Responsabilidad Social Universitaria docente 2013. Sea a través de formación, investigación o compromiso público.
- El 11 de abril de 2013 tuvo lugar la videoconferencia internacional del U-Benchmarking Club perteneciente a la Asociación Columbus y al Observatorio Regional de Responsabilidad Social América Latina y El Caribe. Participaron 23 Universidades de países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El

³² La definición básica de la RS empresarial establece que las organizaciones deben hacer bien su misión y rendir cuentas de sus impactos a la sociedad. Félix Lozano, experto en ética y RSC, de la Universidad Politécnica de Valencia: El objetivo de esta visita es trabajar el tema de la RS con organizaciones, empezando por formar profesores que tengan conceptos, sensibilidades y ciertas capacidades para transmitir esa nueva percepción de la Responsabilidad Social a diversos estudiantes en materias de todo tipo. Gracia Navarro, directora del programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social UdeC, señala que esta Universidad cuenta con un modelo educativo que busca: formar profesionales que cuando ejercen su profesión resuelvan los conflictos de intereses o dilemas éticos desde el concepto de la Responsabilidad Social

Salvador, España, México, Paraguay, Perú, Portugal y Venezuela con el tema “Educación Socialmente Responsable”. El objetivo era crear un espacio interactivo y una metodología estructurada para compartir buenas prácticas sobre RSU, que aporten a la mejora de las estrategias, procesos y actividades al interior de las Universidades.

- En octubre del 2013, la Universidad autónoma de Tamaulipas (UAT) en México celebró el 4º Congreso Internacional de Servicio Social bajo la temática de “RSU para una formación integral”.
- La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Perú, respondiendo a los fines del Plan Estratégico Institucional 2012-2021, realizó el certamen 2013 dirigido a estudiantes, asesorados por un docente, para promover trabajos de RSU que influyan de manera directa en el desarrollo de la comunidad y del país. Los objetivos son: incentivar la extensión universitaria y proyección social; propiciar el valor de trabajo en equipos multidisciplinarios, apoyándose en actividades de Responsabilidad Social, y difundir los resultados de los trabajos de campo realizados.
- La Facultad Regional Mendoza de la Universidad Tecnológica Nacional, en Buenos Aires, durante los días 23 y 24 de mayo realizó las primeras Jornadas de RSU dirigida a la Comunidad Educativa, Empresas del medio, Organizaciones Gubernamentales, ONG’s y público en general.
- El 11 de junio de 2013, la Universidad Católica de Santa Fe, en Buenos Aires, recibió al Dr. Francois Vallaey, que realizó una conferencia en la que exponía su modelo de RSU, que consiste en que el estudiante aprende de la Universidad los hábitos y valores ciudadanos. La acción es la docencia. RSU y promover en las especialidades el aprendizaje basado en Proyectos de carácter social, es fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales. El estudiante puede aprender lo que tiene que aprender haciendo actividades socialmente útiles y formándose como ciudadano informado y responsable. Investigación para el desarrollo, para la proyección social: implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria.

- Instalan el primer Observatorio Venezolano de RSU. El Proyecto busca impulsar los procesos de transformación universitaria y adecuarlos a demandas de excelencia académica con compromiso social (Fuente: web Universidad del Zulia).
- En octubre de 2013, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, fue la sede del 30° Congreso Nacional y 4° Internacional de Servicio Social Responsabilidad Social Universitaria para una Formación Integral.
- El Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC) y la Organización de Universidad Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL), con apoyo del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), han unido esfuerzos para desarrollar el programa llamado Benchmarking (2013), con el fin de compartir buenas prácticas sobre la RSU, que aporten mejoras a las estrategias, procesos y actividades al interior de las Universidades católicas (Fuente: Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y Caribe).
- La Universidad Siglo 21 de Argentina, en diciembre de 2012, obtuvo el primer premio en el concurso del Foro Ecuménico Social, que reconoce iniciativas que mejoran las condiciones de la comunidad y estimulan la solidaridad. Fue gracias al programa Fortalecimiento a las Organizaciones de la Sociedad Civil, que reúne tres iniciativas complementarias: Práctica Solidaria, Voluntariado Universitario y Asesorías a Organizaciones Sociales. Raúl Burgo, coordinador del área de RSU, comenta:

Nuestro banco de datos tiene 1230 ONG's de todo el país y se actualiza cada seis meses. Los alumnos deben elegir la entidad en la que quieren cursar la materia práctica solidaria. El requisito es que la ONG, que califica y pone la nota final en base a una guía de desempeño aportada por nosotros, trabaje por la dignidad humana, con gente en situación de exclusión y vulnerabilidad, y que no tenga como eje el asistencialismo o la dádiva. Esta materia comenzó en 2001 como optativa, con sólo 30 alumnos, pero desde 2007 es obligatoria en todas las carreras y modalidades. Desde entonces, por esta materia cuatrimestral (que puede cursarse en cualquier momento, salvo en primer año) han pasado más de 10.000 alumnos. El 40% de los alumnos, además de muchos docentes, siguen como voluntarios entre seis meses y un año. Hay asesorías obligatorias,

cuatrimestrales y con nota. En este caso, el alumno aporta su saber para solucionar problemas puntuales de las entidades. Es instalar al alumno en una situación social concreta, real, con nombre y rostro (Fuente: web Universidad Siglo 21 de Argentina).

- La Université de Versailles Saint-Quentin (2013) en Yvelines realiza el desarrollo responsable a través de los compromisos de gerente de desarrollo de la Universidad basados en pilares como: Desarrollar la gobernanza participativa para el desarrollo responsable; Ser actor ser el responsable del desarrollo de los territorios; Fortalecer la posición del centro de excelencia para el desarrollo responsable.
- I Jornadas Internacionales de RSU, que han tenido lugar en Cádiz en febrero de 2014. En este encuentro se hace un diagnóstico de la situación en la que se encuentra la Universidad a nivel internacional a partir del análisis de los cambios que están teniendo lugar en el contexto que le rodea y se debate sobre las implicaciones que conlleva la Responsabilidad Social y el papel que la Universidad debe desempeñar ante la misma.³³
- La Universidad de Cádiz (UCA) en julio de 2013 ha firmado un acuerdo que permitirá la puesta en marcha de un proyecto cultural y social de buenas prácticas en materia de RSU entre la UCA y Universidades latinoamericanas.
- El Consejo Social de la Universidad de La Laguna (2013) incluye en su planificación estratégica la RSU, como uno de los ejes fundamentales que favorecen la creación de una enseñanza de calidad, mejora académica y desarrollo sostenible. También hará pública una beca para colaborar con el Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa, con el objetivo de elaborar una memoria y desarrollar diversas actividades relacionadas con la RSU.
- I Congreso Internacional sobre RSU en Buenos Aires, Argentina, que tiene lugar en octubre de 2013. Es una actualización en materia de RS. Constituye un espacio propicio para el intercambio de experiencias, nuevos aprendizajes, investigaciones y buenas prácticas en torno a la temática.

³³ En las que participamos para presentar parte del contenido de esta investigación.

- El 20 de noviembre del 2013, la Universidad de Valladolid realizó la tercera edición de los premios sobre RSU.

Como resumen sobre la información ofrecida sobre todos estos congresos y jornadas muestra que el auge de la RSU es un hecho. Es en esta última década que surge con fuerza y se empiezan a crear redes y observatorios sobre la temática. Esto anima a compartir experiencias y formar alianzas para poder establecer parámetros similares de actuación.

Exponemos en el siguiente cuadro otras iniciativas que promocionan programas sobre la RSU a nivel internacional:

País	Programa
Nueva Zelanda	“ <i>Learning and education for sustainability</i> ”, informe del departamento de medio ambiente (2004)
EE.UU.	“ <i>New Jersey HEPS</i> ”, asociación de 34 instituciones de Educación Superior con financiación privada y pública (2001-2005)
Holanda	“Aprendizaje para la sostenibilidad”, programa intersectorial (educación formal y no-formal desde preescolar hasta las Universidades) apoyado por cuatro ministerios (2002-2006)
Reino Unido	“HE21”, colección de buenas prácticas (1999-2000), “HEPS” asociación de 18 Universidades para la sostenibilidad financiada por el Ministerio de Educación (2000-2004)

CUADRO 15: PROMOCIÓN DE LA RSU

Fuente: Universidad de Zaragoza

Exponemos el caso sobre las Universidades latinoamericanas que trabajan la RSU; en este continente la temática está mucho más desarrollada. Del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya (2013) obtenemos datos muy interesantes; existe información que ya hemos citado anteriormente dado que también han realizado iniciativas internacionales. Mostramos en el cuadro siguiente las Universidades según al país al que pertenecen.

País	Universidades
Argentina:	Universidad Católica de Córdoba; Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de La Plata
Bolivia:	Universidad Privada Domingo Savio; Universidad Autónoma Juan Misael Saracho

Brasil:	Universidad de de São Paulo; Universidad de do Valle do Rio dos Sinos; Universidad de Estadual de Campinas; Universidad de Federal de Minas Gerais
Chile:	Universidad Alberto Hurtado; Universidad Católica de Temuco; Universidad de Chile; Universidad de Concepción
Colombia:	Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; Universidad de Antioquia; Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Costa Rica:	Universidad de Costa Rica
Cuba:	Universidad de La Habana
Ecuador:	Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca; Universidad Técnica Particular de Loja
El Salvador:	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas
Honduras:	Universidad Nacional Autónoma de Honduras
México:	Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad de las Américas de Puebla; Universidad Iberoamericana de Torreón; Universidad Nacional Autónoma de México
Nicaragua:	Universidad Centroamericana
Panamá:	Universidad de Panamá
Paraguay:	Universidad Nacional de Asunción
Perú:	Pontificia Universidad Católica del Perú
República Dominicana:	Universidad Abierta para Adultos de la República Dominicana
Uruguay:	Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga
Venezuela:	Universidad Central de Venezuela; Universidad Simón Bolívar de Caracas

CUADRO 16: UNIVERSIDADES LATINOAMERICAS QUE TRABAJAN LA RSU

Fuente: Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya (2013, p.25-218)

Sobre el cuadro anterior queremos destacar algunos datos extraídos del Observatorio Cultural. Respecto a las Universidades latinoamericanas: el 80% de estas Universidades latinoamericanas destacan por su compromiso institucional, en el 78% de ellas aparece la RSU en la página web oficial, el 78%, (y el 100% en las privadas) incluyen literatura sobre RSU en la página web oficial, el 80% poseen un órgano encargado de la RSU, el 85% están integradas en redes universitarias sobre RS, el 88% (y 94% en las privadas) están implicadas en el desarrollo social y económico de su entorno, y el 65% posee un sistema de gestión y educación medioambiental. Estas son cifras muy significativas, ya

que superan el 50% del total de las Universidades latinoamericanas expuestas, es un claro ejemplo de un buen desarrollo sobre RSU. Un estudio reciente que especifica sobre los casos de Argentina, Colombia, Costa Rica, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay entre otros es la publicación de la Universidad Católica Los Ángeles Chimbote de Perú (2012). En este estudio se ofrece una panorámica general y se explica detalladamente casos de cada uno de los países nombrados.

En los anexos³⁴ se adjunta un cuadro de organizaciones internacionales vinculadas con la Educación Superior.

3.1. ANÁLISIS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE TRABAJAN RSU

El Ministerio de Educación pretende que todas las Universidades españolas desarrollen un proyecto de RSU aprobado por el Consejo de Gobierno y el Consejo Social de cada Universidad. Una gestión socialmente responsable siguiendo criterios en sostenibilidad, que incluye los ámbitos económico, social y medioambiental (Gaete, 2012; Moneva et al., 2011). Se han consensado las bases de las Universidades españolas mediante la coordinación con cada autonomía respecto al EEES. La Estrategia Universidad 2015 del Ministerio de Educación propone, por un lado, incrementar el compromiso universitario para la transferencia de conocimiento (innovador y con criterios en sostenibilidad) orientado a la mejora del social y económica del contexto local. Planes estratégicos universitarios dentro del marco de la RSU orientada hacia un campus de excelencia internacional. Sin embargo, la consulta de los planes estratégicos introducidos en las páginas web de diversas Universidades españolas muestra una baja presencia de RS en la misión, visión o ejes estratégicos; exponemos en el siguiente cuadro las Universidades españolas que cumplen alguno de los requisitos nombrados:

Universidad	Utilización explícita frase "Responsabilidad Social" en:		Valores	Como Eje Estratégico	Vigencia Plan Estratégico
	Misión	Visión			
Girona	No	No	Sí	Sí	2008-2013
Huelva	No	No	Sí	Sí	2008-2011
Málaga	No	Sí	Sí	Sí	2009-2012

³⁴ Anexo 6.

Mondragón	No	No	Sí	No	2000-2008
Pablo de Olavide	No	No	Sin info.	Sí	2009-2011
Salamanca	No	Sí	Sí	No	2009-2012
Valladolid	No	No	Sí	No	2008-2014
Miguel Hernández	No	No	Sí	No	2009-2013

CUADRO 17: PRESENCIA DE RS EN LA MISIÓN/ VISIÓN/ EJES ESTRATÉGICOS DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Fuente: Gaete (2011, p.124)

Más adelante comentaremos el desarrollo de la RSU por autonomías y explicitaremos el caso de las Universidades catalanas, que es donde se enmarca la Universitat Internacional de Catalunya y donde se realiza el estudio de caso.

Un reciente estudio sobre la RSU en España, realizado por la Universidad de Burgos, (González, 2010), es la principal fuente de información de los siguientes apartados. Lo hemos escogido por ser la más actual y completa de las fuentes con respecto a la información hallada sobre las Universidades Españolas. Por tanto, lo iremos citando para referenciar los siguientes datos.

Como referentes en RS en España tenemos las memorias de sostenibilidad publicadas por diferentes Universidades Españolas. La primera Universidad que implantó la RS fue la Universidad de Córdoba en 1998. Universidades que realizan prácticas en RS son: Universidad de Santiago de Compostela, Cádiz, Almería, Zaragoza.

El estudio de la Universidad de Burgos, en González et al. (2010), afirma que:

En España existen 76 Universidades, 50 públicas y 26 privadas (5 son de tipo no presencial, una pública y cuatro privadas). Hay 2 Universidades especiales que sólo imparten programas de posgrado (Máster y Doctorado). De la totalidad de las Universidades, 21 dicen llevar a cabo la RS, aunque otras realizan prácticas propias de RS, como programas de solidaridad, cuidado del medioambiente, etc. De estas 21, nueve forman parte del programa Universidades Públicas Andaluzas Responsables. (p.48)

Las Universidades públicas de Andalucía han creado un Foro de Consejos Sociales, que está coordinado a través de los Consejos Sociales de cada una de esas Universidades. Su objetivo es un trabajo común que tiene por objeto establecer unas normas procedimentales. Las Universidades andaluzas que forman parte del Foro de los Consejos Sociales son: Universidad de Almería, Córdoba, Huelva, Málaga, Sevilla, Cádiz, Granada, Jaén y Pablo de Olavide. La Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) no forma parte del foro pero colabora y asiste a las reuniones.

Cada vez existen más Universidades que se gestionan mediante criterios de la RS, pero las que explícitamente se denominan con la nomenclatura de RSU sólo son un 28%.

Exponemos las siguientes conclusiones, según el estudio nombrado,³⁵ sobre las Universidades Españolas:

Las Universidades que más tienden a implantar la RS son las públicas; son el 95% de las que hacen RS. De este 95%: (a) el 47% pertenece a la CCAA de Andalucía; (b) sólo una de ellas es privada (Universidad Europea de Madrid), otra es no presencial (Universidad de Educación a Distancia); y otra es especial, es decir imparte cursos especiales, de máster, etc. (Universidad Internacional de Andalucía). (González et al., 2010, p.182)

Seguidamente exponemos un cuadro donde se esquematiza la docencia e investigación que se ha llevado a cabo hasta el 2010 en temas de RS por Universidades Españolas:

Ámbito	Universidad	Actuación
Docencia	Universidad de Alcalá	Máster interuniversitario en Sostenibilidad y Responsabilidad Social Corporativa
	Universitat Jaume I y UNED	Máster interuniversitario en Sostenibilidad y Responsabilidad Social Corporativa (RSC)
	Universidad de Santiago de Compostela	Máster en gestión de proyectos de Medio ambiente y Responsabilidad Social Corporativa (RSC)
	Universidad de Vigo	Máster en administración integrada de empresas: RSC, calidad y medio ambiente
Investigación	Universitat Politècnica de Catalunya	Cátedra UNESCO de Sostenibilidad

³⁵ Estudio realizado por la Universidad de Burgos.

	UNED	Cátedra sobre Responsabilidad Corporativa y Sostenibilidad de Telefónica
	Universidad Antonio de Nebrija	Cátedra Nebrija Grupo Santander en análisis de la RSE
	Universidad de Murcia	Cátedra de RSC
	Universidad de Navarra	Cátedra “la Caixa” de RSE y gobierno corporativo
	Universidad de Málaga	Cátedra de prevención y RSC
	Universidad de Salamanca	Cátedra Iberoamericana en RS en dirección de empresas y RSC
	Universidad Alcalá de Henares	Cátedra de RSC
	Universidad Francisco de Vitoria	Cátedra de RSC
	Universidad San Pablo CEU	Cátedra de Desarrollo Sostenible

CUADRO 18: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN RS

Fuente: Álvarez, (2010, p.9-10)

Análisis de la RSU española respecto a las comunidades autónomas:

Según González et al. (2010), donde menos presencia posee la RSU es en las siguientes comunidades:

Cataluña (de las 12 Universidades ninguna realiza RSU); Madrid (sólo 3 de 16 Universidades hacen RS); Comunidad Valenciana y Castilla y León (en ambos casos sólo 1 de 8 hacen RS). En Aragón, La Rioja y Navarra se iguala el número de Universidades que hacen RS con las que no, pero esto es poco significativo dado que en estas comunidades sólo existe un par de Universidades. En cambio, en las universidades andaluzas la RSU se encuentra dentro del Plan Estratégico mediante Contratos-programas de financiación y esto afecta positivamente a su implantación. (p.195)

Queremos explicitar el caso de las Universidades andaluzas, dado que es la comunidad autónoma en la que el 100% de las Universidades hace RS. Algunas de las conclusiones del grado de implementación de la RS en las Universidades andaluzas son:

Realizan en grado diferente, en primer lugar, la implantación, en segundo lugar, la concreción en los planes estratégicos y, en tercer lugar, los indicadores que evalúan la ejecución, tiempos o economía respecto a la RS. Son mínimos los siguientes aspectos: la transparencia, por un lado, de la evaluación de los Planes, y, por otro, la publicación de las finanzas. En la misión o visión, la RS no aparece. El 56% de las acciones se relacionan con la RS, pero las referencias al medioambiente son escasas. Se destacan temas sobre: gestión interna y comunicación, condiciones laborales, de seguridad y salud laboral. El desarrollo social es menor que el uso de sus recursos económicos. (González et al., 2010, p.50)

En el caso de Cataluña

Hemos actualizado los datos desde el 2010 y queremos explicitar que de las 12 Universidades que existen en Cataluña, tres de ellas han incorporado la terminología explícita de RSU y trabajan la temática. En el resto de Universidades catalanas no aparece el término explícito de Responsabilidad Social ni en la visión ni misión ni en el Plan Estratégico. Estas tres Universidades son: Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Girona.

La Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) durante el 2012 ha integrado la nomenclatura RSU y trabaja la temática de forma transversal en el campus. La sostenibilidad y el compromiso social son los ejes principales de sus acciones que se subdividen en cuatro apartados: docencia, investigación, organización y reflexión, y divulgación (Fuente: web UPC).

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) es la primera Universidad española adherida a Forética (entidad que tiene por objetivo la implementación y evaluación de sistemas de gestión ética y socialmente responsable de entidades y organizaciones, propiciando la incorporación de la cultura de la gestión ética y de la RS en la sociedad). En la memoria del curso académico 2011-12 el Consejo de Gobierno de la UAB ha aprobado la creación del Comité de Responsabilidad Social, su reglamento y su composición. Este comité servirá para impulsar todo el proceso de implementación de la RS mediante una gestión éticamente responsable con criterios de sostenibilidad. Este comité también ha aprobado un documento que recoge los principios y valores de la Universidad en el marco de la RSU (Fuente: web UAB).

La Universitat de Girona (UdG), en su Plan Estratégico 2008-13, identifica cinco valores de carácter transversal que deben condicionar positivamente la formulación y despliegue del Plan; entre ellos se destaca la RS como ejercicio eficaz y continuado que promueve el motor de progreso al servicio de la sociedad. Describen la RS como parte de las misiones de enseñanza, investigación y transferencia para el progreso del país y su desarrollo social, cultural, científico y económico, la innovación y el bienestar de los ciudadanos (Fuente: web UdG).

Queremos destacar que este avance en la RSU en Cataluña sucede desde el 2012, lo que significa que, posterior al 2012, en nuestra autonomía, no existía ningún tipo de implementación respecto a la RSU y que, por tanto, esta investigación, de alguna manera, ha abierto el campo en Cataluña. Cabe decir que desde el 2010, inicio de la investigación, somos la primera facultad de Cataluña que integra en la docencia la RSU curricular de forma explícita en los grados. Por tanto, éste es el primer estudio de Cataluña que integra actividades de extensión como uno de los ejes de la RSU en los grados mediante la participación social curricular.

Las siguientes Universidades catalanas, aunque no trabajan propiamente RSU, destacan por su labor respecto al compromiso social:

- La Universitat Oberta de Catalunya destaca por su campus para la paz y la solidaridad; a través de iniciativas de *e-learning* colabora con el desarrollo de valores como: la justicia social, fortalecimiento de la paz, derechos humanos, sustentabilidad y conservación de la naturaleza.
- La Universitat de Lleida, como ya hemos comentado en el apartado de legislación y territorio, de entre 29 Universidades del mundo, pertenece a la Red de La Declaración de *Talloires* (2005), comprometida con las responsabilidades sociales y cívicas de la Educación Superior, mediante docencia, investigación o atención a grupos marginales.
- La Universitat Internacional de Catalunya posee un departamento solidario donde nace el Proyecto Solidario y es de quien hemos recibido ayuda institucional para realizar las actividades de extensión incluidas en el trabajo de campo de esta investigación. Más adelante se especifica el tema en cuestión.

Existen otras Universidades que realizan actividades similares a las comentadas pero una de las limitaciones de esta investigación será este apartado, para no extendernos fuera de la temática correspondiente a RSU.

Seguidamente expondremos el análisis realizado por el citado estudio de la Universidad de Burgos respecto a indicadores que ayudan a describir la implementación de la RSU en España:

Indicadores	Descripción
Variables a tener en cuenta en el trabajo con RSU	<p>Ni el número de campus ni de titulaciones, ni de PDI ni el número de prácticas en empresas ni el número de prácticas por alumno/a matriculado ni el presupuesto anual que tiene una Universidad son variables de dependencia para que la misma implante la RS en la organización. Lo que sí influye, aunque no se especifica cómo, para la implementación de RSU son dos características: 1. El número de alumnos/as sí influye en si una Universidad hace RS o no. Las Universidades más propensas a implementar la RS tienen un número de alumnado comprendido entre 10.000 y 20.000, y entre 30.000 y 40.000, que supone el 34,21% de las instituciones que componen el panorama universitario español. 2. También el número de PAS (Personal Administración y Servicios) influye en si una Universidad hace o no RS. Las Universidades más propensas a implementar la RS tienen un número de PAS comprendido entre 251 y 500, y entre 1500 y 2500. Las Universidades que poseen esta última característica, respecto al PAS, son el 38,95% de las instituciones que componen el panorama universitario español. (González et al., 2010, p.220)</p>
Gestión de RSU	<p>Existen diversas formas de gestionar la RSU, pero es recomendable que un vicerrectorado la fomente. Lo demuestran empíricamente algunas Universidades como USC, EHU y UNIA.</p> <p>La Universidad de Cádiz (UCA) en octubre del 2013 ha creado el vicerrectorado de RSU. Casi la mitad de las Universidades (48%) que hacen RS cuentan con una oficina verde o un plan de desarrollo sostenible, que repercute directamente en la reducción de la contaminación y crea conciencia ecológica ejemplar para los grupos de interés. 19 Universidades en España están adheridas al Pacto Mundial (7 de las cuales hacen además RS) y tres (la Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Empresariales, la Universidad de Alcalá y la Universidad Pontificia Comillas se han adherido a los PRME (estas últimas no hacen RSU). La única red de RS es la de las Universidades andaluzas, el resto de Universidades hace RS por implementación propia. (González et al., 2010, p.221)</p> <p>Sería favorable organizar redes responsables para unir y constituir una sola red para todas las Universidades Españolas, al igual que lo hacen las latinoamericanas.</p>

<p>Docencia y RSU</p>	<p>Sólo existen dos Universidades que aplican RS en su gestión, la incluyen en sus planes de estudio en sus nuevas titulaciones de grado: la USC y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la UPM. La Universidad Pública de Navarra ha realizado un estudio llamado: “Valores en los nuevos planes de estudio”, que describe cómo introducir la RS en sus planes de estudio. No llega al 30% las Universidades que fomentan valores de ciudadanía, responsabilidad y compromiso social en su enseñanza. (González et al., 2010, p.221)</p> <p>En temas sociales, sólo seis cuentan con una oficina o unidad de igualdad: la UC, UPV/EHU, la UPNA, la USC, la UZA y la UNED. Únicamente cuatro hacen alguna acción de ayuda a la conciliación de la vida: la UC, la ETSII (UPM), la UPNA y la USC. Y sólo cinco cuentan con un servicio de salud: la UC, la UR, la UPV, la UPNA y la USC. Las Universidades de Santiago y la Universidad Pública de Navarra son las únicas que cuentan al mismo tiempo con medidas de igualdad de género, ayuda a la conciliación vida laboral–familiar, colaboran con ONGs o asociaciones medioambientales y tiene un servicio de salud.</p>
<p>Impacto de RSU en temas sociales y medioambientales</p>	<p>En temas medioambientales; de las Universidades que hacen RS casi un 30% analiza el consumo energético de sus instalaciones. El 20% promociona la movilidad sostenible.</p> <p>Sólo la USC, la UPN y la ETSII (UPM) cuentan con un plan de acción para gestionar sus residuos. La UPC es un ejemplo a seguir respecto a la gestión del medioambiente con el Plan Sostenible 2015. (González et al., 2010, p.222)</p>

TABLA 3: ANÁLISIS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS EN BASE A 4 INDICADORES

Fuente: González et al. (2010)

En la tabla anterior se observa un claro interés por la gestión e investigación en RSU. La docencia en esta temática es una de las asignaturas pendientes, ello nos ayuda a justificar la elección de este eje, la implementación de la participación social curricular, como marco experiencial para desarrolla la RSU junto con las competencias genéricas.

3.1.1. Iniciativas de las Universidades españolas

Las iniciativas las podemos clasificar según los tres enfoques de RSU explicados anteriormente: a.Gerencial, b.Normativo y c.Transformacional (Gaete, 2011). Comentaremos las actividades desarrolladas por diferentes Universidades.

El apartado Transformacional es el más similiar al estudio que proponemos, dado que se relaciona la RSU con la docencia y se proponen actividades prácticas aunque no necesariamente curriculares. Añadimos en este apartado la descripción de algunas experiencias similares a nuestra investigación.

a. Iniciativas de enfoque gerencial:

La primera iniciativa en realizar un informe de RSU fue la Universidad de Santiago de Compostela en el 2003. En este informe se realizaba un análisis económico y también,

una rendición de cuentas de los impactos de la acción docente, investigadora y de gestión universitaria en el marco de la RS mediante una metodología de GRI.

La segunda iniciativa fue de las Universidades andaluzas (2009) con la misma metodología que en el caso anterior coordinada a través del Foro de Consejos Sociales de las Universidades públicas andaluzas.

Estas instituciones reconocen una doble orientación de RSU: una es la misión, sus valores y principios, y otra es la gestión de impactos de la acción universitaria (económica, social y medioambiental).

Exponemos a continuación iniciativas de algunas Universidades:

La Universidad de Navarra a través de su Proyecto de campus de excelencia internacional enmarca la RSU, que es uno de los indicadores destacados en el EU 2015.

La Universidad de Zaragoza desarrolló el Proyecto “Universidades responsables”, que apuesta por un modelo de RS como mejora de la calidad universitaria. Tal modelo está expresado en el informe “Promoviendo un modelo de Responsabilidad Social en la Universidad de Zaragoza” (2007), en éste se explicitan los obstáculos de la implementación de RSU, algunos de los cuales son; ausencia de directrices, falta de sensibilización y liderazgo, inexistencia de una cultura y estructura organizacional adecuada para la colaboración transversal, falta de tiempo y recursos para implementar nuevas iniciativas.

La Universidad de Valladolid ha desarrollado el Proyecto denominado «Factoría de Responsabilidad Social en la UVA». A través de éste se han realizado actividades para difundir y posicionar internamente la RSU entre alumnado, personal docente y administrativo.³⁶ Otra iniciativa fue la entrega de los Premios sobre Responsabilidad Social Universitaria (2012).³⁷

³⁶ La Universidad de Valladolid ha creado el Área de Responsabilidad Social Universitaria, que dependerá directamente del rector (Fuente:web OCUD).

³⁷ El director del Área de Responsabilidad Universitaria de la UVA ha elegido de entre PDI (Personal de Administración y Servicios) y PAS (Personal de Administración y Servicios, Estudiantes y Asociaciones) a los trabajos: 1. RSU para la transformación de la realidad socioeducativa del C.E.I.P. Miguel Iscar en una comunidad de aprendizaje. 2. Apoyo tecnológico y docente, y organización bibliotecaria en el Instituto Superior Tecnológico Crecermás (Ecuador). 3. Generaciones en sintonía, nuevas oportunidades para el acercamiento entre jóvenes y mayores. 4. Voluntariado en España y en el Tercer Mundo (Fuente: web UVA).

La Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche, a finales de abril del 2013, presenta la Segunda Memoria de Responsabilidad Social Universitaria, ésta es pionera en el uso de indicadores universitarios y no empresariales que ayudan a medir, controlar y valorar el cumplimiento de la Política y compromiso de Responsabilidad Social de la UMH.

b. Iniciativas de enfoque normativo:

Desde 1999 existe la *Global University Network for Innovation* (GUNI) creada por la Universitat Politècnica de Catalunya y la Universidad de las Naciones Unidas, con el objetivo de mejorar la Educación Superior a nivel mundial desde una óptica de servicio público y RSU. GUNI se encuentra integrada por las Cátedras UNESCO de Educación Superior, por centros de investigación, redes de innovación y compromiso social en una red compuesta por 179 instituciones de 68 países. El aporte en investigación y difusión de GUNI es especialmente importante para la RSU a través de los Informes y Conferencias anuales desarrolladas por esta red, entre otras actividades.

La Universidad Francisco de Vitoria creó el Proyecto denominado Campus Euro-Americano para la Responsabilidad Social (CEARS), presentado en la segunda convocatoria Campus de Excelencia Internacional del Ministerio de Educación, en el marco de la EU 2015. El Proyecto CEARS convoca 30 Universidades, empresas y centros de formación en Europa y América, con el propósito de crear un puente que permita la convergencia del EEES con América mediante una red mundial de Universidades. (Gaete, 2011, p.127)

La Universitat Jaume I, a través del grupo de investigación SOGRES (Sostenibilidad de las organizaciones y Gestión de la Responsabilidad Social), integra un equipo interdisciplinario de profesionales que desarrollan servicios de consultoría y formación en el ámbito de la sostenibilidad y la Responsabilidad Social. En ese contexto, SOGRES ha llevado a cabo dos Jornadas de Responsabilidad Social de la Universidad para formar una red de investigación en RSU en España, y compartir así materiales y experiencias (Gaete, 2011).

La participación de las Universidades Españolas en la Red Internacional *Talloires*,³⁸ donde se subraya la incorporación de la Universidad Autónoma de Madrid (2010), se suma a la participación de la Universitat Oberta de Catalunya y la Universitat de Lleida, destacándose la participación de todas estas Universidades por sus políticas de voluntariado y cooperación al desarrollo descritas anteriormente.

Es importante que la RS “sea un proceso progresivo, cuyos objetivos, contenidos, estructuras e instrumentos se deben ir desplegando de acuerdo con un cronograma de acción” (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011, p.18). Tal acción implica la participación colectiva de los diferentes sectores universitarios y sociales, por ejemplo mediante redes, foros u otros espacios de cooperación en relación con la RS y su contribución al Desarrollo Sostenible.

c. Iniciativas de enfoque transformacional:

Este apartado abarcaría todas las líneas de actividades e investigaciones que destacan por el compromiso social, voluntariado, cooperación internacional, etc. Son actividades que no forman parte de la gestión de la organización, pero sí que son continuadas en el tiempo y tienen una especial relación con RSU. Algunas Universidades destacadas son: Universidad de Castilla–La Mancha (UCLM), Universidad Autónoma de Madrid, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat de Lleida. (Estas dos últimas ya han sido comentadas anteriormente en el apartado de la comunidad autónoma de Cataluña).

Este apartado es el más similar al estudio que proponemos, dado que se relaciona la RSU con la docencia y se proponen actividades prácticas aunque no necesariamente curriculares, como es el caso de la Universidad de Castilla–La Mancha (UCLM), que trabaja la RSU mediante actividades de voluntariado, cooperación al desarrollo y acción social. Enlaza elementos locales con la comunidad universitaria, creando así personas socialmente implicadas. Aportaciones de la Universidad de Castilla–La Mancha (UCLM) respecto a la cooperación al desarrollo; la llevan a cabo a través de las

³⁸ Durante la Conferencia Internacional “Construyendo una Universidad comprometida, más allá de la Torre de Marfil” en la Universidad Autónoma de Madrid (del 14 al 16 de junio de 2011). Los miembros de la Red *Talloires* se reunieron para debatir sobre el futuro del compromiso cívico, la Responsabilidad Social en la Educación Superior. El encuentro se celebró en la Universidad Autónoma, con la colaboración del Banco de Santander y la Fundación *Pearson*. La Red *Talloires* se define como una asociación internacional de instituciones comprometidas con el fortalecimiento de los papeles cívicos y Responsabilidad Social de la Educación Superior.” Fuente: web OCUD

prácticas profesionales y proyectos de fin de carrera, así asisten a países en vías de desarrollo. En el 2009 fue la primera convocatoria para el desarrollo de iniciativas por parte del PAS y PDI. También el Programa Bicentenario, que consiste en que la comunidad universitaria conozca aspectos de diferentes países de Iberoamérica. Otras actividades realizadas son; foros o alianzas con ONG y Asociaciones sin ánimo de lucro.

Otro caso es el de la Universidad Autónoma de Madrid, que ha creado: la Oficina de Cooperación y Solidaridad, el Programa de Voluntariado de integración y apoyo escolar, y el Programa de apoyo al adulto mayor de la Residencia de Nuestra Señora del Carmen.

Experiencias similares a nuestra investigación.

Queremos describir dos experiencias, ya que son semejantes a lo que queremos llevar a cabo a través de nuestra investigación:

El primer ejemplo lo comentan Torregro et Monjas (2006), que describen a través de una asignatura de libre configuración “Universidad y Compromiso Social”³⁹; los estudiantes realizan una acción social teórico-práctica por un tiempo establecido en diferentes ONG’s. “La asignatura es heredera de otras experiencias realizadas en el campus de Segovia: el Seminario de Educación para el Desarrollo y la Paz, o las Jornadas de Educación para el Desarrollo y la Paz en Castilla y León” (Fuente: web Universidad de La Rioja).

Y el segundo ejemplo: la Universidad Francisco de Vitoria realiza una asignatura que incluye la RSU de forma práctica y teórica “para conseguir el ejercicio de la profesión desde el compromiso con los otros y con su entorno” (Maldonado et al., 2007, p.16).

Por último queremos referenciar el poder de decisión de algunas Universidades en temas de RS, lo vemos en ejemplos como los expuestos por Tapia (2013)⁴⁰:

³⁹ En el curso 2006-2007 en el campus de Segovia.

⁴⁰ Aportación oral durante el desarrollo de GUNI (2013).

La Reforma Universitaria en México de 1918, que estableció que para graduarse era necesario haber puesto el conocimiento al servicio de la comunidad. Desde 1996 en Argentina, tres presidentes han otorgado premios a proyectos de Aprendizaje servicio. El Programa Nacional Educación Solidaria recibe 25.300 experiencias solidarias presentadas por más de 1500 instituciones educativas de todos los niveles. Costa Rica, desde 1974, presenta 300 horas obligatorias de trabajo comunal universitario para la graduación. Esto demuestra que la red funciona aún sin recursos.

Estos casos muestran que educar implementando la participación social es posible.

CAPÍTULO 4: IMPLEMENTACIÓN DE LA RSU

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN DE LA RSU

Contenidos:

4. Instrumentos

4.1. Memorias de RSU

4.2. Memorias de sostenibilidad

4.3. Global Reporting Initiative (GRI)

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN DE LA RSU

Resumen del capítulo.

La RSU tiene su origen en la RSC, por este motivo, hemos creído importante exponer la extensa bibliografía sobre la RSC en el mundo empresarial. En la actualidad se potencia la gestión de la RSU, cuyos instrumentos para evaluarla son los mismos que para evaluar la RSC. Tales instrumentos son idóneos para el ámbito de la gestión, pero tal vez no lo son tanto para el ámbito de la docencia. Por ello, la exposición de estos instrumentos la consideramos relevante para mostrar la necesidad de fomentar otras vías de la RSU y modos de evaluarla. En este punto es donde radica la innovación de nuestra investigación.

En este capítulo se describen diferentes formas de valorar la RSU. Desde políticas basadas en ítems, pasando por procedimientos del ámbito empresarial como el PDCA o normas que acreditan con una evaluación externa el buen desarrollo de la RSU. También se describen las Memorias de RSU, Memorias de sostenibilidad y el instrumento Global Reporting Initiative (GRI).

La materialización de la RSU.

La materialización de la RSU debe decidirse a través de las políticas concretas de las instituciones. Basados en Kliksberg (2008), proponemos los siguientes puntos de referencia para que la Universidad implemente la RS:

1. Formación ética de los estudiantes.
2. Preparar especialistas que tengan una sólida RS para que decidan en base a valores en los problemas éticos que se les planteen, y que asuman compromisos de servicio. Formarlos mediante experiencias concretas en contacto activo con la realidad. La transversalidad de la RS supone participar activamente en los debates públicos de temas sociales para mejorar la calidad del debate y visualizar alternativas de decisión.
3. Extender su acción educativa a empresas y sociedad civil para capacitar y empoderar a los más desfavorecidos.

4. Promover y apoyar el potencial de voluntariado.
5. La Universidad del siglo XXI debe renovar sus responsabilidades sociales para ser referencia de construcción, paz y justicia para los pueblos. La Universidad puede encender muchas luces de esperanza en este mundo paradójico. (p.34)

Queremos destacar la importancia de estos puntos de referencia como parte de los retos propuestos anteriormente en cuanto a incorporar la RS en la Educación Superior para un mayor desarrollo humano de la persona y compromiso social, ya que tales puntos incluyen una formación integral vinculada a problemas mundiales como la persona y su trascendencia, la paz, el desarrollo sostenible, la pobreza y la diversidad cultural, y además contribuir al desarrollo local.

Las cuatro fases para implementar un Plan de gestión puede seguir el Procedimiento o ciclo PDCA, que consiste en: planificarlo; implementarlo; revisar los resultados; actuar para mejorar el plan.

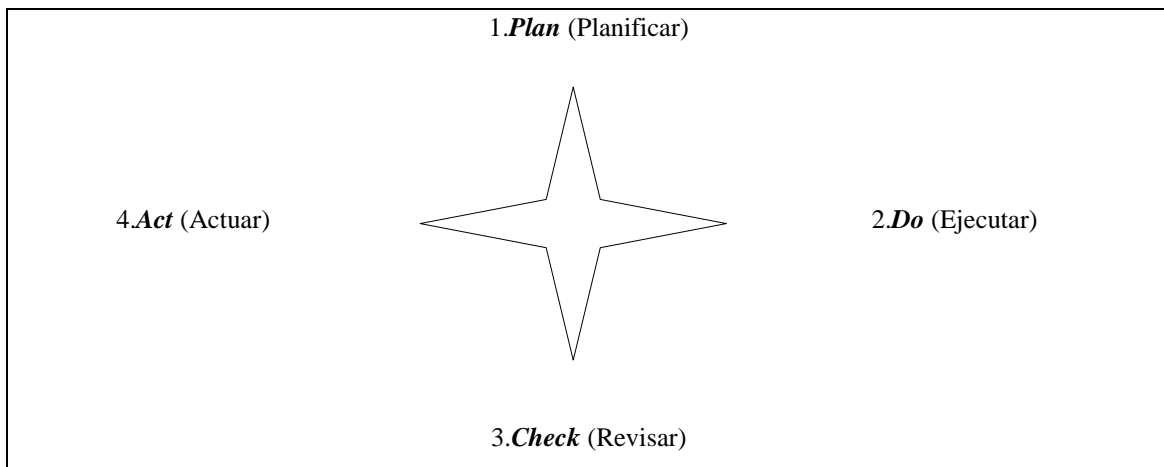


FIGURA 7: PROCEDIMIENTO O CICLO PDCA

Fuente: Deming, E. (2013)

A partir de este ciclo se puede implementar la RSU. Algunos de los instrumentos planteados son los que se exponen en el siguiente apartado.

4. Instrumentos

Tras la implementación de la RSU podemos valorar la misma mediante diferentes instrumentos, que acreditan mediante evaluaciones externas con certificaciones, según el campo evaluado. Exponemos la siguiente tabla según el ámbito y la norma correspondiente:

Ámbito	Norma
Calidad de la gestión	Norma SA 8000, Norma SGE 21, Norma ISO 26000, Norma ISO 9000
Gestión ambiental	ISO 14000
Otros campos	Norma AA 1000, <i>Global Sullivan Principles</i> , <i>Caux Round Table Principles</i> , <i>CERES Principles IES.100</i>
Índices de sostenibilidad financiera, que incluyen temas ambientales, económicos y sociales	<p><i>FTGSE4 Good</i> (ayudan a aumentar la visibilidad de la empresa si ésta cumple con los estándares de la RS. Los índices miden la sostenibilidad ambiental, la positiva relación social con los <i>stakeholders</i> y el respeto de los DDHH).</p> <p><i>DJSI Dow Jones</i> (muy adecuado para realizar comparativas de empresas por sectores en base a las actuaciones económicas, medioambientales y sociales. Perciben la sostenibilidad como un elemento de buena gestión y clave de éxito).</p>

CUADRO 19: ÁMBITOS Y NORMAS RELACIONADAS CON RSU

Fuente: Elaboración propia

A continuación describiremos algunas de ellas:

- La Norma SA 8000 (*Social Accountability*). Es una de las normas existentes que sirven para evaluar aspectos relacionados con la RSC. Fue creada por *Social Accountability International* (SAI) en 1997 y trata de cuatro aspectos: Propósito y ámbito de aplicación, elementos normativos y su aplicación, definiciones y requerimientos de RS. Es una norma uniforme y auditable, pues es aplicada por terceros. Permite obtener una certificación por tres años, enfocándose en aspectos de RS para mejorar la situación laboral, malas condiciones de trabajo, eliminación de discriminaciones y desigualdades y fomento del desarrollo integral de las personas de la organización. Su estructura parte de los postulados de la OIT y de los Derechos de la Infancia de la ONU. También se ve influenciada por aspectos del Pacto Mundial y del Libro Verde en

cuanto a indicadores sobre trabajo infantil, salud, seguridad, eliminación de trabajos forzados, libertad de asociación, derecho a la negociación colectiva, sistemas de compensaciones y medidas disciplinarias (Fuentes: Gaete, 2012; Canessa et García, 2005; web cepaa.org).

- La Norma SGE21. Esta Norma corresponde al Sistema Europeo de la Gestión Ética y Socialmente Responsable, que permite de manera voluntaria alcanzar una certificación en esta materia. Fue desarrollada por el Foro para la Evaluación de la gestión ética (FOROÉTICA) y forma parte de una familia de normas para evaluar la aplicación de la ética en la gestión de las empresas. La Norma da respuesta a las demandas de las organizaciones para obtener mecanismos y herramientas de gestión organizacional vinculados a la sostenibilidad. Su aplicación es evaluable mediante una auditoría. Se evalúa el nivel ético y RS en la gestión organizacional, se busca un compromiso con la aplicación de los valores éticos estipulados por la Norma, analizando las relaciones laborales desde una perspectiva humana (Fuente: web foretica.org).

Supone el primer sistema de gestión ética y responsable europeo que permite alcanzar una certificación. Un punto a destacar de la Norma es que identifica los impactos sociales y medioambientales, positivos y negativos, y las medidas para mejorar la contribución a la sociedad. De las normas citadas es la que posee un mayor tratamiento en temas de filantropía, solidaridad y acción social. Su reconocimiento es creciente por parte de las organizaciones que la utilizan, entre otras cosas porque permite una auditoría de terceros como garantía de máxima calidad.

- *Caux Round Table Principles* (CRT) es una institución que agrupa a líderes empresariales de Europa, Japón y los Estados Unidos. Esta organización se abocó a la elaboración de los principios para negocios que se pudieran convertir en el estándar mundial del comportamiento corporativo ético y responsable. El CRT ha elaborado “Principios para la Empresa”, los cuales pretende que se conviertan en estándares para el comportamiento ético de las empresas. Estos principios incluyen el impacto social de las operaciones de la empresa en la comunidad, el respeto de las leyes y la ética, el apoyo a acuerdos multilaterales que promuevan el libre comercio, el respeto por el medio ambiente, la

prohibición de operaciones ilícitas y otras prácticas consideradas como corruptas (Fuente: web cauxroundtable.org).

- *Global Sullivan Principles*. En 1977 se desarrollaron los llamados Principios Sullivan,⁴¹ un código de conducta para los derechos humanos y la igualdad de oportunidades para compañías que operan en Sudáfrica. Los principios de Sullivan se reconocen por haber sido uno de los esfuerzos más eficaces para acabar con la discriminación racial en los lugares de trabajo en Sudáfrica y por haber contribuido a dismantelar el *apartheid*. En la actualidad los firmantes de los Principios Globales de Sullivan se ofrecen para apoyar una variedad de iniciativas de la responsabilidad empresarial relativas a los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, la ética comercial y la protección del ambiente (Fuente: web globalsullivanprinciples.org)
- Instrumentos de comunicación y transparencia. Son estrategias de comunicación específicas para hacer públicos los resultados y compromisos respecto a RSU. Existen guías de elaboración de memorias de RSU y modelos de triple balance como el *Global Reporting Initiative (GRI)*, el cual describiremos detalladamente a continuación (Fuente: web globalreporting.org).

Es importante un diagnóstico inicial de la situación y no limitarse a prácticas aisladas de RSU, que normalmente son actividades filantrópicas, de solidaridad institucional. Se debe proyectar sobre la totalidad de la organización y sus funciones.

En las guías didácticas que publica el Ayuntamiento de Barcelona, en el número 26, dedicado a la RSC (2005) se comentan dos procesos de importancia a destacar relacionados con la RS: *The Global Compact* y el *Global Reporting Initiative (GRI)*, que comentaremos en los siguientes apartados.

Podemos concluir que los instrumentos para evaluar la RSU tienen su base en la RSC, es decir, en el mundo empresarial. Nos planteamos si son idóneos para la Educación Superior. A continuación mostramos las memorias de RSU, sostenibilidad y el GRI, y los elementos que evalúan.

⁴¹ El reverendo León Sullivan desarrolló los llamados Principios Sullivan. Los principios del reverendo fueron introducidos por primera vez en noviembre de 1999.

4.1. Memorias de RSU

Una memoria de RSU debe ofrecer la información sobre el impacto económico, ambiental y social de la gestión de la Universidad sobre sus grupos de interés, de los sistemas de gobierno corporativo y de gestión. Cabe decir que las memorias publicadas en las webs de las Universidades españolas son escasas (Larrán et al., 2012b).

Los apartados que debe comprender la memoria son tres: 1. Estrategia y perfil (características de la organización); 2. Enfoque de la dirección (información sobre cada área concreta); 3. Indicadores de desempeño (indicadores que ayudan a comparar información sobre los ámbitos económico, medioambiental y social de una organización). Se muestra la siguiente figura, que ayuda a ilustrar estos elementos:

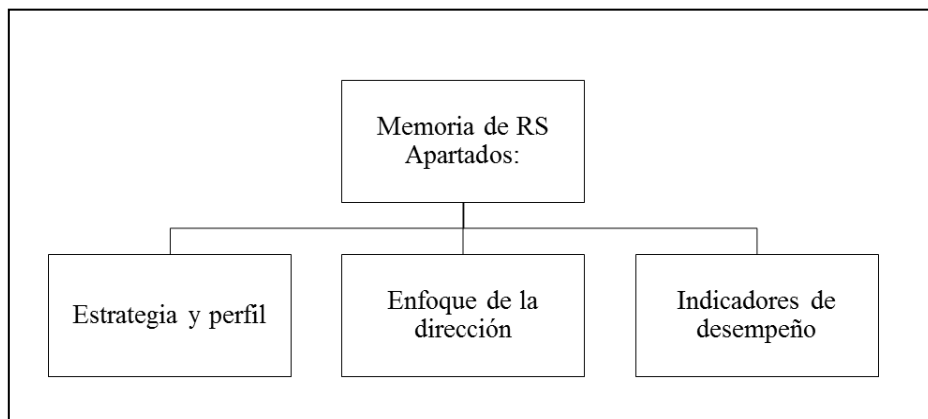


FIGURA 8: APARTADOS DE UNA MEMORIA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL

Fuente: González et al. (2010, p.38-40)

Existe la “Guía 3”, que es la última versión de las memorias de sostenibilidad que siguen las directrices de la Guía del GRI. Se puede usar para cualquier clase de entidad, incluida la Universidad. En esta guía se habla de dos principios, que no es necesario incluirlos en la memoria, pero sí justificar que no se apliquen. Estos principios son: principios para decidir los indicadores y principios para garantizar la calidad y transferencia de información (Fuente: web globalreporting.org).

También existe otra guía, aparte de la Guía 3, que es la “Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad”. Ésta ha sido elaborada por el Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Andaluzas (Universidad de Almería, de Córdoba, de Huelva, de Málaga, de Sevilla, de Cádiz, de Granada, de Jaén, Pablo de Olavide), y se basa en los siguientes antecedentes y referencias:

- Guía del Pacto Mundial; la adhesión a sus diez principios.
- *Global Reporting Initiative* (GRI); complementa al Pacto Mundial ya que proporciona una herramienta para la rendición de cuentas con respecto a sus diez principios.
- Modelo de Financiación de las Universidades Públicas de Andalucía 2007-2011: modelo en el que el financiador mayoritario de las Universidades públicas andaluzas pone de manifiesto lo que se espera de ellas para el horizonte de 2011.
- Contrato-Programa 2008 entre la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y las diferentes Universidades públicas de Andalucía: en el apartado de Innovación y Financiación vinculada a los resultados de Innovación se explicita la elaboración de una memoria de RSU.
- Memorias de Sostenibilidad publicadas por otras Universidades Españolas: destacando las Universidades de Santiago de Compostela, Cádiz, Almería y el Cuadro de RSU de Málaga, y los indicadores de la Universidad de Zaragoza.
- El análisis de expectativas de los diferentes grupos de interés de las Universidades públicas andaluzas: documento que recoge, compara e identifica las expectativas de los grupos de interés.
- El análisis de los Planes Estratégicos de las diferentes Universidades públicas andaluzas: tiene como objetivo conocer el grado de implantación de las RSU en las Universidades públicas andaluzas.
- El análisis de la presencia de RS en la oferta formativa de las Universidades públicas andaluzas.
- El análisis de la presencia de la RS en las ofertas investigadora de las Universidades públicas andaluzas. (Foro de Los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía, 2009, p.33)

4.2. Memorias de sostenibilidad

A la hora de hacer memorias de sostenibilidad es conveniente seguir alguna pauta o criterio como los del GRI o Guía para la elaboración de Memorias de Sostenibilidad del Foro de Consejos Sociales de las Universidades andaluzas.

“Menos del 35% de las Universidades Españolas que realizan RSU (7) han publicado alguna memoria de sostenibilidad. Cinco de ellas siguen criterios de los indicadores propuestos por el GRI. Ninguna Universidad privada ha realizado aún una memoria de sostenibilidad” (González et al., 2010, p.222).

La elaboración de Informes de Sostenibilidad aporta algunos de los siguientes beneficios: facilitan la evaluación, ayudan al diálogo entre y con los grupos de interés, clarificación de los puntos a mejorar para aumentar la calidad de gestión, que reduce la conflictividad, inestabilidad e incertidumbre (Canessa et García 2005).

En anexos se expone un ejemplo de estructura de modelo de memoria de RSU, que está basada en el modelo de memoria de RS normalizado y diseñado por el Foro de Consejos de Universidades Andaluzas.

4.3. Global Reporting Initiative (GRI)

Global Reporting Initiative (GRI) fue establecida en 1997 con la misión de diseñar las guías de consulta global para preparar reportes de sustentabilidad a nivel empresarial, incluyendo indicadores sociales y ambientales. GRI es convocada por CERES (Coalición para las Economías Ambientalmente Responsables), la misma que incorpora la participación activa de corporaciones, de organizaciones no gubernamentales, de agencias internacionales de las Naciones Unidas, de organizaciones de contabilidad, de asociaciones empresariales, de Universidades, y de otros *stakeholders* alrededor del mundo.

GRI es un proceso internacional que desarrolla las directrices para el desarrollo de Informes de Sostenibilidad, de tal manera que las prácticas sobre sostenibilidad, que incluyen la RS, son tan importantes como las económicas, con un alto nivel de calidad. La memoria o informe de sostenibilidad debe ir incluida en un Plan de RS que incorpore, según González et al. (2010): “Plan de Acción Social, Plan Corporativo de Voluntariado, Informe Social Anual”. Este Plan de RS debe ir incluido en el Plan Estratégico de la entidad” (p.26). El concepto de la sostenibilidad el GRI es amplio ya

que tiene en cuenta condiciones económicas, ambientales y sociales, contribuyendo a mejorarlas en el ámbito local, regional y global.

GRI supone un conjunto de directrices de uso voluntario por las entidades y establece un marco para la elaboración de informes sobre actividades económicas, ambientales y sociales de la organización. El GRI establece los indicadores más utilizados y adaptados por las Universidades, lo que facilita los análisis individuales y comparativos respecto a los resultados obtenidos.

El informe GRI debe incluir los siguientes elementos, que son los principales propósitos del GRI, según Vidal et Morrós (2005):

- Visión y estrategia: descripción de la información de la organización en relación con la sostenibilidad.
- Ámbito del Informe: perspectiva sobre la actividad de la organización y aspectos relevantes.
- Estructura de la organización y sistema de gestión: descripción de la estructura organizativa, las políticas y sistemas de gestión, esfuerzos y compromisos con los *stakeholders*.
- Índice de los contenidos del GRI: tabla para identificar dónde encontrar la información.
- Indicadores de actividad: medidas de impacto de la entidad según los indicadores de actividad integrados, económicos, ambientales y sociales. (p.177)

Los principios de los informes son, por una parte, los que determinan el marco del informe: transparencia, globalidad y auditabilidad. Por otra parte, los que se basan en las decisiones sobre lo que ha de comunicar; integridad, relevancia, contexto sostenible. En tercer lugar, los que aseguran la calidad y fiabilidad; precisión, neutralidad y comparabilidad. Y por último los que dan acceso a la información; claridad y coherencia. Moneva (2005, p.44) afirma que GRI “es el referente más importante a nivel mundial para la elaboración de memorias de sostenibilidad”.

Queremos esquematizar en el siguiente cuadro un listado de Universidades que han realizado memorias de RS siguiendo los indicadores del *Global Reporting Initiative* (GRI). En el cuadro podemos observar el incremento desde el inicio con la primera

memoria de la Universidad de Florida en el 2001, y la segunda en el 2004 por la Universidad de Santiago de Compostela.

Year	Name	Country	Title
2012	Ball State University	United States of America	2011 Sustainability Report for Ball State University
	EPFL	Switzerland	EPFL Sustainability Report 2010-2011
	La Trobe University	Australia	Sustainability Report 2011
	Laureate	Mexico	Informe de Responsabilidad Social 2011
	Leuphana University of Lueneburg	Germany	Nachhaltigkeitsbericht 2011
	Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)	Spain	Memoria de Responsabilidad Social 2011
	University of Calgary	Canada	2010-2011 Sustainability Report
	University of Cantabria	Spain	Memoria de Responsabilidad Social 2009-2011
	University of Massachusetts Lowell	United States of America	Sustainability Annual Report 2011
	University of Michigan	United States of America	Sustainability Annual Report 2011
2011	Ball State University	United States of America	Sustainability Report 2010
	ETH Zurich	Switzerland	2010 CSR Report
	ETSII-UPM	Spain	Informe de Responsabilidad Social y Ambiental 2010
	FUCAM	Belgium	Reporte Social 2010- 2011
	Hogeschool-Universiteit Brussel	Belgium	Sustainability Report 2011
	HTL Wien Donaustadt	Austria	Nachhaltigkeitsbericht 2010
	La Trobe University	Australia	Sustainability Report 2010
	Leuphana University of Lueneburg	Germany	Sustainability Report 2010
	Monash University	Australia	Annual Report 2010
	South-Russian State University of	Russian Federation	CSR Report 2008-2010

	Economics and Service		
	Sustainable Campus Group	Australia	Australian Tertiary Education Sector Sustainability Report 2011
	Taiwa Gakuen Education Inc. Kyoto	Japan	Hospitality Report 2010
	Technical University Of Madrid (UPM)-School Of Industrial Engineering (ETSII)	Spain	CSR Report 2009/10
	Universidad del Bio-Bio	Chile	Reporte de Sostenibilidad UBB 2010
	Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)	Spain	Memoria de Responsabilidad Social 2009-2010
	Universidade Feevale	Brazil	Relatório de Responsabilidade Social 2010 Universidade Feevale
	University of Cádiz	Spain	Memoria 2010-2011
	University of California	United States of America	Annual Report on Sustainability Practices
	University of Gothenburg	Sweden	Sustainability Report 2010
	University of Massachusetts Dartmouth	United States of America	Sustainability Report 2011
	University of Michigan	United States of America	Sustainability Annual Report
	University of Michigan Business School - UMICH	United States of America	Sustainability Annual Report
	Western Kentucky University	United States of America	2010 Sustainability Report
2010	Ananguera Educacional	Brazil	Relatório de Responsabilidade 2009
	Bayreuth University	Germany	Nachhaltigkeitsbericht 2009
	ETSII-UPM	Spain	Social Responsibility Report 2007//2009
	HTL Wien Donaustadt	Austria	Fortschrittsbericht 2009
	Leuphana University of Lueneburg	Germany	Schritte in die Zukunft Nachhaltigkeitsbericht 2009
	UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)	Spain	Memoria de Responsabilidad Social y Sostenibilidad

			2009-2010
	Universidad de Santiago de Chile	Chile	Reporte de Sostenibilidad 2009
	Universidad de Zaragoza	Spain	Memoria de Responsabilidad Social de la Universidad de Zaragoza 2008/09
	Universidad Tecnológica de Bolivar	Colombia	Informe de sostenibilidad 2009
	University of Cádiz	Spain	Memoria del Curso 2009-2010
	University of Gothenburg	Sweden	Sustainability Report 2009
	University of Massachusetts Dartmouth	United States of America	Sustainability Report
2009	Florida Universitaria	Spain	Memoria de Sostenibilidad 2008
	HTL Wien Donaustadt	Austria	2008 Fortschrittsbericht
	Universidad de Santiago de Chile	Chile	Reporte de Sostenibilidad Usach
	Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)	Spain	Memoria de Responsabilidad Social 2008
	University of Birmingham	United Kingdom	Sustainability Report 2008
	University of Gothenburg	Sweden	Göteborgs universitet Hållbarhetsredovisning 2008
	University of Massachusetts Dartmouth	United States of America	Sustainability Report
2008	EUEEZ	Spain	Memoria de Sostenibilidad 2007
	HTL Wien Donaustadt	Austria	2007 Nachhaltigkeitsbericht
	Turun University of Applied Science	Finland	2007 CSR Report
	University of Massachusetts Dartmouth	United States of America	Sustainability Report
	University of Southern Queensland	Australia	2008 Annual Report
2007	Bassegoda	Spain	Memòria Sostenibilitat 2006
	Universität für Bodenkultur Wien	Austria	Wissensbilanz 2007
	University of Lueneburg	Germany	Nachhaltigkeitsbericht

			2005/2006
2006	Universidade de Santiago de Compostela (USC)	Spain	Memoria de responsabilidad social
	Universität für Bodenkultur Wien	Austria	Wissensbilanz 2006
2005	Universidade de Santiago de Compostela (USC)	Spain	Memoria de Responsabilidad Social del la USC
	Universität für Bodenkultur Wien	Austria	Wissensbilanz 2006 - Mit Sicherheit in die Zukunft
2004	Universidade de Santiago de Compostela (USC)	Spain	Memoria de Responsabilidad Social del la USC
2001	University of Florida	United States of America	University of Florida Sustainability Indicators August 2001

CUADRO 20: LISTA DE UNIVERSIDADES CON MEMORIAS DE RS REGISTRADAS EN GRI:

Fuente: web globalreporting.org

Como conclusión de estos apartados extraemos que la evaluación de la RSU tiene su base en el campo empresarial, puesto que nace de la RSC. La evaluación de la RS, sea de uno u otro tipo, se suele realizar por agencias externas, que acreditan los baremos bajo los cuales se encuentra la empresa, sea una entidad financiera o una institución de Educación Superior. Se puede observar como las memorias, que es uno de los instrumentos de evaluación más utilizados, van en aumento a medida que avanza el tiempo, esto muestra un mayor desarrollo de la RSU en temas de gestión. Nos preguntamos si las todas las funciones de la Universidad son evaluadas bajo los indicadores que proponen. Lo cierto es que creemos que la participación social, como una de las vías de la RSU, queda poco recogida en los baremos, sobre todo porque se centran en temas de gestión. Consideramos relevante mostrar la necesidad de fomentar otras vías de la RSU y modos de evaluarla. En este punto es donde radica la innovación de nuestra investigación.

CAPÍTULO 5: RSU Y LAS COMPETENCIAS EN EL EEES

CAPÍTULO 5: RSU Y LAS COMPETENCIAS EN EL EEES

Contenidos:

5. Definición de competencia

- a. Informe Delors**
- b. Proyecto DESECO**
- c. Proyecto Tuning**

5.1. La relación entre competencias y RSU

5.1.1. Indicadores para educación en RS en nuestra investigación

5.1.2. Cuestionario utilizado para evaluar la RSU de los estudiantes de grado de educación

5.2. Delors y RSU

5.3. Competencias seleccionadas en nuestra investigación para relacionarlas con RSU

5.3.1. Indicadores de las competencias genéricas escogidas

CAPÍTULO 5: RSU Y LAS COMPETENCIAS EN EL EEES

Resumen del capítulo.

En este capítulo se define el término competencia y se relaciona con la RSU. Se la relación de los cuatro pilares de Delors (que establecen la base de las dimensiones competenciales), con los indicadores de RSU (según la UNECE), y las competencias genéricas escogidas y agrupadas en base a dicha asociación. Además, se establecen criterios para establecer el grado de dominio de cada una de las competencias.

5. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

Para definir competencia y relacionarla con la RSU en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), explicitaremos tres documentos clave:

- a. Informe Delors
- b. Proyecto DeSeco
- c. Proyecto Tuning.

a. Informe Delors

Delors con la ayuda de una Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presenta un informe a la UNESCO en el que se solicita, entre otras cosas, los recursos necesarios para animar el espíritu y las actividades de asociación propuestas en el marco de las orientaciones que somete a la Conferencia General de la UNESCO. “La Organización lo hará difundiendo las innovaciones exitosas y contribuyendo al establecimiento de redes sustentadas en iniciativas de las ONG, con miras a desarrollar una enseñanza de calidad⁴² o a fomentar las asociaciones en el ámbito de la investigación” (Delors, 1996, p.32-33).

El informe se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Y se especifica sobre el papel de la Universidad: “La Universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales –como una especie de poder

⁴² Como, por ejemplo, las Cátedras UNESCO.

intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar” (Delors, 1996, p.38).

En esta investigación nos basaremos en Delors para realizar parte de nuestra aportación científica, en concreto, un cuadro que relacione los cuatro pilares con la RSU.

b. Proyecto DESECO

El informe DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*), elaborado por la OCDE junto con la UNESCO, explica que los aspectos de las competencias son herramientas del currículum para designar capacidades que se puedan testar o comprobar mediante criterios de evaluación. La competencia se manifiesta en acciones, comportamientos y decisiones en situaciones o contextos determinados; además ser competente implica que se pueden observar repetidamente estas acciones, comportamientos y decisiones en otros momentos.

El informe DeSeCo pone de relevancia cómo las competencias poseen tres bases: “autonomía personal; uso de herramientas interactivas; interactuar en grupos heterogéneos” (Rychen et Salganik, 2002, p.14). Ya que “el éxito de los individuos debe incluir el éxito de la sociedad en la que se destaca la cohesión social, equidad y derechos humanos, sostenibilidad ecológica y procesos democráticos. La aplicación de las competencias individuales está al servicio de las metas colectivas” (p.10).

Las competencias fomentan un conocimiento común en el ámbito de Educación Superior (Walker, 2003; Boni et Lozano, 2012).

For the DeSeCo report the purpose of higher education is a successful life, where a successful life is a multidimensional concept incorporating objective and subjective elements that can be organized into eight dimensions: economic position and resources, political rights and power, intellectual resources, housing and infrastructure, personal health and security, social networks (social capital), leisure and cultural activities, and personal satisfaction and value orientation. (Rychen et Salganik, 2003, p.121)

c. Proyecto Tuning

La Comisión Europea ayuda en el 2001 a definir las competencias en el ámbito europeo a través de la dirección de la Universidad de Deusto y con la participación de 135 Universidades europeas. La implementación de la Declaración de Bolonia en la Universidad ayuda a establecer los indicadores en el proceso de aprendizaje según cada área o titulación. Con ello se establece el nivel de preparación de los estudiantes respecto a conocimientos, habilidades y actitudes personales y profesionales según cada titulación.

Se establecen dos tipos de competencias: transversales o genéricas y específicas. Las competencias transversales no pertenecen a ninguna área en concreto y se consideran necesarias para las diferentes titulaciones ya que son útiles para la vida profesional. Las competencias específicas de cada titulación marcan las habilidades necesarias requeridas en cada perfil profesional (Tuning, 2003).

5.1. LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y RSU

En este apartado para justificar la relación entre competencias y RSU nos basaremos en las siguientes referencias: 1. Estatuto del Estudiante Universitario; 2. Declaración de Glasgow; 3. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación; 4. GUNI; 5. APS; 6. Reickmann.

El Estatuto del Estudiante Universitario⁴³ marca el hecho de que las Universidades deben favorecer la posibilidad de realizar proyectos de participación social que favorezcan prácticas de RS y ciudadanía para ayudar al servicio de la comunidad. La educación integral a través de la formación por competencias debe incluir la RSU, ya que, si no es así, ocurre, tal y como comenta Zabalza, que perdemos de vista la globalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Cuenta Hargreaves cómo a veces los profesores describimos hiperbólicamente nuestra actuación formadora mediante la metáfora de que nosotros, piedra a piedra “estamos construyendo el edificio del saber de nuestros estudiantes”. Pero la visión de los estudiantes es menos optimista que la nuestra: desde su perspectiva, nuestra disciplina, nuestros trabajos y lo que ellos se limitan a hacer

⁴³ En el Real Decreto 1791/2010, en su artículo 64.3

es tratar de defenderse lo mejor que pueden de esos lanzamientos: aprenderse los textos, resolver problemas, entregar sus trabajos y, en cuanto pueden (si es posible a través de los exámenes parciales, que les permiten ir eliminando materia), dejan a un lado la piedra que les hemos lanzado. Al final, concluye Hargreaves, el resultado no es un edificio bien construido sino un montón de piedras y eso si han tenido la suerte de no haber quedado descalabrados con suspensos en alguna de ellas. (Zabalza, 2003, p.25)

Una de las contribuciones más importantes de la Educación Superior al desarrollo humano y social es el debate sobre temas como: la dimensión social de la Educación Superior, la naturaleza del bien común y el papel internacional de las Universidades. Este último punto, la internacionalización (Middlehurst et Woodfield, 2007) se confirma como uno de los puntos importantes tras la realización de un estudio realizado por el Observatorio de la Educación Superior Sin Fronteras en que participaron doce países.⁴⁴ La globalización hace que sea más urgente establecer acuerdos internacionales que ayuden al desarrollo social y al derecho de elegir entre los mejores tipos de Educación Superior del mundo (Corbett, 2005). En definitiva, “se busca un acuerdo para que la Educación Superior, a través de las competencias, pueda establecer criterios comunes de conocimiento, habilidades y actitudes en la enseñanza” (Zabalza, 2003, p.10). Sería recomendable que “ANECA incluyera la RSU como parte de estos criterios, así como que las Universidades los incorporaran en sus objetivos formativos” (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011, p.20).

La Declaración de Glasgow, también llamada “Universidades fuertes para una Europa fuerte”, propone una serie de acciones para garantizar la plena contribución de las Universidades a la construcción de Europa. A destacar los siguientes puntos:

Europa necesita Universidades fuertes capaces de contribuir al bienestar económico, social y cultural en los ámbitos nacional, europeo e internacional. Universidades fuertes requieren valores académicos y sociales sólidos, que se reflejen en sus contribuciones a la sociedad. Las Universidades deben mantener un compromiso con la cohesión social, además de hacer frente a los retos internacionales. Las Universidades deben estar abiertas al trabajo con la

⁴⁴ Algunos de ellos son: Australia, Alemania, Malasia, Emiratos Árabes Unidos, India (GUNI, 2009:62).

sociedad. Tienen que asumir su responsabilidad de ofrecer a sus estudiantes una amplia educación basada en la investigación. (Aldeanueva, 2011, p.118)

La modificación curricular supone afrontar los retos actuales para facilitar el desarrollo de las capacidades necesarias y contribuir al desarrollo humano y social. Durante el desarrollo de GUNI (2009, p.23) se abordaron cuestiones como: “transdisciplinariedad, sostenibilidad, comprensión intercultural, educación por la paz, ciudadanía global, ciencia, papel del conocimiento ancestral, Responsabilidad Social, ética y valores en la Educación Superior” son elementos que pueden ayudar a conseguir superar el reto global actual.

La evaluación de un proyecto de Aprendizaje servicio de educación para la ciudadanía global, en consonancia con la RSU, vincula el conocimiento generado en el contexto de su aplicación según las necesidades locales, nacionales y globales (Higgins, 2009).⁴⁵ Por ello, es importante “la referencia explícita a RS y Desarrollo Sostenible (DS) en las normativas, programas y documentos del ámbito universitario” (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2011, p.22). Es recomendable fomentar la relación entre sociedad y Educación Superior a través del desarrollo de la competencia en desarrollo sostenible⁴⁶ (Steiner 2006). Algunos estudios que han ayudado a establecer una relación entre universidad y sociedad, en la oferta pedagógica, gracias al proceso Bolonia en el EEES, son de autores como Michavila (2011); Larrán et al. (2012) y Salas et al. (2011).

Pero, ¿la RSU se considera una competencia? Hay poco acuerdo internacional en el debate en torno a este tema. Comentamos dos estudios que contemplan a la RSU como competencia en relación con sostenibilidad (concepto que hemos enlazado con la RSU desde el inicio de esta investigación, véase el capítulo 1) y desarrollo sostenible.

Uno es el estudio empírico⁴⁷ realizado por Rieckmann (2011). En él se definen las competencias clave de sostenibilidad, gracias a expertos seleccionados de Europa (Alemania, Gran Bretaña) y América Latina (Chile, Ecuador, México). Los resultados muestran doce competencias clave para el desarrollo sostenible en Educación Superior.

⁴⁵ Higgins realizó su tesis doctoral sobre este tema.

⁴⁶ Que incluye necesariamente a la RSU.

⁴⁷ Se lo relaciona con el estudio Delphi (Linstone et Turoff, 1976).

Según los expertos, las cuatro más importantes son: el pensamiento sistémico, el pensamiento anticipatorio, el pensamiento crítico y la actuación responsable. El siguiente cuadro muestra el lugar en el que ha sido clasificada la RSU como competencia clave, donde se sitúa entre el cuarto, el sexto y el quinto lugar según los expertos (según la valoración del conjunto de expertos, según la valoración de expertos europeos o latinoamericanos, respectivamente).

Todos los expertos	Expertos europeos	Expertos latino americanos
Cuarto lugar	Sexto lugar	Quinto lugar

CUADRO 21: UBICACIÓN DE LA RSU COMO COMPETENCIA

Fuente: Rieckmann (2011, p.10)

Se pone de manifiesto una vez más la relación entre Responsabilidad Social Universitaria y competencias, que es parte de lo que estamos trabajando gracias a esta investigación. Otros autores que han trabajado esta temática sobre la adquisición de competencias a través de la participación social curricular son Murphy (2010), Martínez- Odría (2005), Bates; Dritis; Allen et McCandless (2009).

Es difícil encontrar referencias a competencias en RSU, pero no lo es tanto en cuanto a indicadores se trata. Los indicadores nos ayudarán a planificar un proceso comparativo en temas de RSU, además de poder especificar mejor las competencias que estudiaremos.

5.1.1. Indicadores para educación en RS en nuestra investigación

Dado que nuestra investigación tiene como parte metodológica, entre otros elementos, el uso de un cuestionario basado en indicadores, queremos justificar tal herramienta, así como la relación entre los indicadores y las competencias que se desea adquirir.

Las competencias son el paraguas bajo el cual encontramos a los indicadores, los cuales sirven para delimitar, clarificar y establecer pautas para evaluar los resultados, además de saber en qué medida la competencia ha sido conseguida (Martin; Sauvageot; Tchatchoua, 2011, p.13).⁴⁸ Para relacionar indicadores y competencias queremos citar

⁴⁸ En el artículo: “An education plan and a system of indicators that can measure progress”

el término: competencia acción, que ha sido un concepto clave en los círculos educativos en Dinamarca desde 1980. La competencia y criterios de calidad o indicadores concretos que evalúen las competencias adquiridas y avances del sistema ayudan a mejorar las estrategias en RS (Mogensen et Schnack, 2010).

Hemos escogido para nuestra investigación a UNECE (2006), que consolida 18 indicadores con 48 subindicadores estructurados, orientados a conseguir implementar el desarrollo sostenible en la educación. Nos beneficia la relación que establece con las dimensiones de la competencia según Delors.

La competencia se desglosa, como antes hemos descrito en, 1. Saber (aspectos cognitivos de la competencia); 2. Saber hacer (aspectos procedimentales de la competencia); 3. Saber ser (aspectos actitudinales de la competencia); 4. Saber vivir y trabajar juntos.

Los resultados esperados según las competencias enumeradas son los siguientes puntos desarrollados a través del indicador 2.1, que son los temas clave de RS que están presentes en la educación formal.

Competence	Expected outcomes
Learning to learn Does education at each level enhance learner's capacity for:	Posing analytical questions/ critical thinking
	Understanding complexity/ systemic thinking
	Overcoming obstacles/ problems- solving
	Managing interrelationships across disciplines/ holistic approach
Learning to do Does education at each level enhance learner's capacity for:	Applying learning in a variety of life- wide contexts
	Decision making, including in situations of uncertainty
	Dealing with crises an risks
	Acting with responsibility
	Acting with self- respect
Learning to be Does education at each level enhance learner's capacity for:	Self- confidence
	Self- expression and communication
	Coping under stress
	Ability to identify and clarify values

Learning to live and work together Does education at each level enhance learner's capacity for:	Acting with responsibility (locally and globally)
	Acting with respect of others
	Identifying stakeholders and their interests
	Collaboration/ team working
	Participation in democratic decision making
	Negotiation and consensus (subsidiarity)

CUADRO 22: CUADRO DE INDICADORES DE COMPETENCIAS Y APRENDIZAJES PARA RS

Fuente: UNECE (2006, p.15); Reid et al. (2006, p.34)

Otros autores que trabajan indicadores en RSU son Aristimuño; Núñez-Guerrero et Rodríguez-Monroy (2012), que establecen indicadores específicos⁴⁹ relacionados con dimensiones generales: “educativo, epistemológico-cognitivo, social, ambiental, funcionamiento organizacional” (p.7). Y Viteri; Jácome; Medina et Piloto (2013) de Ecuador, que también establecen indicadores específicos relacionados con dimensiones generales: “gestión, docencia, investigación, vinculación, ambiental, comunicacional” (p.300).

Seguidamente exponemos la relación del cuestionario en RSU para después poder establecer una relación con el cuadro anterior, de tal forma que se establece una conexión entre las diferentes dimensiones de la competencia y los resultados esperados en RSU según la UNECE.

5.1.2. Cuestionario utilizado para evaluar la RSU de los estudiantes de grado de educación

En nuestra investigación hemos usado un cuestionario basado en indicadores de RSU. El cuestionario utilizado es válido y fiable, y es el resultado de la tesis publicada y referenciada de Carmen de la Calle Maldonado de Guevara (2010).

El cuestionario se divide en dos partes diferenciadas: la primera, que ha sido añadida como elaboración propia al cuestionario original, se compone de una serie de indicadores que nos han ayudado a establecer criterios de homogeneidad para realizar las comparaciones oportunas entre los grupos de estudiantes. Estos criterios son las

⁴⁹ Éste fue un trabajo conjunto entre investigadores de la Universidad Politécnica de Madrid y de la Universidad Nacional Experimental de Guayana del Estado Bolívar Venezuela.

variables estructurales utilizadas en la mayoría de cuestionarios (edad, población, estudios,...), para mostrar si tales datos pueden interferir en las posteriores preguntas. La segunda parte es idéntica al cuestionario fruto de la tesis citada.

Cuestionario de medida de grado de Responsabilidad Social Universitaria

Primera parte del cuestionario:

FECHA DE NACIMIENTO: __/__/____ SEXO: Mujer/ Hombre

INDICA LOS 3 ÚLTIMOS DÍGITOS DE TU DNI: __ _Código postal de tu población:

SEGUNDO GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, grupo de mañanas/grupo de tardes

SEGUNDO GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL, grupo de mañanas/ grupo de tardes

TERCERO GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, grupo de mañanas/ grupo de tardes

TERCERO GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL, grupo de mañanas/ grupo de tardes

- ¿Tienes alguna asignatura pendiente del Grado en Educación? Ninguna/ de 1 a 4
- Indica el nivel educativo de tu padre y madre:
 - Padre: Educación primaria/ Educación secundaria/ Educación superior
 - Madre: Educación primaria/ Educación secundaria/ Educación superior
- Actualmente,
 - ¿tu padre trabaja? SÍ NO
 - ¿tu madre trabaja? SÍ NO
 - ¿y tú, trabajas? SÍ NO
- ¿Número de hermanos/as, contándote a ti?__
- ¿Cuál es la posición que ocupas entre tus hermanos/as?__
- ¿Consideras que tu familia te ha comunicado valores altruistas? SÍ NO
- ¿Te consideras una persona motivada, motivadora y participativa? SÍ NO
- ¿Te consideras una persona empática? SÍ NO
- ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? SÍ NO
- ¿Has realizado algún voluntariado antes? SÍ NO
- ¿Estás actualmente realizando algún tipo de voluntariado? SÍ NO
- Si participas en el Proyecto solidario UIC:
 - ¿En qué ONG o institución lo vas a realizar?Ayuda a la infancia sin recursos/BestBuddies/Braval/Cottolengo/ Hospital Sant Joan de Déu/Make a wish/Montealegre/ Soñar despierto/Terral
- Si no participas en el Proyecto Solidario UIC, ¿te gustaría poder participar? SÍ NO

Segunda parte del cuestionario:

Marque con una X el recuadro que corresponda:

1 (casi nunca), 2 (alguna vez), 3 (a menudo), 4 (siempre)

		1	2	3	4
A.	COMPROMISO CON LOS DEMÁS Y CON EL ENTORNO:				
1	Tengo una visión global de la situación actual del mundo y soy consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible.				
2	Esa toma de conciencia aumenta mi interés como universitario en contribuir a la mejora de mi entorno más cercano.				
3	Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno.				
4	En qué medida pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso con personas con necesidades distintas a las mías (inmigrantes, discapacitados, indigentes, niños sin recursos, ancianos, enfermos...).				
5	Asumo la responsabilidad personal de comprometerme, hoy como universitario y mañana como profesional, con los más necesitados.				
6	Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.				
B.	DESCUBRIMIENTO PERSONAL DE LOS VALORES:				
7	Creo que el compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona y de sus derechos fundamentales.				
8	Reconozco la necesidad de abrirme a los otros, de ponerme en su lugar y buscar el bien común, por encima de intereses individualistas				
9	He aprendido a valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías.				
10	He comprobado que el cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea.				
11	He experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad.				
12	Considero que la experiencia de darse a los demás es provechosa en sí misma, porque posibilita el descubrimiento personal de los valores.				
C.	FORMACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL:				
13	He tomado conciencia de la Responsabilidad Social que implica el hecho de ser universitario.				
14	He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás.				

15	Soy consciente de que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la Universidad podré influir más en la mejora del conjunto de la sociedad.				
16	Mis estudios en la Universidad han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social que tengo como universitario.				
17	La formación que recibo en la Universidad contribuye en la práctica a que aumente mi grado de Responsabilidad Social.				
18	Considero que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad.				
D.	PLANTEAMIENTO DEL EJERCICIO PROFESIONAL DESDE EL COMPROMISO SOCIAL:				
19	Me planteo el ejercicio de mi profesión como una vocación de servicio y orientado al bien común.				
20	En qué medida considero que el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto.				
21	Creo que mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad.				
22	Considero que la acción de un buen profesional no sólo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor.				
23	Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social.				
E	MEDICIÓN GLOBAL DE RSU:				
24	A modo de síntesis, valora tu grado de Responsabilidad Social como universitario en estos momentos.				

5.2. DELORS Y RSU

En nuestra investigación hemos relacionado el cuestionario anterior de la RSU con las dimensiones competenciales de Delors (descritas anteriormente). ¿Cómo lo hemos hecho? Las dimensiones de la competencia (Delors, 1996) se relacionan con los cuatro apartados que el cuestionario sobre la RSU posee: (A.) Compromiso con los demás y con el entorno, (B.) Descubrimiento personal de los valores, (C.) Formación de la Responsabilidad Social, (D.) Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social. Lo hemos justificado y relacionado a su vez con los resultados esperados propuestos por UNECE sobre la RSU. Podemos resumirlo en el siguiente cuadro:

Dimensiones de la competencia	Apartados del cuestionario RSU	Resultados esperados de RSU
Saber (aspectos cognitivos de la competencia)	(C.) Formación de la Responsabilidad Social	Preguntas analíticas /Pensamiento Crítico; Comprender la complejidad/ pensamiento sistémico; La superación de los obstáculos/ problemas para resolver-gestionar la administración a través de disciplinas/ enfoque holístico
Saber hacer (aspectos procedimentales de la competencia)	(D.) Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social	Aplicar el aprendizaje en una variedad de contextos vitales; La toma de decisiones, incluso en situaciones de incertidumbre; Hacer frente a las crisis; Actuar con responsabilidad; Actuar con respeto de sí mismo
Saber ser (aspectos actitudinales de la competencia)	(B.) Descubrimiento personal de los valores	Confianza en uno mismo; La auto-expresión y la comunicación; Lidiando con el estrés; Capacidad para identificar y clarificar los valores
4. Saber vivir y trabajar juntos.	(A.) Compromiso con los demás y con el entorno	Actuar con responsabilidad (local y global); Actuar con respeto a los demás; La identificación de los actores y sus intereses; La colaboración/ trabajo en equipo; La participación en la toma de decisiones democrática; Negociación y consenso

CUADRO 23: RELACIÓN DE LAS DIMENSIONES COMPETENCIALES Y LA RSU

Fuente: Elaboración propia gracias a la adaptación de Delors (1996); Maldonado (2010); UNECE (2006, p.15)

Seguidamente explicitamos las competencias genéricas que hemos escogido para concretar las dimensiones de Delors y relacionarlas con la RSU de una forma más específica.

5.3. COMPETENCIAS SELECCIONADAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN PARA RELACIONARLAS CON RSU.

Una investigación similar a la nuestra es la de Terradellas et Lloveras (2013) de la Universitat de Girona, en la que realizan una propuesta de trabajo de las competencias transversales a través de actividades en ONG's. La mayoría de las competencias que las autoras describen como trabajadas coinciden con nuestra propuesta, la que describimos a continuación.

Tomamos como base la investigación de Fuertes (2012), que realizó una selección de competencias de Villa et Poblete para evaluar el Aprendizaje Servicio (APS) del alumnado de la asignatura de prácticum de tercero de Grado de Educación en la UIC. La relación de la participación social curricular está muy relacionada con el APS, tal y como hemos explicitado en las definiciones relacionadas con RSU.

El siguiente cuadro relaciona las dimensiones de Delors, la RSU (con sus indicadores) y las competencias genéricas (definidas y agrupadas en base a dicha asociación). El cuadro se divide en cuatro bloques para facilitar la lectura según las relaciones establecidas. Al final del último bloque se citan las fuentes utilizadas.

Dimensiones de la competencia según Delors	Apartados del cuestionario RSU	Resultados esperados de RSU	Selección de competencias de Villa et Poblete
Saber (aspectos cognitivos de la competencia)	(C.) Formación de la Responsabilidad Social	Preguntas analíticas /Pensamiento Crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico: Comportamiento mental que conlleva reflexión y permite cuestionarnos las cosas e interesarnos por los fundamentos en los que se basan las ideas, las actuaciones y los juicios propios y ajenos.
		Comprender la complejidad/ pensamiento sistémico;	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación al aprendizaje: Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, relacionando la nueva información con los esquemas mentales previos. • Planificación y acción: A partir de las necesidades del contexto, determinar de manera eficaz los objetivos, prioridades, métodos y evaluación para llevar a cabo tareas organizadas en un tiempo determinado.
		La superación de los obstáculos/ problemas para resolver-gestionar la administración a través de disciplinas/ enfoque holístico	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas: Identificar, analizar y concretar los elementos significativos que constituyen un problema con el ánimo de superarlos y de resolverlos con criterio y de manera efectiva. • Orientación a la calidad: Buscar la excelencia en la actividad académica, personal, social y profesional, orientándose a la mejora continua.

Dimensiones de la competencia según Delors	Apartados del cuestionario RSU	Resultados esperados de RSU	Selección de competencias de Villa et Poblete
Saber hacer (aspectos procedimentales de la competencia)	(D.) Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social	Aplicar el aprendizaje en una variedad de contextos vitales;	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial manteniendo un estado de equilibrio físico y mental que permite a la persona seguir actuando con efectividad resolviendo y superando las dificultades que puedan surgir entre las persona en una organización.
		Hacer frente a las crisis;	
		La toma de decisiones incluso en situaciones de incertidumbre;	<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones: Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso de reflexión y asumiendo la responsabilidad y las consecuencias de la opción escogida.
		Actuar con responsabilidad;	
		Actuar con respeto de sí mismo;	

Dimensiones de la competencia según Delors	Apartados del cuestionario RSU	Resultados esperados de RSU	Selección de competencias de Villa et Poblete
Saber ser (aspectos actitudinales de la competencia)	(B.) Descubrimiento personal de los valores	Confianza en uno mismo;	<ul style="list-style-type: none"> Automotivación y conocimiento de uno mismo: Afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas mostrando una actitud de interés y cuidado en las tareas a realizar.
		Lidiando con el estrés;	
		La auto-expresión y la comunicación;	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Interpersonal: Relacionarse de manera positiva con otras personas a través de la escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, haciendo uso de la comunicación verbal y no verbal.
		Capacidad para identificar y clarificar los valores	<ul style="list-style-type: none"> Sentido ético: Actuar para conseguir el bien moral de uno mismo y/o de los demás. La sensibilidad moral se entiende como la consciencia que el individuo tiene sobre las consecuencias que sus acciones pueden tener para los demás.

Dimensiones de la competencia según Delors	Apartados del cuestionario RSU	Resultados esperados de RSU	Selección de competencias de Villa et Poblete
Saber vivir y trabajar juntos.	(A.) Compromiso con los demás y con el entorno	Actuar con responsabilidad (local y global);	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad Social: Aceptar y asumir el compromiso que supone su actividad al servicio de la sociedad y la colaboración con la comunidad.
		Actuar con respeto a los demás;	<ul style="list-style-type: none"> Diversidad e interculturalidad: Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo que hace posible la convivencia entre las personas.
		La identificación de los actores y sus intereses; La colaboración/trabajo en equipo; La participación en la toma de decisiones democrática; Negociación y consenso;	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en equipo: Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones. Espíritu emprendedor (realizar proyectos por iniciativa propia con la finalidad de aprovechar las oportunidades que presente el contexto). Liderazgo: Influir sobre las personas o grupos para contribuir a su desarrollo personal y profesional.

CUADRO 24: COMPETENCIAS SELECCIONADAS EN RELACIÓN CON DELORS, RSU E INDICADORES EN RSU

Fuente: Elaboración propia gracias a la adaptación de Delors (1996); Maldonado (2010); UNECE (2006); Fuertes (2012).

El cuadro anterior (dividido en cuatro bloques) es parte de nuestra aportación científica porque muestra la relación entre RSU y competencias (por un lado con las dimensiones de Delors y por otro por las competencias genéricas definidas). Gracias a él comprobaremos mediante el trabajo de campo si la participación social curricular mejora las competencias y la RSU. Tourmen et al. (2012)⁵⁰ defendieron la idea de que las competencias debían evaluarse a través del trabajo real (Fuertes, 2012), y es por ello que queremos a través de la metodología utilizada comprobar que las competencias de los estudiantes, a través de los indicadores establecidos, han sido mejoradas.

Seguidamente vamos a dar un paso más para establecer diferentes niveles de dominio a través de indicadores de cada una de las competencias genéricas escogidas.

⁵⁰ En el 24 *Colloque International de l'ADMEE- Europe*.

5.3.1. Indicadores de las competencias genéricas escogidas

Matínez (2008, p.19) comenta que “plantearse objetivos orientados a la formación del futuro titulado en competencias genéricas y transversales es una buena metodología para el ejercicio como profesional, como ciudadano, y como personas competentes y cultas que esperamos que sean nuestros estudiantes”. Por ello vamos a concretar las competencias genéricas escogidas con indicadores que nos permitan evaluarlas.

Para concretar las dimensiones competenciales de Delors y relacionarlas con competencias genéricas escogidas, vamos a definir estas últimas a través de unos indicadores o resultados de aprendizaje que se relacionan con los tres niveles de adquisición de una competencia: (1) Primer nivel de dominio: aprendizaje, (2) Segundo nivel de dominio: integración, (3) Tercer nivel de dominio: demostraciones.

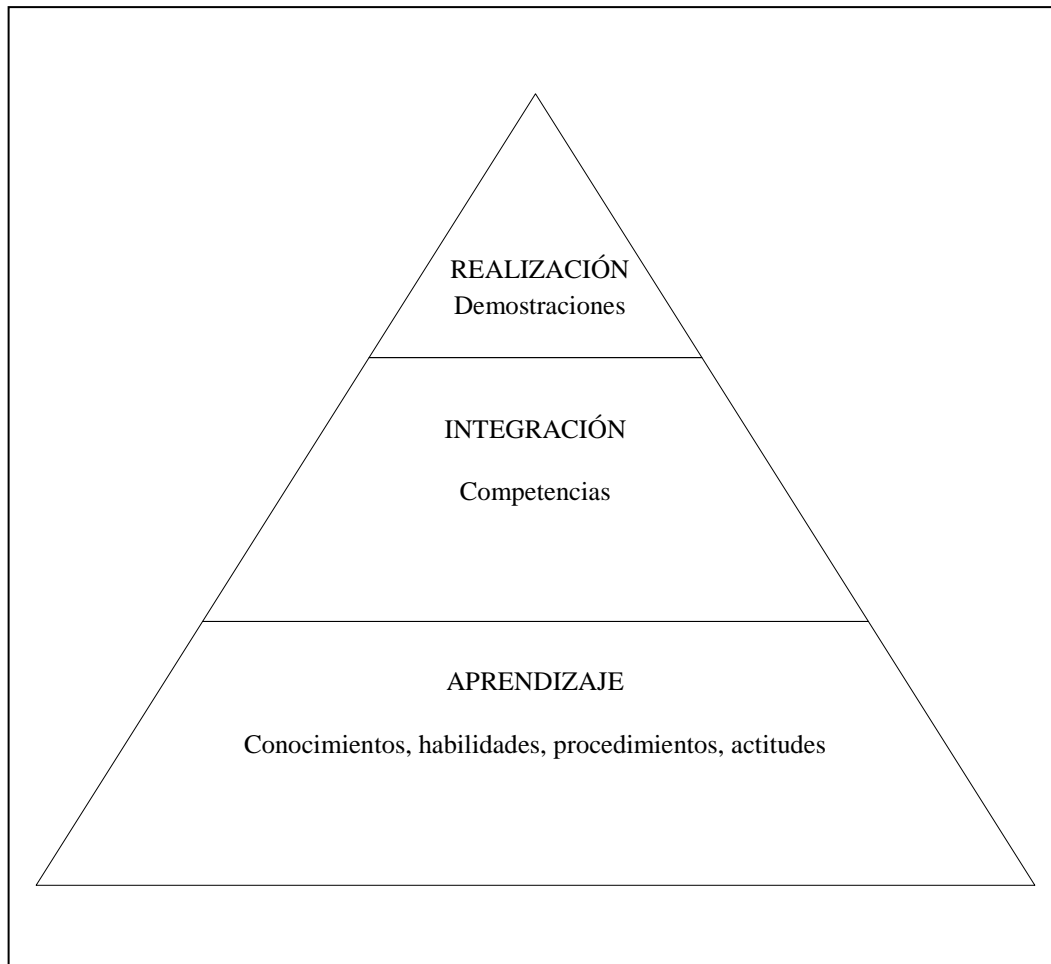


FIGURA 9: JERARQUÍA DE LOS INDICADORES DE LAS COMPETENCIAS SELECCIONADAS

Fuente: Fuertes (2012, p.428) gracias a la adaptación de NCES (2002)

Exponemos el siguiente cuadro, que define cada competencia según los niveles de dominio que le corresponden:

Competencia	Niveles de dominio: (1) aprendido, (2) integrado y (3) demostrado las competencias
1. Trabajo en equipo	1.Participar y colaborar de manera activa en tareas de equipo 2.Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión 3.Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento
2. Espíritu emprendedor	1.Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades 2.Tomar iniciativas considerando a los demás y asumiendo las consecuencias de las propias acciones 3.Emprender proyectos ambiciosos que implican una decisión social tomada en grupo o en una estructura organizativa
3. Orientación al aprendizaje	1.Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación 2.Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos 3.Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales
4. Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	1.Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas a pesar las dificultades 2.Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad 3.Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad
5. Automotivación y conciencia de uno mismo	1.Tener conciencia tanto de los recursos y estrategias personales, como de las limitaciones aprovechándolas para realizar con éxito los trabajos 2.Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones 3.Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional
6. Planificación y acción	1.Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades 2.Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados 3.Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo
7. Toma de decisiones	1.Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad 2.Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad 3.Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas
8. Liderazgo	1.Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás

	<p>2. Transmitir confianza para mover a los otros a actuar</p> <p>3. Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados</p>
9. Sentido ético	<p>1. Identificar la personalidad moral y los principios éticos en las acciones</p> <p>2. Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones</p> <p>3. Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones</p>
10. Responsabilidad Social	<p>1. Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad</p> <p>2. Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad</p> <p>3. Exigirse para poder exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad y con la sociedad en general</p>
11. Pensamiento crítico	<p>1. Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas</p> <p>2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos</p> <p>3. Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores</p>
12. Comunicación Interpersonal	<p>1. Establecer relaciones dialogantes con los demás expresándose de forma clara y asertiva</p> <p>2. Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas</p> <p>3. Fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo</p>
13. Resolución de problemas	<p>1. Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos</p> <p>2. Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz</p> <p>3. Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos</p>
14. Orientación a la calidad	<p>1. Cumplir con los requisitos del trabajo académico</p> <p>2. Mejorar sistemáticamente el trabajo personal</p> <p>3. Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes</p>
15. Diversidad e interculturalidad	<p>1. Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano</p> <p>2. Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto</p> <p>3. Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo</p>

CUADRO 25: COMPETENCIA SEGÚN LOS TRES NIVELES DE DOMINIO

Fuente: Adaptación de Fuertes (2012, anexo 9)

Los cuadros expuestos sobre la relación entre competencias e indicadores, tanto para describir las competencias genéricas como los ítems de RSU, van en consonancia con los objetivos que se pretenden alcanzar a través del Espacio Europeo Superior, según la dimensión social, destacamos:

- Promover el aprendizaje de las competencias y habilidades necesarias para conseguir una ciudadanía activa.
- Mejorar la interacción de las Universidades con las organizaciones de la sociedad civil para incrementar su nivel de respuesta a las demandas sociales.
- Fomentar la RS de las Universidades y el retorno del conocimiento generado a la sociedad. (Aldeanueva, 2011, p.108)

Además estamos en sintonía con las competencias transversales especificadas en la Facultad de Educación, según la memoria del grado en Educación Primaria e Infantil redactada por la Universitat Internacional de Catalunya y aprobada por el Departament d'Educació de la Generalitat o MEC; estas competencias son:

- Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor.
- Conocer los elementos que conforman el pensamiento analítico, sistémico, crítico y reflexivo.

Tales competencias quedan incluidas y desglosadas gracias a las competencias genéricas escogidas y sus indicadores, y el cuestionario en RSU y sus indicadores definidos por la UNECE.

PARTE III: MARCO EXPERIMENTAL

PARTE III: MARCO EXPERIMENTAL

Contenidos:

CAPÍTULO 6: Metodología y trabajo de campo

CAPÍTULO 7: Resultados y análisis interpretativo

CAPÍTULO 8: Conclusiones finales

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

Contenidos:

6.1. Trabajo de campo

6.1.1. Contextualización del trabajo de campo

a. La UIC

b. Proyecto Solidario UIC 2012-13

c. Facultad de Educación

6.2. Técnicas utilizadas en el trabajo de campo

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

Resumen del capítulo.

En este capítulo, por un lado se realiza una introducción que resume el marco teórico. Se citan documentos y experiencias similares a lo que proponemos en esta investigación. Se define el diseño y la estructura en base a una metodología mixta. Se explicitan las variables, la población y la muestra. También se describen las pruebas estadísticas y el tipo de técnicas cualitativas utilizadas. Después describimos las estrategias para establecer la validez.

Por otro lado, se realiza una contextualización del trabajo de campo donde se describen brevemente las características de la UIC y su Proyecto Solidario UIC 2012-13, enmarcado en la Facultad de Educación a través del que hemos puesto en práctica las actividades de extensión ofertando la participación social curricular a los estudiantes.

Y por último, se describen las técnicas utilizadas en el trabajo de campo en relación al tiempo y forma de aplicación.

El marco teórico lo iniciábamos con la afirmación sobre tomar una decisión que afectara positivamente a la sociedad. Esta cuestión enmarca el problema que pretendemos abordar con nuestra investigación, que es que la Universidad fomente una educación para satisfacer las necesidades sociales. La tendencia globalizante fomenta una educación basada en la economía de mercado, lo cual no siempre se complementa con el beneficio colectivo (McLaren et Farahmandpur, 2006; Crick et Joldersma, 2007).

¿Qué proponemos? En primer lugar, la búsqueda de soluciones a los problemas mundiales y locales. Y en segundo lugar, que la educación garantice una formación adecuada en competencias mediante una formación integral del alumnado.

Un modo de hacer esto posible es mediante la implementación de actividades de extensión, ya que permiten contribuir al desarrollo local y plantearse un compromiso con los deberes sociales y políticos, y el sentido de los derechos de la ciudadanía. Nos remitimos a las “Outreach Activities” o Actividades de Difusión, que son prácticas de actuaciones docentes de éxito⁵¹ que las mejores Universidades del mundo realizan. Algunas de estas prácticas de éxito promueven la participación voluntaria de los y las

⁵¹ Son aquellas actuaciones que consiguen los mejores resultados, mediante las buenas prácticas en muchos y diversos contextos, y que por tanto son prácticas o actuaciones universales y transferibles.

estudiantes de Grado en Educación en las zonas más desfavorecidas (Fuente: web de la Universidad de Harvard.edu).

El Real Decreto (1513/2006) de enseñanzas mínimas de Educación Primaria nos guía cuando afirma que hay que solucionar los problemas con una ética basada en valores democráticos, con un criterio responsable para con nuestras obligaciones como ciudadanos. Y la ciudadanía acompaña al bien común mediante la práctica adecuada de la RSU (Lambrechts, et al., 2012; Martino, 2013). ¿Cómo? A través de una participación social en el ámbito local de nuestro entorno cotidiano, complementando tal participación con una formación que oriente conceptualmente en los temas que nos preocupan. Una formación académica que integre la RSU en el currículum, tanto a nivel teórico como práctico. En este último aspecto, el práctico, queda intrínsecamente establecida la relación con la participación social.

Como ya hemos explicado en el marco teórico, las Universidades realizan su labor mediante dos vías; docencia e investigación. Las cuales marcan cuatro ejes de gestión⁵² socialmente responsable, según Vallaey (2009). Nosotros queremos relacionar RSU y las competencias genéricas a través de dos de las anteriores vías nombradas: formación curricular y la participación social, y para ello nos respaldamos en las propuestas *Estrategia 2020*, que en el ámbito de la unión Europea establecen especial interés por impulsar la cooperación en educación y formación, puesto que son complementarias.

⁵² Véase el marco teórico para consultar mayor información sobre los cuatro ejes.

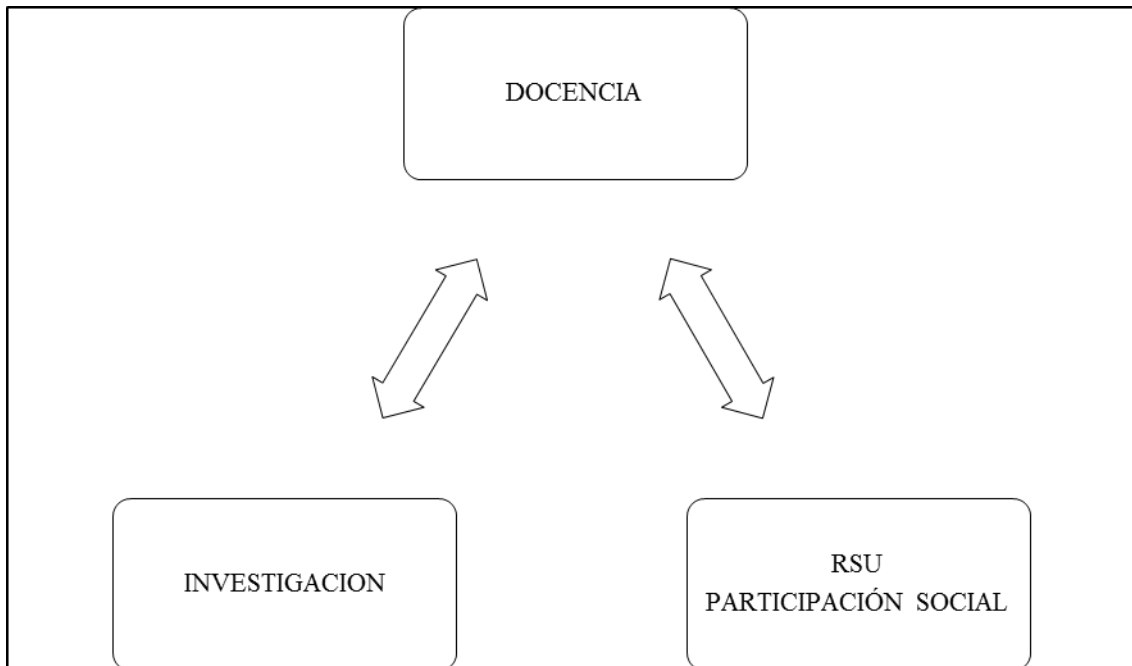


FIGURA 10: RELACIÓN ENTRE RSU, INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

Fuente: Elaboración propia

La figura anterior expresa la relación entre las funciones de la Universidad y el eje específico de la RSU que versa sobre la participación social. La relación consiste, por una parte, en cómo hemos integrado la participación social en el currículum y, por otra, cómo hemos analizado este hecho mediante la investigación. Podemos añadir que la UNESCO (2009, p.2-3) afirma que “las Universidades son agentes de transformación social a través de sus desempeños en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deben de centrarse en aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico, contribuyendo así al desarrollo sostenible y al bienestar en general”.⁵³ La educación para el desarrollo sostenible, que incluye la Responsabilidad Social, tiene por objeto ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades, y adquirir conocimientos que les permitan decidir en beneficio propio y de los demás, ahora y en el futuro, y a poner en práctica esas decisiones (UNESCO, 2010). De tal manera que se relaciona con la participación social integrada en el currículum, que es lo que nos proponemos en esta investigación.

⁵³ Investigación, enseñanza y servicio a la comunidad.

El diseño de investigación

Se quiere responder a las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos propuestos. Se trata de seleccionar y aplicar el método al contexto particular de nuestro estudio (Bisquerra, 2009). Nuestra investigación posee un diseño casi experimental ya que “proporciona argumentos más sólidos y convincentes para establecer efectos causales de la variable independiente, por el hecho de que se controlan bien las fuentes de validez interna, que se refiere a la rigurosidad del diseño, mientras que la externa se refiere a la generalización” (Bisquerra, 2009, p.189).

Otro motivo para usar este tipo de diseño es la imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los grupos experimentales y de control debido al contexto donde se desarrolla la investigación.⁵⁴ Según Arnal (1997), un diseño casi experimental, aunque no es un verdadero experimento, “proporciona un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez y son más sólidos que los diseños preexperimentales” (Bisquerra, 2009, p.189).

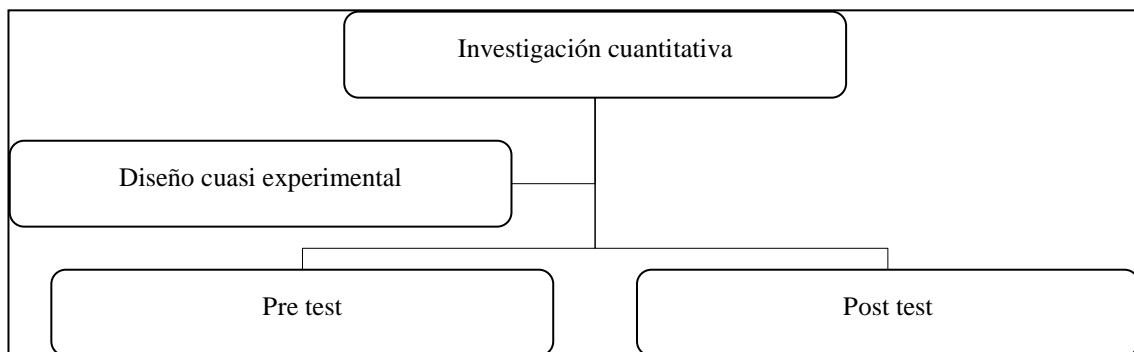


FIGURA 11: INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA. DISEÑO CUASI EXPERIMENTAL

Fuente: Elaboración propia

El diseño específico utilizado para la parte cuantitativa ha sido del tipo pre test y post test con grupo de control no equivalente. Este diseño es uno de los más usados en el ámbito educativo, en él se usna grupos de sujetos ya establecidos, se aplica el pre test, se administra un tratamiento a un grupo y posteriormente se aplica el post test. El siguiente cuadro expone la asignación (no aleatoria) de los grupos y el tratamiento dado.

⁵⁴ Ya que realizamos un estudio de caso en la Facultad de Educación de la UIC y los grupos son naturales, puesto que éstos conforman los diferentes niveles de los Grados de Educación.

Grupo	Asignación	Pre test	Tratamiento	Post test
Experimental (A)	No aleatoria	O	X	O
Control (B)	No aleatoria	O		O

CUADRO 26: METODOLOGÍA CUANTITATIVA. DISEÑO CUASI EXPERIMENTAL

Fuente: Bisquerra (2009, p.189)

El siguiente cuadro expone la estructura del trabajo de campo de la investigación.

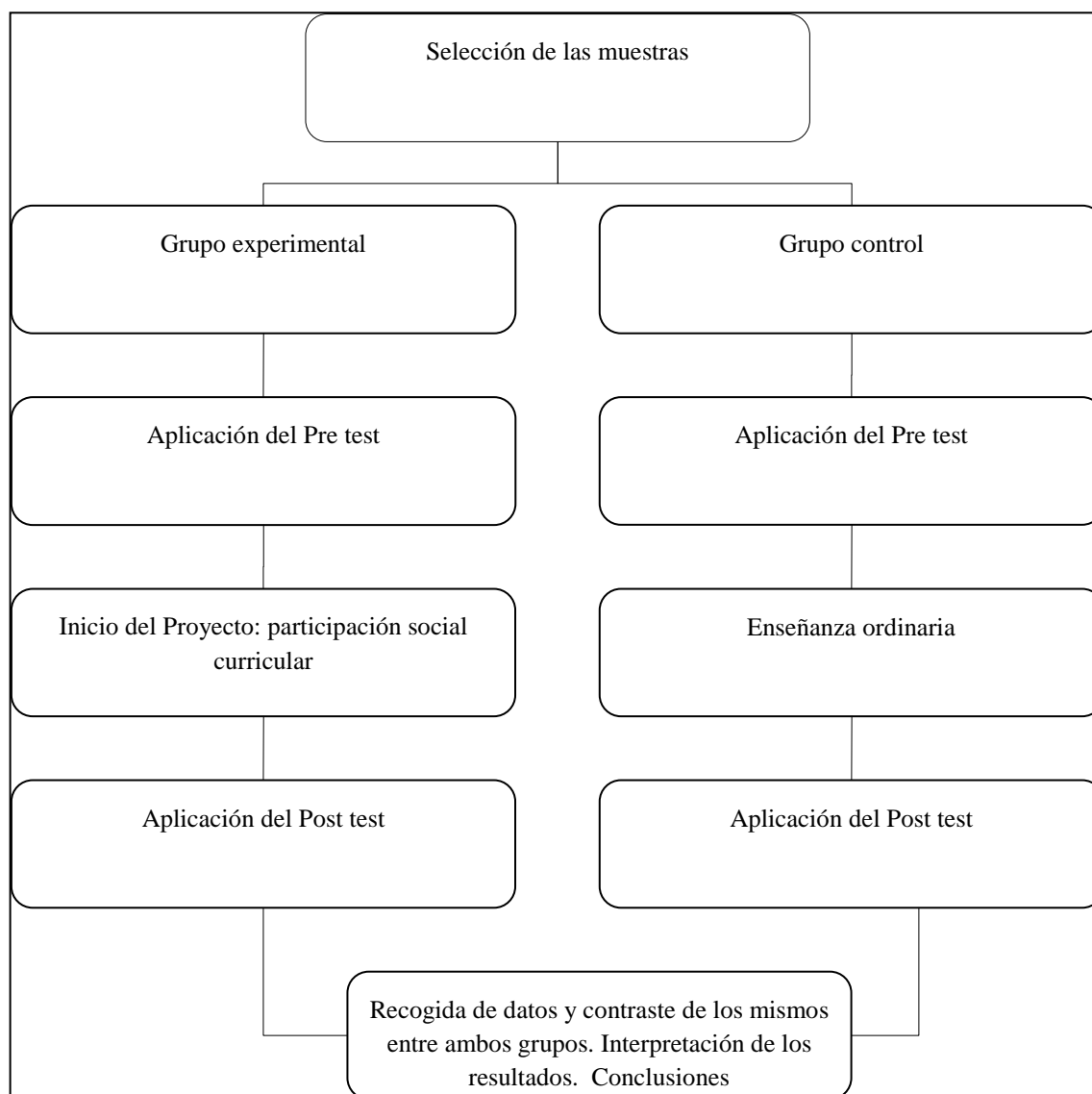


FIGURA 12: ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE CAMPO

Fuente: Adaptación de Balaguer (2009, p.253)

La metodología utilizada ha sido mixta; cuantitativa y cualitativa. Utilizar ambas metodologías consideramos que ayuda a validar esta investigación. La primera nos ha ayudado a indicar el grupo de los sujetos que conforman nuestra muestra, el control del investigador para ejercer las variables implicadas y el análisis estadístico a realizar. La calidad de la parte cuantitativa está relacionada con el grado en que se aplica el diseño tal y como previamente está establecido, ya que “el rigor científico depende del control máximo de todas las condiciones de la investigación” (Bisquerra, 2009, p.120).

Citando al mismo autor, seguiremos con el enfoque cualitativo que se ha adaptado al contexto de aplicación, de forma que se ha trazado un plan de acción para obtener la información que priorice la relevancia a la objetividad de los datos, antes que la manipulación de los mismos.

Según los tipos de variables⁵⁵ establecidos por Bisquerra (2009), “a partir del criterio metodológico podemos diferenciar variables: independientes, dependientes y extrañas. Las variables independientes responden al factor que pretendemos observar y manipular de manera deliberada para descubrir las relaciones con la variable dependiente” (p.137). En nuestra investigación podemos definir como variables independientes los elementos que hemos clasificado como los ítems de la primera parte del test que se aplica a los grupos, que son la edad, el sexo, el grado que estudian y el nivel en el que están, asignaturas pendientes, nivel educativo del padre y de la madre, actividad laboral actual del padre, madre y la persona cuestionada, el número de hermanos y el lugar que ocupa entre ellos, los valores altruistas de la familia, consideración personal sobre si es una persona motivada, motivadora, participativa y empática. Si considera que participa del cambio social, si ha realizado voluntariado anteriormente y si participa o no en el Proyecto Solidario UIC.

Las variables dependientes “responden al fenómeno que aparece y desaparece o cambia cuando se aplica o suprime o modifica la variable independiente. El efecto que actúa como consecuencia de la variable independiente” (Bisquerra, 2009, p.138). En nuestra investigación podemos definir como variables independientes a las preguntas que corresponden a la segunda parte del test.

⁵⁵ “Las variables son características que varían según los sujetos, son una propiedad que puede adoptar diferentes valores. Una variable es susceptible de medirse u observarse” (Bisquerra, 2009, p.134-135).

Entre ambas variables se han demostrado cruces de influencia, pero esto lo veremos más adelante en los resultados.

Las variables extrañas “se definen por exclusión como las que no son ni independientes ni dependientes. Son variables ajenas al experimento, pero que pueden ejercer una influencia en los resultados. Pueden ser disposiciones conductuales ambientales” (Bisquerra, 2009, p.139).

El grupo control que hemos establecido en nuestra investigación nos ayuda a evitar los efectos de confusión al poder comparar los resultados.⁵⁶ Exponemos un cuadro que clasifica las variables de nuestra investigación.

VARIABLES INDEPENDIENTES	VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES EXTRAÑAS
Edad Género Grado que estudian y el nivel en el que están Asignaturas pendientes Nivel educativo del padre y de la madre Actividad laboral actual del padre, madre y la persona cuestionada Número de hermanos y el lugar que ocupa entre ellos Los valores altruistas de la familia, consideración personal sobre si es una persona motivada, motivadora, participativa, y empática Si considera que participa del cambio social, si ha realizado voluntariado anteriormente Si participa o no en el Proyecto solidario UIC	Las preguntas que corresponden a la segunda parte del test.	Contexto. Influencias externas. Influencias de otras asignaturas en los grupos. Evolución madurativa del grupo natural. Interacciones entre grupos. ...

CUADRO 27: TIPOS DE VARIABLES

Fuente: Elaboración propia

Clasificación de las variables según criterios matemáticos basados en Bisquerra (2009): “según el sistema de medición y la naturaleza de las variables, éstas pueden ser cualitativas o cuantitativas” (p.140-141).

⁵⁶ Entre el grupo control y el experimental.

Las primeras, las variables cualitativas, no se pueden cuantificar; ejemplos de ellas en nuestra investigación son datos como los que definen el estudio de caso realizado en la UIC en la Facultad de Educación y las características de los sujetos de la población y muestra (DNI, C.P. o Código Postal, estado civil, sexo...). En algunos casos son dicotómicas, ya que sólo presentan dos categorías, como el sexo, por ejemplo. Y en otros casos son politómicas, presentan más de dos categorías, como, por ejemplo, el Código Postal. Las segundas, las variables cuantitativas, pueden ser medidas numéricamente. En nuestra investigación también existen este tipo de variables, como son la edad de la población y muestra, el rendimiento académico, etc. Pueden ser discretas, ya que pueden tomar valores enteros determinados, como comentaremos en esta investigación más adelante, el número de estudiantes por clase, número de asignaturas pendientes, etc. O continuas, que pueden tomar cualquier valor intermedio dentro de un continuo, como existe en nuestra investigación: la edad, rendimiento académico, niveles de mejora de las competencias establecidas en relación a la participación social curricular.

Población y muestra.

Según Bisquerra (2009), “la población es el conjunto de todos los individuos en los que queremos estudiar un fenómeno” (p.143), es decir, la Facultad de Educación de la UIC. La muestra es el conjunto de casos extraídos de la población que analizaremos realmente, que son los y las estudiantes de segundo y tercero de Grado en Educación Primaria e Infantil. Hemos escogido estos grupos ya que son los niveles intermedios de los grados, dado que cada grado posee una duración de cuatro años. También hemos decidido ampliar la muestra con las dos tipologías de grados que existen en la Facultad de Educación para que ésta sea más amplia.

El muestreo por accesibilidad, según Bisquerra (2009), “supone un procedimiento de selección informal de la muestra. Es el tipo casual, ya que hemos utilizado como muestra a individuos a los que tenemos facilidad de acceso, dependiendo de las diferentes circunstancias fortuitas” (p.148). En nuestra investigación hemos usado para la muestra estudiantes que han accedido a participar por iniciativa propia en el estudio.

Metodología cuantitativa.

Hemos realizado un análisis cuantitativo para los datos extraídos del cuestionario o test, ya válido, fiable y usado en otra investigación. En un segundo momento (se pueden consultar las fases en el cuadro que las explicita más adelante) realizamos también un cálculo de la correlación para establecer el grado de asociación entre las variables nombradas. Se ofrece a partir del pre test una estadística descriptiva de los datos y tras el post test usamos una estadística inferencial para inferir propiedades de la población estudiada a partir de los datos obtenidos en la muestra. Tal y como argumenta Bisquerra (2009, p.153), “la estadística inferencial ofrece una serie de técnicas estadísticas que nos permiten realizar contrastes entre los valores dados (muestra-población), y comparaciones de dos grupos a través de diferentes pruebas”.

En nuestro caso esta comparación se efectúa para comparar dos poblaciones a partir de dos muestra extraídas de ellas. La comparación se efectúa para datos paramétricos asumiendo normalidad. Esta prueba se utiliza en las variables dependientes cuantitativas. Hemos usado la *Prueba de Levene (F)*, que es un contraste de igualdades de varianzas de las dos poblaciones donde se han extraído las muestras, en la cual la hipótesis nula nos dice que las varianzas son iguales. Es decir, si se asume esta hipótesis podemos concluir que se trata de dos poblaciones homogéneas.

También hemos utilizado el *Test t*, que es un contraste de igualdad de medias de las dos poblaciones donde se han extraído las muestras. Toda la información está calculada para el caso de las varianzas poblacionales iguales (asumiendo varianzas iguales) y para el caso de las varianzas poblacionales distintas (no asumiendo varianzas iguales).

Además, hemos realizado tablas de contingencia, que permiten juzgar si hay o no hay relación de dependencia entre dos o más variables, a partir del contraste entre las frecuencias que se observan y las frecuencias esperadas, las que cabría esperar en el supuesto de que no exista relación. A través de estas tablas observamos: el recuento de los porcentajes, las frecuencias observada (recuento) y esperada.⁵⁷

Y la Prueba Chi-cuadrado, cuya base son las diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas. Además, hemos realizado la *media en cambio* para observar las diferencias entre las respuestas del pre y post test de cada individuo.

⁵⁷ Son las que cabría esperar bajo el supuesto de independencia.

Resumimos en el siguiente cuadro lo explicado sobre la estadística y las pruebas utilizadas.

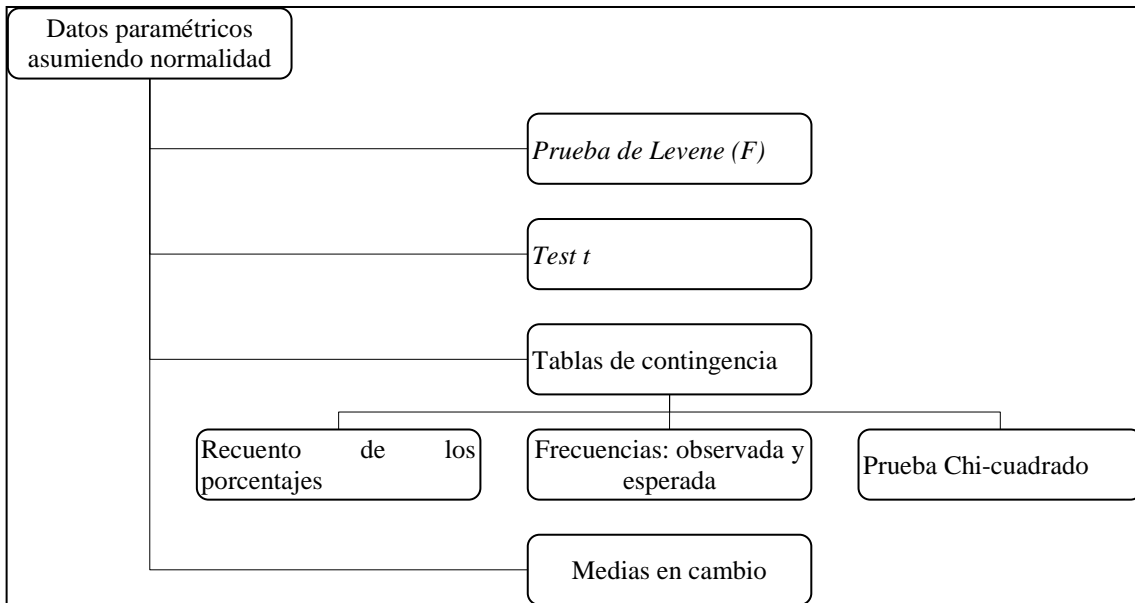


FIGURA 13: PRUEBAS ESTADÍSTICAS REALIZADAS

Fuente: Elaboración propia

Metodología cualitativa.

Bisquerra (2009) cita a Eisner (1998) cuando afirma que en el ámbito de la investigación educativa, para describir las características de la metodología cualitativa que perfilan además nuestra investigación:

Es un estudio centrado en un contexto específico que reivindica la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos; como investigadora he participado en la investigación y formo parte del instrumento de medida, ya que filtro la realidad de acuerdo a un criterio propio que le da sentido a la interpretación, pero para evitar la subjetividad hemos triangulado en la recogida y análisis de la información mediante la ayuda de los participantes⁵⁸ e instrumentos, documentos y diversas fuentes de información que explicitaremos más adelante; la parte cualitativa de la investigación es interpretativa porque, por un lado, lo importante es atribuir significado a la situación estudiada, y por otro descubrir el significado que tiene para los estudiantes que participan en el Proyecto; el uso

⁵⁸ Estudiantes, profesorado implicado y entidades.

del lenguaje incorpora aspectos expresivos y connotativos que no obtenemos con el test y que son una rica fuente de información; profundizar en el objeto de estudio para comprender la singularidad de los acontecimiento. (p.279)

“La investigación cualitativa se puede orientar a la comprensión y/o al cambio” (Bisquerra, 2009, p.281). La primera tiene por objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro, a partir de las atribuciones de significado generados por la interacción social de las personas. Es la línea seguida por Husserl y Schurtz, que señalan al sujeto como productor de conocimiento, que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe. La segunda, la investigación cualitativa orientada al cambio se enmarca en la teoría crítica cuyos precursores son Adorno, Marcuse, la Escuela de Frankfurt y Habermas, entre otros, prepondera a un individuo más consciente de su raíz social e ideológica mediante un pensamiento crítico y reflexivo.

Nuestra investigación se orienta en un primer momento a la comprensión, para averiguar el punto de partida inicial del pensamiento y actuación de los individuos de la población sobre los temas que nos preocupan.⁵⁹ En un segundo momento, para conseguir fomentar la transformación social de los sujetos implicados en el Proyecto, hemos orientado la investigación al cambio. Queremos que la hipótesis se cumpla, es decir, que las competencias mejoren gracias a la participación social curricular.

Existen otros métodos cualitativos orientados a la comprensión como son: “etnografía, etnometodología, teoría fundamentada, investigación acción, estudios narrativos biográficos, fenomenología” (Bisquerra, 2009, p.294).

Nuestra investigación se basará en dos de ellos; en primer momento en la etnografía y en un segundo, investigación acción. La argumentación dada sobre la comprensión y el cambio creemos que justifica estas dos elecciones dado que una investigación etnográfica, según Bisquerra (2009 ,p.295), “sirve para enfatizar cuestiones descriptivas e interpretativas, es decir, orientadas a la comprensión”. La investigación acción se orienta hacia el cambio, hacia la transformación de la realidad (mediante la formación y participación social curricular), que es un paso más tras la comprensión inicial (Denzin, 2000; 2001).

⁵⁹ El desarrollo integral, la participación social curricular y el grado de influencia de ambas para la mejora de las competencias.

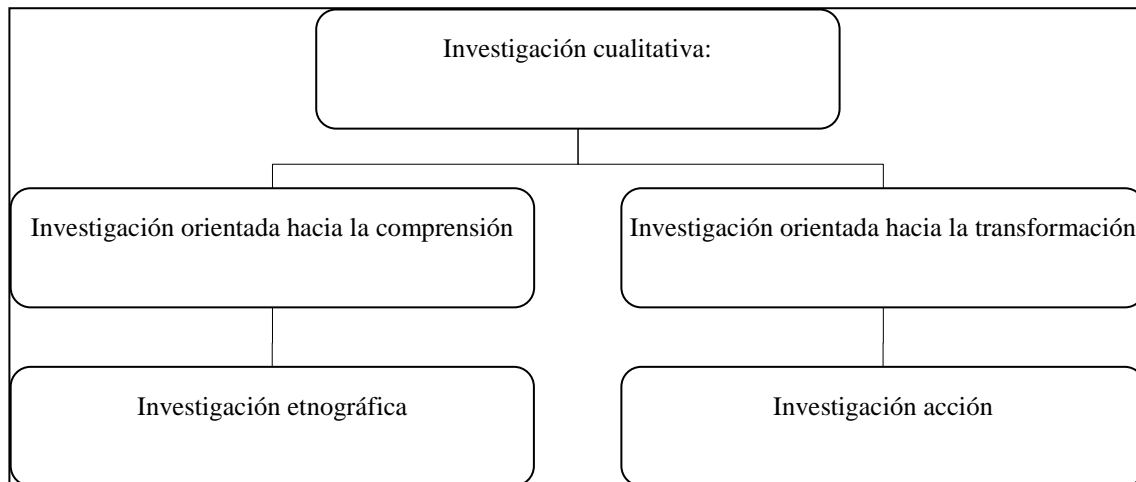


FIGURA 14: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Fuente: Elaboración propia

Rodríguez Gómez et al. (1996) definen la investigación etnográfica como el método de investigación mediante el que nos acercamos a una realidad social concreta,⁶⁰ partiendo de la perspectiva de las personas que la vivencian. Esto nos interesa, dado que los estudiantes, profesores y entidades participantes parten de la descripción de un modo de vida concreto y probablemente diferente para cada uno de ellos. Es, por tanto, un proceso para aproximarnos a un contexto social, en este caso, en entornos y con personas vulnerables. Por ello, la comprensión empática es uno de los objetivos (Woods, 1987).

“La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo” (Bisquerra, 2009, p.295).

La investigación acción educativa describe, según Latorre (2009, p.369), “unas actividades que llevan a cabo los profesionales de la educación del ámbito social con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones”. Latorre cita a Kemmis (1988) cuando afirma que tal investigación:

Constituye una ciencia práctica, moral y crítica, ya que es una forma de indagación autoreflexiva realizada por sus participantes en las situaciones

⁶⁰ Pudiendo ser ésta una familia, una clase o una escuela.

sociales para mejorar la racionalidad y justicia de: (a) sus propias prácticas sociales o educativas; (b) la comprensión sobre las mismas; (c) las situaciones e instituciones en las que estas prácticas se realizan. (p.370)

Nosotros hemos introducido la participación social curricular y formulamos la hipótesis sobre si ésta mejora las competencias de los estudiantes. Tal participación social se lleva a cabo en entidades externas que trabajan con personas en situaciones de riesgo y/o con personas vulnerables. Por ello, la metodología de investigación acción es una buena opción para comprobarlo, según las definiciones dadas.

Algunas características de la investigación acción, según Latorre (2009, p.371), son:

Práctica (introduce mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación); participativa y colaborativa (el investigador trabaja para y con las personas interesadas en la mejora de la realidad mediante la implicación en problemas prácticos); emancipatoria (enfoque simétrico de los participantes, ya que entre los implicados se establece una relación de iguales en la aportación a la investigación); interpretativa (los resultados se basan en las interpretaciones de las personas involucradas, la validez se logra gracias a la triangulación de los diferentes actores; crítica.⁶¹

Este último punto, la crítica, forma parte de una de las tres modalidades que definen a la investigación acción (Carr et Kemmis, 1988), que es el más adecuado para nuestra investigación, dado que la participación de los estudiantes supone una transformación de la organización y currículum de las asignaturas implicadas en el Proyecto de la Facultad de Educación de la UIC.

A través de las diferentes estrategias utilizadas en la recogida de información hemos podido seguir “los ciclos interactivos y cíclicos que marca la investigación acción” (Latorre, 2009, p.375), y de esta manera ir mejorando a la vez nuestra práctica educativa: plan de acción (introducción de la propuesta del Proyecto en determinadas asignaturas e inscripción de las personas voluntarias para participar), actuación (inicio de la participación social de los estudiantes), observación (puesta en común de la experiencia del Proyecto en las aulas con el grupo clase, en el que se incluyen las

⁶¹ Se buscan mejoras prácticas dentro de las políticas sociopolíticas a la vez que los mismos implicados actúan como agentes de cambio, es decir, cambian su ambiente y también cambian los participantes durante el proceso.

personas no participantes), y reflexión (mediante la puesta en común con el grupo clase, posteriormente focus group voluntario con los participantes, diarios reflexivos, entre otros). Seguidamente exponemos las diferentes estrategias de recogida de información en relación con la parte cualitativa de la investigación.

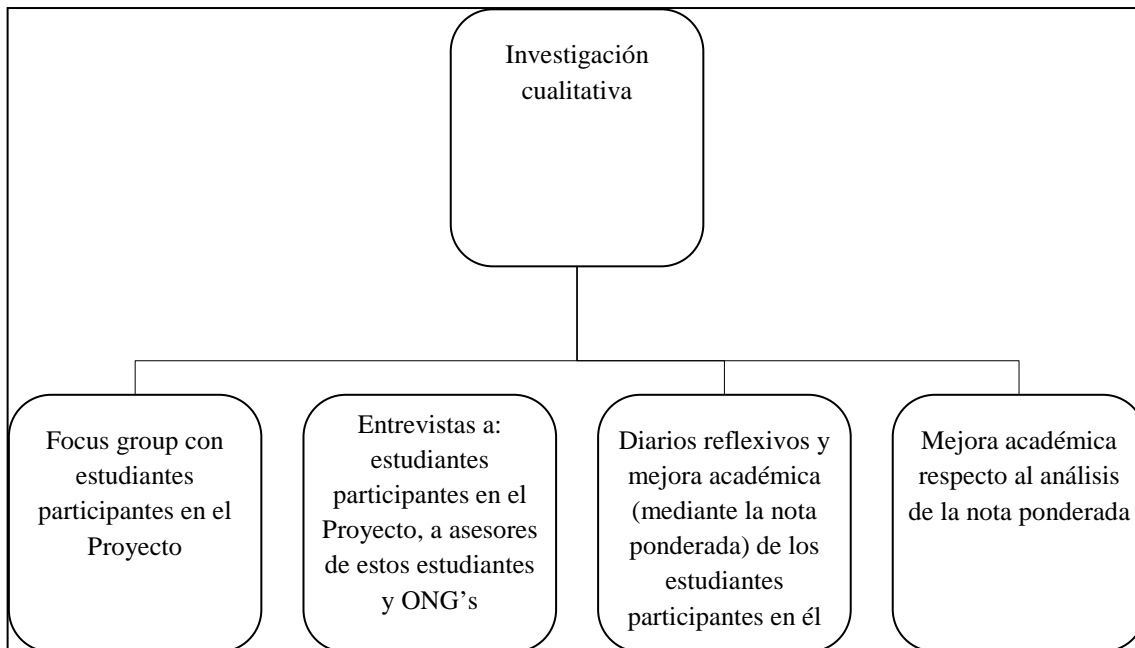


FIGURA 15: ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Fuente: Elaboración propia

A partir de la anterior figura, definiremos cada una de las estrategias y las relacionaremos con el estudio de caso de la Facultad de Educación de la UIC.

Focus group⁶²

A través de esta técnica hemos descubierto cómo los participantes han vivido la realidad de su participación social curricular y hemos podido discutir los objetivos e hipótesis de la investigación, gracias a la discusión de cada sujeto que escucha y participa de forma cruzada, contrastada y enfrentada a través de la interacción social (Denzin, 2001). Russi (1998) establece que el investigador debe: convocar al grupo, dirigir la sesión, controlar las intervenciones⁶³; en definitiva dinamizar. Otro punto es observar la distribución que han ocupado los asistentes, los silencios en la discusión, expresiones corporales,

⁶² “Es una entrevista realizada a un grupo de personas para recopilar información relevante sobre la problemática de la investigación” (Bisquerra, 2009, p.343).

⁶³ Según el orden y contenido inicial de cada una de ellas.

actitudes, es decir, todo aquello que no forma parte de la comunicación verbal, pero que también comunica, como es la comunicación paraverbal y no verbal.

Se recomiendan grupos pequeños (de 5 a 10 personas) y que la sesión no dure más de 90 minutos. Requisitos que nuestro trabajo de campo recoge y aplica.

Las ventajas que ofrece esta técnica son: los grupos de discusión son socialmente orientados y sitúa a los participantes en situaciones reales y naturales; el formato ofrece flexibilidad para explorar temas no previstos; la información que se recoge posee una alta validez subjetiva; el costo es bajo; son grupos ágiles para la producción de resultados; es una muy buena fuente para obtener datos básicos y/o profundizar en el análisis. Aunque también presenta algunas limitaciones: “el investigador posee un menor grado de control; los participantes pueden influirse entre sí y dar lugar a deficiencias en la información como temas irrelevantes o modificación de perspectivas individuales tras escuchar otras opiniones; los grupos son distintos y cada uno posee características propias” (Bisquerra, 2009, p.344).

La entrevista⁶⁴

La entrevista ha sido semiestructurada, ya que, por un lado, hemos partido de un guión que ha determinado la información relevante que se necesitaba obtener y, por otro, las preguntas han sido formuladas de manera abierta para obtener una información más rica en matices. Han sido entrevistas finales ya que el objetivo de la investigación era contrastar la información y concluir aspectos de la problemática. Vallés (2000), Corbetta (2003) y Gordo et Serrano (2008) consideran la entrevista una técnica cualitativa de investigación social basada en los diálogos sobre una problemática analizada desde perspectivas y experiencias concretas, según los actores sociales participantes. Por tanto, analizaremos nuestro objeto de estudio a través de la experiencia de los participantes que, a la vez, son parte y resultado del estudio (Alonso, 1998). El número de entrevistas en la investigación depende de la saturación de datos, es decir, cuando la información comienza a ser repetitiva y deja de aportar novedades, o porque no es posible obtener más datos (Trinidad et al., 2006).

⁶⁴ Según Bisquerra (2009, p.336-337) “es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona en relación con el tema estudiado”.

Diario reflexivo se considera una herramienta muy válida para docencia, investigación, ya que ofrecen un registro descriptivo y reflexivo de los fenómenos y de las respuestas personales ante los mismos. En nuestra investigación los participantes han escrito un diario reflexivo individual desde una perspectiva participativa (Bisquerra, 2009).

Evaluación de los estudiantes por parte de las ONG's. Ha sido escrita y nos la han enviado vía on-line en la mayoría de los casos y, en otros, la información ha sido recogida vía teléfono, al finalizar el primer semestre.⁶⁵ Y durante el proceso del segundo semestre, cuando la mayoría de estudiantes llevaban más de la mitad de horas requeridas curricularmente.⁶⁶ Este referente de horas realizadas ha servido para ejecutar al mismo tiempo la evaluación de las entidades y el focus group. De esta manera, el número mínimo de horas de experiencia de los participantes ha aportado una visión global para la comprensión del proceso, tal y como afirma la investigación etnográfica.

Análisis de la mejora académica de los estudiantes participantes. Lo hemos elaborado respecto a la diferencia entre la nota ponderada⁶⁷ del año académico anterior y la nota ponderada del año académico actual, donde han realizado la participación social curricular.

Para validar la información recogida mediante las diferentes estrategias nos basaremos en Bisquerra (2009, p.391-392), ya que “el proceso de análisis de datos comporta validar la información para que sea creíble, para lo que necesitamos hacer afirmaciones, examinar críticamente las afirmaciones bajo las evidencias e implicar a otras personas en la elaboración de los juicios”. Lo resumimos en el siguiente cuadro:

⁶⁵ Para poder evaluar una de las asignaturas implicadas, ya que finalizaba. Había estudiantes que empezaban el Practicum, es decir, las prácticas en colegios, y finalizaban las asignaturas teóricas, lo cual dificultaba el seguimiento de los participantes desde la Universidad.

⁶⁶ El mínimo de horas solicitado eran 30.

⁶⁷ Es una medida de tendencia central, que es apropiada cuando en un conjunto de datos cada uno de ellos tiene una importancia relativa (o peso) respecto de los demás datos. Se obtiene multiplicando cada uno de los datos por su ponderación o peso y luego sumarlos, para obtener una suma ponderada. A continuación se divide la suma ponderada entre la suma de los pesos.

Estrategias	Resultados	Concreciones
Estancia prolongadas	Construye confianza Desarrolla rapport Construye relaciones Obtiene alto alcance de datos Obtiene datos precisos	Los estudiantes han realizado un mínimo de 30 horas de participación social, y en el 90% de los casos han continuado realizándola tras finalizar las horas requeridas; el motivo principal ha sido el compromiso y Responsabilidad Social adquiridos.
Observación persistente	Obtiene datos en profundidad Obtiene datos previos Clasifica datos precisos Clasifica las relevancias de las irrelevancias Reconoce engaños	La participación social, al ser curricular, es decir, estar inmersa dentro de los objetivos y contenidos de determinadas asignaturas, ha permitido un seguimiento del alumnado mediante; compartir con el grupo clase de las vivencias, entrevistas individuales, entrega del diario reflexivo ...
Triangulación	Contrasta datos	Contacto con las ONG's implicadas para el seguimiento de los estudiantes. Relación de la información recogida entre grupos clase diferentes y/o personas particulares. Focus group entre los participantes. Entrevista a asesores de estudiantes participantes.
Material de referencia	Prevee una diapositiva de la vida	Trabajo en clase con artículos de impacto JCR relacionados con la Responsabilidad Social.
Comprobación de compañeros Auditar	Pruebas de hipótesis de trabajo Examinar explicaciones alternativas	Discusiones informales con compañeros y formales con director de tesis (guías, recomendaciones).
Diario reflexivo	Decisiones documentales	Es obligatorio escribir y presentar el diario reflexivo por parte de los estudiantes participantes.
Descripción densa Muestreo teórico	Proveer bases de datos para la transferibilidad y relevancia Proveer experiencia para el lector	Datos y muestreo descriptivo relevante.

CUADRO 28: ESTRATEGIAS PARA ESTABLECER LA VALIDEZ

Fuente: Bisquerra (2009, p.392)

Con estas estrategias pretendemos obtener unas estrategias de calidad, credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Estudio de caso⁶⁸

Todas estas técnicas se implementaran en el estudio de caso de la facultad de educación de la UIC. Esto nos ha permitido seleccionar un objeto/sujeto de estudio con un escenario real que ha constituido una fuente de información (Wolcott, 2003; Rodríguez et García, 1996). Además, hemos podido participar en la investigación, lo que “ha favorecido un trabajo colaborativo, incorporando diferentes ópticas a través de un trabajo interdisciplinar que propicia la reflexión sobre la práctica y la comprensión del caso a través de la búsqueda de información de diferentes perspectivas” (Bisquerra, 2009, p.310).

Para poder establecer un panorama descriptivo de la situación del caso de la UIC se realizó una revisión de las competencias transversales de la UIC a través de la detección de palabras clave. Esta parte de la investigación forma parte de la investigación subvencionada por la UIC del grupo de investigación SyRSU⁶⁹ de la misma Universidad y del cual formo parte. Nos basaremos en el caso de la Facultad de Educación, con dos titulaciones: Grado en Educación Primaria e Infantil.

6.1. Trabajo de campo

6.1.1. Contextualización del trabajo de campo

Describiremos brevemente la UIC, el Proyecto Solidario UIC 2012-13 y la Facultad de Educación que es donde se ha implemenado la investigación.

A. La Universitat Internacional de Catalunya (UIC)

La Universitat Internacional de Catalunya (UIC) tiene personalidad jurídica propia y, como institución sin ánimo de lucro, se propone prestar un servicio a la sociedad mediante la realización de tareas docentes y de investigación científica dirigidas a la capacitación profesional y la formación científica, cultural y humana de su alumnado, así como el desarrollo de actividades de promoción de la cultura. Este ideario incluye

⁶⁸ “Es un método de investigación que implica un examen en profundidad de una entidad educativa, en nuestro caso, y que comprende la riqueza de la complejidad” (Bisquerra, 2009, p.309).

⁶⁹ Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria.

los criterios básicos del espíritu fundacional que debe animar toda la vida de la Universidad. La UIC, que es donde se desarrolla esta investigación, es una Universidad privada basada en el humanismo cristiano, con menos de veinte años de antigüedad, en la que, como afirma el Dr. Alavedra i Ribot (2013): “Se potencia⁷⁰ una docencia personalizada y comprometida con la calidad para formar a profesionales íntegros mediante una formación multidisciplinar preparados para contribuir en un mundo multidisplinar que sea más justo y solidario” (Fuente: web UIC).

Entre otros servicios de la UIC, queremos destacar el Servicio Universitarios Solidarios (SUS); es la plataforma desde donde se impulsan actividades de voluntariado, que surgió gracias a la iniciativa de alumnos de la Universidad. Con este Servicio, la Universidad Internacional de Catalunya quiere ofrecer a su alumnado la posibilidad de descubrir su vocación de servicio a través de proyectos prácticos de solidaridad organizados por la propia Universidad o por varias entidades, tanto durante el curso académico como en el verano a través de campos de trabajo.

Algunos de estos proyectos están vinculados a las diferentes titulaciones y centros de la UIC, de forma que el alumnado puede desarrollar las competencias personales y profesionales que le son propias y hacer algo por los demás, a partir de una gran variedad de iniciativas solidarias.

Existe también la posibilidad de la participación del profesorado y el personal administrativo y de servicios, así como otras personas que no sean de esta Universidad pero que comparten las mismas inquietudes.

Cada iniciativa solidaria está dotada de unas características particulares, que se adaptan a los estudios e intereses profesionales de cada uno. De esta manera, el participante se convierte en una forma eficaz de poner en práctica los propios conocimientos adquiridos en la Universidad.

Algunos de estos proyectos son: Campo de trabajo en Guatemala, Campaña de Donación de sangre, Navidad: Campaña de Recogida de Alimentos, Rosas Solidarias, Actividades durante el curso, Actividades de verano.

En la UIC el Servicio Universitarios Solidarios (SUS) depende del Servicio al Estudiante, que a su vez está integrado en el Vicerrectorado de la Comunidad

⁷⁰ El rector comenta esto sobre la UIC.

Universitaria; no existe un vicerrectorado específico de RSU. La UIC ni está adherida al Pacto Mundial de Naciones Unidas ni incluye Memorias Anuales de RSU, pero si se incluyen todas las actividades nombradas a través del Servicio Solidario y del departamento de Sostenibilidad, muy relacionado con nuestra temática, por incluir en la definición de RSU al concepto: sostenible. No existe ninguna asignatura dedicada especialmente a la RSU y esto nos lleva a plantear la necesidad de realizar actividades focales que puedan ayudar a desarrollar RSU. Ello nos demuestra que este término no está consolidado en la institución, aunque sí contempla aspectos como la Participación Social y el desarrollo sostenible antes mencionados. Además estos dos aspectos poseen un espacio concreto en la web, lo que propicia feedback entre los diferentes grupos de interés.

Ideario de la UIC y el Servicio Universitarios Solidarios (SUS)

Universitarios Solidarios de la UIC nace en el marco del ideario de la UIC. La misión de los universitarios solidarios de la UIC es contribuir a la formación integral del alumnado para que descubra su vocación de servicio y mejore sus competencias profesionales, desarrollando proyectos solidarios, ayudando a quien más lo necesita.

Puntos del ideario⁷¹ de la UIC a los que se pretende dar respuesta desde proyectos solidarios:

Funciones. Contribuir al desarrollo cultural y espiritual de la comunidad universitaria y de su entorno social con la organización de actividades culturales diversas y el impulso de la difusión de la cultura.

Buscar la Verdad. En todas sus funciones y actividades, la Universidad se propone: *guardar la mayor fidelidad a la verdad y prestar al hombre y a la sociedad el mejor servicio posible*. Al perseguir estos objetivos, la Universidad desea ofrecer un ambiente de estudio y trabajo con altas cuotas de calidad, “inspirarse en un sentido cristiano de la vida y estar abierta a toda clase de personas”.

Visión cristiana. La Universidad considera que *la visión cristiana sobre el hombre y las realidades materiales constituyen una fundamentación válida y*

⁷¹ Apartados nº 2, 3, 4, 6, 15 y 19 del ideario de la UIC.

esencial del saber humano. Una fundamentación que no limita, sino que, al contrario, ayuda y potencia la búsqueda rigurosa de la verdad científica. En consecuencia, “pide a las personas que trabajan en la Universidad que en su labor universitaria sean respetuosas con las verdades y los valores que propone el magisterio de la Iglesia católica y que procuren inspirarse en él”.

Consideración de la elevada dignidad. Es un requisito indispensable para el servicio adecuado que la Universidad desea prestar al hombre, *que las personas que integran la comunidad universitaria y el mismo trabajo universitaria estén presididas por la consideración de la elevada dignidad de la persona, con el más pleno respeto los derechos humanos*. De esta manera, la Universidad contribuirá, además, a preparar a los estudiantes para una convivencia social recta.

Conciencia de la importancia del trabajo. La Universidad es consciente de la importancia que tiene el trabajo, siendo como es medio de desarrollo de la propia personalidad, forma de contribuir a la adecuada utilización de los recursos naturales y al progreso humano, modo de participar positivamente en la configuración y consolidación del entramado social y vía para el establecimiento de vínculos de solidaridad y de servicio con el resto de la sociedad. En consecuencia, la Universidad tiene la aspiración de que, con la colaboración de todos, haya un ambiente de laboriosidad y que cada uno ponga en su trabajo espíritu de superación y se esfuerce en realizarlo con la mayor intensidad y perfección humana que le sea posible. La Universidad considera que el amor al trabajo constituye un elemento fundamental de su acción educativa.

Desarrollo integral de la personalidad. *La Universidad procura, en su función educativa, el desarrollo integral de la personalidad con atención a todas sus dimensiones*. Trata de proporcionar una preparación profesional de calidad y competencia, y al mismo tiempo busca la mejora de la formación humana, la elevación cultural y espiritual y la adecuada condición física de su alumnado. Fomentar en todos el espíritu de servicio a los demás, la solidaridad y el recto compañerismo. (Fuente: web de la UIC)

B. Proyecto Solidario UIC 2012-13

Desde el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria se coordina el Servicio al Estudiante, departamento dentro del cual se encuentra SUS,⁷² donde nace el Proyecto Solidario UIC. La investigación se enmarca en el Proyecto Solidario UIC 2012-13, gestionado desde SUS de la propia Universidad.

A partir de asignaturas concretas de la Facultad de Educación se ofreció la posibilidad al alumno de poder participar en actividades de extensión que consistían en realizar un mínimo de 30 horas durante el curso académico en una ONG's.

Se ofrecían ocho ONG's⁷³ desde las que se podía trabajar con diferentes casos de problemáticas sociales; inmigrantes, niños enfermos, discapacitados, familias con niveles socioeconómicos bajos que viven en barrios desfavorecidos, centros de acogida. La idea de la cooperación con las ONG's es fomentar la participación social del alumnado, aumento de sensibilización e implicación en el entorno local para aportar, desde un punto de vista personal y profesional, opciones, recursos o ayudas para las personas desfavorecidas y, por otro lado, opciones, recursos y amplitud de miras para el propio alumno respecto a realidades, tal vez desconocidas o lejanas hasta ahora para ellos.

Los valores que se trabajan a través de esta investigación con la formación académica y de la participación social van en consonancia con la UIC, los cuales no se pueden evaluar si no se trabajan antes, según los criterios de la Agencia de Qualitat Universitaria (AQU). Los exponemos en la siguiente figura:

⁷² Servicio Universitario Solidario.

⁷³ Las ONG's están ubicadas en Barcelona.

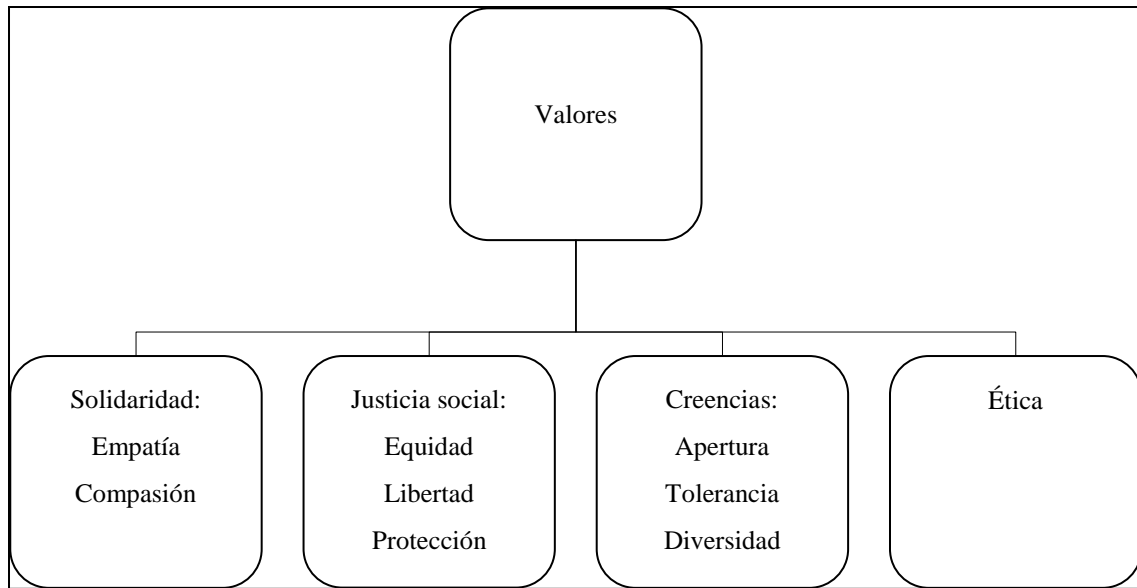


FIGURA 16: LOS VALORES TRABAJADOS

Fuente: Zahreddine et al. (2007, p.268)

La Universidad debe preparar a los futuros profesionales proporcionándoles conocimientos y principios éticos.

¿Cuándo y cómo nace el Proyecto Solidario UIC?

Durante el 2010 se realizó la formación interfacultativa que dio como fruto el Proyecto Solidario UIC. En esta formación se trataron la misión y visión de la Universidad a través de las distintas competencias transversales que son trabajadas desde las facultades. Exponemos el siguiente documento extraído de la formación que impartió la Dra. Rausell,⁷⁴ en el Campus de Barcelona de la UIC como parte del Plan Estratégico para diseñar el Proyecto Solidario UIC.

Programa	Competencias generales o transversales
ADE	Desarrollar habilidades en la toma de decisiones
	Ser capaz de desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo
	Adquirir conocimientos que favorezcan el respeto hacia otras culturas y costumbres
	Aquirir mecanismos que faciliten la adopción de compromisos de carácter ético

⁷⁴ Presidenta de la ONG *Make a wish, Ilusiones Spain*

COM. AUDIOV	Capacidad para trabajar en equipo y autónomamente
	Capacidad de desarrollar rigor académico, responsabilidad, ética y profesionalidad
FISIOTERAPIA	Tener habilidades en las relaciones interpersonales
	Manifestar respeto, valoración y sensibilidad ante el trabajo de los demás
	Tener y demostrar un compromiso ético
	Tener reconocimiento y respeto a la diversidad y la multiculturalidad
ENFERMERIA	Trabajo en equipo multidisciplinar
	Capacidad de tomar decisiones basadas en el pensamiento crítico y la práctica reflexiva
	Habilidad para trabajar de manera autónoma
	Capacidad de adaptación ante situaciones nuevas
ODONTOLOGIA	Comprender la importancia de desarrollar una práctica profesional con respeto a la autonomía del paciente, a sus creencias y cultura
MEDICINA	Saber aplicar el principio de justicia social a la práctica profesional y comprender las implicaciones éticas de la salud en un contexto mundial en transformación
	Desarrollar la práctica profesional con respeto a otros profesionales de la salud, adquiriendo habilidades de trabajo en equipo
	Establecer una buena comunicación interpersonal que capacite para dirigir con eficiencia y empatía a los pacientes, a los familiares, medios de comunicación y otros profesionales
PUBLI. Y RRPP	Capacidad para trabajar en equipo
	Capacidad para organizar tiempo y espacio
	Capacidad de desarrollar una actitud ética
	Capacidad para coordinar y/o coordinarse a/con un equipo
	Capacidad para actuar en libertad y responsabilidad
EDUCACIÓN	Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor
	Conocer los elementos que conforman el pensamiento analítico, sistemático, crítico y reflexivo

CUADRO 29: COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UIC

Fuente: Rausell (2010)

A continuación exponemos un cuadro que resume los principales puntos del Proyecto y que sigue un guión similar al del APS (Aprendizaje Servicio), concepto relacionado con nuestra investigación, tal y como hemos comentado en el apartado anterior sobre los conceptos ligados a la RSU.

Ítems	Contenido desarrollado
¿Qué?	Desarrollo de actividades curriculares que permitan fomentar la participación social del alumnado, mediante la implicación con el entorno local para: - Aportar, desde un punto de vista personal y profesional, opciones, recursos o ayudas para las personas desfavorecidas, - Ampliar las realidades, tal vez desconocidas o lejanas hasta ahora para ellos.
¿Por qué?	Porque la participación social curricular puede garantizar una formación adecuada en competencias mediante una formación integral.
¿Para qué?	Para satisfacer las necesidades de la sociedad y buscar soluciones a los problemas locales y mundiales (ya que los primeros suelen repercutir en los segundos).
¿Dónde?	Actividades de extensión realizadas a través de entidades sin ánimo de lucro en Cataluña.
¿Cómo?	Mediante actividades donde el alumno es el auténtico protagonista.
¿Cuándo?	Durante el curso académico 2012-13
¿A quiénes?	A entidades sin ánimo de lucro, mediante el convenio establecido con el departamento de solidaridad de la UIC
¿Quiénes?	Alumnos a quienes se ofrezca la posibilidad de participar a través de determinadas asignaturas de la Facultad de Educación de la UIC
¿Con qué?	A través del Proyecto Solidario UIC 2012-13 de la Facultad de Educación

CUADRO 30: ESQUEMA DEL PROYECTO

Fuente: Elaboración propia siguiendo los criterios de APS.

Entidades participantes en el Proyecto:

Las entidades que participan en el Proyecto han sido contactadas a través de la Universidad; entre ambas instituciones se ha firmado un convenio y seguro de los estudiantes que han decidido implicarse en la participación social.

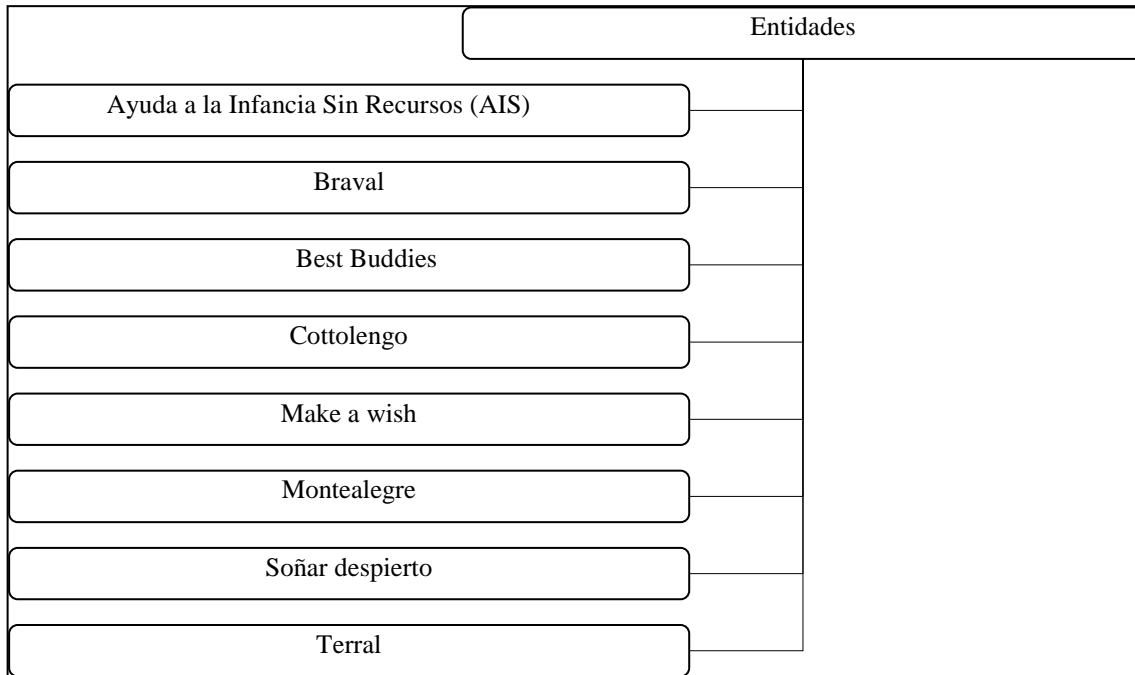


FIGURA 17: ENTIDADES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO UIC 2012-13

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente describiremos las entidades:

Ayuda a la Infancia Sin Recursos (AIS)

La presidenta de AIS, M^a Lourdes Arqués, voluntaria en varias asociaciones y madre de un niño con discapacidad, decide crear la asociación para centrarse en ayudas al colectivo de la discapacidad y sus familias. En 2001 nace AIS, ayuda a la infancia sin recursos, asociación sin ánimo de lucro.

Objetivos: Atención, soporte y respiro a familias con hijos discapacitados a su cargo, asegurando su bienestar emocional; paliar cansancio, desánimo y falta de ocio de estas familias dándoles unos días de descanso; ocio para la persona con discapacidad, potenciando sus capacidades personales y mejorando su bienestar, tanto emocional como asistencial; ofrecer recursos y actividades adaptadas a las capacidades de los usuarios; promover la inclusión social y los derechos de las personas discapacitadas en la sociedad; promoción y formación de voluntarios desde los 7 años.

Beneficiarios son: familias con hijos discapacitados a su cargo; niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual de soporte generalizado, extenso y limitado; voluntarios

desde los 7 años, que adquirirán un compromiso con la sociedad, ampliando sus vivencias y tomando consciencia de las necesidades que rodean a este colectivo.

Braval

Es una ONG que se encuentra en el barrio del Raval de Barcelona donde tiene su sede. Allí mismo se desarrollan la mayoría de las actividades. En el edificio principal se dispone de una serie de aulas habilitadas para dar ayuda a niños que viven en la zona y su contexto familiar y escolar no les permite desarrollarse. Braval tiene como objetivo reunirlos una hora dos días a la semana y ayudarlos en todos los problemas que les surjan en clase y que no sepan sacar adelante, además de intentar que su catalán sea cada día más fluido. Para combinar todo ello y motivar más a los niños, un día a la semana entrenan en un pabellón cercano a fútbol sala o baloncesto según sus preferencias. Los fines de semana compiten con otros clubes e instituciones de Barcelona.

Best Buddies

Es una ONG que trata con personas con discapacidad intelectual. La ONG asigna a un voluntario una amiga o amigo (con discapacidad) para hacer diferentes actividades o dinámicas juntos.

Cottolengo

Es un hogar que depende de donaciones. No disponen de subvenciones. En ella se acogen enfermos pobres e incurables que por su enfermedad no tienen cabida en otros hospitales para ser gratuitamente atendidos. Se procura atenderlos íntegramente: asistencia sanitaria y alimentaria, terapia ocupacional, formación cultural y religiosa y también hay una parte de ocio o recreativa.

Make a wish

La misión de la entidad es provocar *ilusión* en los niños y niñas que padecen enfermedades graves, enriqueciendo sus vidas a través de experiencias personales de esperanza, fuerza y alegría. Se habla mucho de resiliencia, que es aquella capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado. Trabajan para incorporar entidades y personas a una

red de refuerzo social alrededor del niño beneficiando su familia, con el fin de construir resiliencia en todos ellos.

Montalegre

Tiene su sede en la Iglesia de Montalegre del Raval y ofrece ayudas a las personas del barrio del Raval. Las diferentes opciones de ayudas que ofrece son las siguientes:

1. Atención primaria y domiciliaria: alimentos, ropa y productos de limpieza e higiene, arreglos en la vivienda, consumos, mobiliario y electrodomésticos, gastos médicos (odontológicos, gafas) y farmacéuticos.
2. Atención a gente mayor: acompañamiento a consultas médicas y hospitales, acompañamientos en el domicilio, paseos.
3. Maternal: formación de mujeres embarazadas, ponencias formativas a madres con hijos de 0 a 3 años, búsqueda de material (pañales, leches infantiles...).
4. Campañas diversas: Navidad (“Una sonrisa por Navidad”), Reyes (“Ningún niño sin Reyes”).

Soñar Despierto

La fundación Soñar Despierto es una entidad que promueve la integración en la sociedad de niños y jóvenes procedentes de ambientes marginales y/o familias desestructuradas. Para lograr la integración social de los niños, se basan en la educación en valores y en la creación de espacios en el que reciben el afecto necesario por parte de los educadores, religiosos y voluntarios con el objetivo de que los niños aprendan a convivir en un entorno normalizado. Los menores que se atienden en estos centros son niños a los que las familias no han podido proteger, no han cubierto las necesidades afectivas del niño ni le han ofrecido un entorno familiar sano y estable. El voluntario ofrece al niño un modelo relacional diferente al que ha vivido siempre y crea vínculos afectivos, convirtiéndose en el referente social para el menor.

Terral

Es un centro situado junto a las Ramblas de Barcelona donde se desarrollan actividades promovidas por Raval en acción, que son asociaciones orientadas a proporcionar

suporte socioeducativo a jóvenes y mujeres, la mayoría inmigrantes. Ofrecen recursos que facilitan la inserción laboral y la integración.

En un inicio se contaba también con la participación del Hospital de Sant Joan de Déu, de Barcelona, pero debido a dificultades de coordinación con la entidad y la falta de tiempo para en este año académico se decidió postergar la implementación del Proyecto con esta entidad.

C. Facultad de Educación

Nuestra investigación se enmarca en el estudio de caso de la Facultad de Educación. ¿Por qué? “Porque consideramos que los futuros maestros deben saber ser y estar además de saber” (Fuertes, 2012), y este Proyecto pretende trabajar curricularmente las competencias transversales especificadas en la Facultad de Educación, según la memoria del Grado en Educación Primaria e Infantil redactada por la Universidad Internacional de Catalunya y aprobada por el Departament d’Educació de la Generalitat o MEC; estas competencias son:

- Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor.
- Conocer los elementos que conforman el pensamiento analítico, sistémico, crítico y reflexivo.

Estas competencias transversales del grado de educación surgen de los objetivos generales del título de Grado en Educación y de las competencias que adquirirá el estudiante tras completar el periodo formativo, nos basamos en el Real Decreto 1339/2007, en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en la Orden ECI/3857/2007, anexo 1 “Competencias docentes: una propuesta”. Además el expediente de ANECA (304/2008) que hace referencia a la Orden ECI/3857/2007 establece unos objetivos⁷⁵ que podemos relacionar con las competencias que se pueden adquirir a través de la participación social:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

⁷⁵ Objetivos citados por ser considerados relevantes para nuestra investigación son los números: 4, 6, 7, 9, 16.

- (...) Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva respecto a saberes, valores e instituciones sociales públicas y privadas.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

6.2. Técnicas utilizadas en el trabajo de campo

Mediante un diseño casi experimental en un estudio de caso, se establecieron dos grupos de estudiantes de la Facultad de Educación de la UIC, uno de control y otro experimental. A todos ellos se les pasó un pre test sobre RS. Después con el grupo experimental se implementaron actividades formativas en las diferentes asignaturas implicadas en el Proyecto y desde las mismas se ofreció a los estudiantes la posibilidad de cooperar con entidades sin ánimo de lucro para satisfacer, además de demandas sociales, también la posible mejorar de competencias personales y profesionales de los estudiantes.

La participación en el Proyecto se evaluó a través de diarios reflexivo presentados por los alumnos sobre su experiencia, evaluación por parte de los docentes que impartían las asignaturas establecidas para participar en el Proyecto y la evaluación de las entidades externas (ONG's). Además también se realizaron focus group a alumnos participantes en el Proyecto y entrevistas a los estudiantes y profesores implicados, y responsables del Proyecto Solidario UIC 2012-13. Mediante las entrevistas y focus group se pretende comprobar que: la formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado, y además mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.

Posteriormente se realizó la segunda vuelta del test sobre RSU con los grupos control y experimental para comparar si existían diferencias importantes en los temas que nos preocupan.

Con este análisis queremos aportar conclusiones descriptivas y cuantitativas relevantes para el diagnóstico de la UIC en temas de RSU, en especial en la formación académica y participación socialmente responsable.

El siguiente cuadro expone las técnicas utilizadas para la extracción de datos divididas en fases (indicadas en la primera columna) y la temporalización del proceso.

Fases	Datos cuantitativos	Datos cualitativos
Fase inicial del Proyecto		
1.		a. Revisión de objetivos de titulación, competencias genéricas y transversales de la UIC de la Facultad de Educación, través de la detección de palabras clave. b. Reuniones de planificación con la coordinadora del SUS (Servicio Universitarios Solidarios) de la UIC y responsable del Proyecto Solidario UIC 2012-13 en la Facultad de Educación.
2.	c. Pre cuestionario mediante un diseño experimental (grupo control y grupo experimental) a alumnado del curso académico 2012-13 en: Grado en Educación Primaria e Infantil	
Fase intermedia del Proyecto		
3.		d. Formación académica en temas relativos a RSU
4.		e. Participación de alumnos en el Proyecto Solidario UIC 2021-23 de la Facultad de Educación a través de actividades de extensión.
5.	f. Post cuestionario a grupo control y experimental	
6.		g. Focus group con alumnado participante en el Proyecto.
7.		h. Reuniones de planificación y evaluación con la coordinadora del SUS (Servicio Universitarios Solidarios) de la UIC y responsable del Proyecto Solidario UIC 2012-13 en la Facultad de Educación.

Fase final del Proyecto		
8.		i. Evaluación de los estudiantes participantes por parte del profesorado implicado en el Proyecto a través de cada una de las asignaturas correspondientes (Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales; Enseñanza y aprendizaje del medio natural y social; Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales). Diarios reflexivos escritos de los alumnos participantes en el Proyecto.
9.		j. Entrevistas: – a alumnos participantes en el Proyecto Solidario UIC 2012-13 de la Facultad de Educación – a asesores de los alumnos participantes. – a entidades para que evalúen al estudiante participante.
10		k. Reuniones de evaluación con la coordinadora del SUS (Servicio Universitarios Solidarios) de la UIC y responsable del Proyecto Solidario UIC 2012-13 en la Facultad de Educación.

CUADRO 31: FASES DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA Y CUANTITATIVA

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo esta investigación nos hemos basado en los siguientes elementos:

La fase inicial o diagnóstica se establece para determinar el punto de partida del Proyecto, el cual incluye las fases 1 y 2 descritas en los siguientes puntos:

Fase inicial.

a. Revisión de objetivos: los objetivos revisados fueron los de la titulación, es decir, las competencias genéricas o transversales de la UIC de la Facultad de Educación. Esta parte de la investigación forma parte de la investigación subvencionada por la UIC del grupo de investigación SyRSU (Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria) de la misma Universidad y del cual formo parte. El Proyecto 2012 para proyectos de investigación de investigadores noveles lleva por título “Análisis de la implementación de la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social Universitaria en los grados de la UIC”, correspondientes a los dos años académicos: 2012-2013 y 2013-2014. Se realizará un análisis de la presencia de los conceptos y vocablos específicos de Responsabilidad Social y Sostenibilidad, dado que esta última en muchos casos, tal y como hemos explicado en el marco teórico, suele incluir a la RSU; a través de la revisión de objetivos de titulación y las competencias transversales y genéricas. Se realizará a través

del programa Tesouro, que analiza la cantidad de conjuntos de palabras clave que nos interesa destacar como: Responsabilidad, Responsabilidad Social, Responsabilidad Social Universitaria, Responsabilidad Universitaria, Sostenibilidad, Responsabilidad corporativa.

b. Planificación de las acciones

Para llevar a cabo la puesta en marcha del Proyecto Solidario UIC 2012-13 en la Facultad de Educación se han realizado reuniones mensuales con la coordinadora del SUS (Servicio Universitarios Solidarios) de la UIC. Se ha planificado y evaluado el inicio, proceso y finalización del Proyecto, que incluye la coordinación institucional con las entidades participantes, para establecer el vínculo inicial entre estudiante y entidad, seguir la evolución de los participantes y solicitar la posterior evaluación de las entidades respecto a la labor realizada por el alumnado.

Estas reuniones quedan establecidas en el cuadro anterior en los puntos (f) y (i), en relación a los tres momentos de evaluación establecidos: inicial, continuada y final. Para la evaluación inicial tanto a nivel de entidades como la adecuación de las necesidades de éstas con las necesidades y formación de los alumnos. Se planificaron objetivos, actividades, tiempos. Se siguió el esquema comentado en el apartado anterior en relación a la descripción del Proyecto.

c. Pre cuestionario. Mediante un diseño casi experimental (grupo control y grupo experimental) se pasó al alumnado del curso académico 2012-13 en: Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil.

El cuestionario sobre RSU, valido y fiable, fue creado por De la Calle (2010) como ya hemos comentado anteriormente. El pre test lo hemos usado para analizar el estado inicial de los estudiantes respecto al tema que nos preocupa.

La fase intermedia.

Se establece para determinar el desarrollo y evolución del Proyecto, el cual incluye las fases 3, 4, 5, 6 y 7, que se describen en los siguientes puntos.

d. La formación académica:

Para poder establecer un lazo entre la RSU y el currículum, se decidió relacionar la RSU con determinadas asignaturas:

–Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, que se cursan en segundo de Grado de Educación Primaria.

–Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales, de tercero de Grado de Educación Primaria.

–Enseñanza y aprendizaje del medio natural y social, de tercero de Grado de Educación Infantil.

Conectar la acción que se debe llevar a cabo en las diferentes entidades con los contenidos curriculares (relacionar teoría y práctica). Ha sido una de las finalidades de la formación curricular. A través de estas asignaturas se ofreció una parte teórica, tratando temas relacionados con la RSU:

–Definición de RSU mediante lectura y análisis sistémico de artículos de revistas de impacto, tales como *Social involvement and development as a response to the campus student culture* (2011) de la revista *Asia Pacific Educ. Rev.*

–Análisis del desarrollo sostenible a través de la medición pre y post de la huella ecológica. Sensibilización a través del análisis de las consecuencias del aumento y/o disminución de la huella ecológica. Para este punto específico se consiguió, para el grupo de investigación del que formo parte: SyRSU (Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria) de la UIC, una subvención de MAPFRE en el 2012-13, gracias al Proyecto “¿Cómo Podemos Reducir Nuestra huella ecológica?”. Además el alumnado participó en el Taller Transversal 2013 UIC sobre esta temática, investigando para presentar soluciones factibles desde una perspectiva educativa y con rigor científico.

–Participación del alumnado en la IV Edición del Concurso de cortometrajes de Manos Unidas que lleva por título “Tu punto de vista puede cambiar el mundo” para trabajar el tema de la feminización de la pobreza.

–Estudio de casos bajo la óptica de un análisis crítico y reflexivo. Los casos tratados los aporta voluntariamente el propio alumnado; son casos reales basados en la experiencia de los que participan en actividades de extensión, ofrecidas y relacionadas desde la misma asignatura.

La participación de los estudiantes se realizó como parte de los contenidos del currículum de algunas de las asignaturas nombradas anteriormente.

–Participación voluntaria en un focus group de alumnado; uno de los requisitos es que realicen el Proyecto Solidario UIC 2012-13.

e. Participación de alumnos en el Proyecto Solidario UIC 2021-23 de la Facultad de Educación a través de actividades de extensión.

Desde asignaturas concretas, que ya hemos nombrado, se ofreció la posibilidad al alumnado de poder participar en actividades de extensión que consistían en realizar el Proyecto Solidario UIC, gestionado desde el departamento de solidaridad de la propia Universidad, es decir, un proyecto solidario institucional. Se ofrecían ocho ONG desde las que se podía trabajar con diferentes casos de problemáticas sociales; inmigrantes, niños enfermos, discapacitados, familias con niveles socioeconómicos bajos que viven en barrios desfavorecidos, centros de acogida. Según la opción de ONG que escogieran podían trabajar un tipo de conflicto social u otro.

La idea de la cooperación con las ONG's es fomentar la participación social del alumnado, aumento de sensibilización e implicación en el entorno local para aportar, desde un punto de vista personal y profesional, opciones, recursos o ayudas para las personas desfavorecidas, y por otro lado, opciones, recursos y amplitud de miras para el propio alumnado respecto a realidades, tal vez, desconocidas o lejanas hasta ahora para ellos. "La RSU les permite devolver a la sociedad lo que reciben de ella, contribuyendo con ello a un mayor equilibrio social" (Aldeanueva, 2011, p.131).

Promover el compromiso de las Universidades con la sociedad; las actividades realizadas por las mismas tienen un impacto económico y social en su entorno, pudiendo contribuir al desarrollo y a la cohesión social. Con la participación social podemos ayudar a satisfacer demandas y necesidades sociales, que es uno de los objetivos que debe cumplir la Universidad (Ministerio de Educación, 2010).

No existen bienes públicos más claros que el medioambiente y la sociedad, por tanto, la relación Universidad-entorno, en principio, no debe perjudicar a ningún colectivo, ya que los resultados derivados de esta relación implican beneficios para toda la sociedad en su conjunto (De la Cuesta, Kreisler et Valor, 2003).

El Proyecto dio comienzo con una formación inicial para los estudiantes a cargo de la Vicerectora de la Comunidad Universitaria de la UIC y de la responsable del Servicio Universitarios Solidarios. En la formación se explicitaba el compromiso adquirido, la relación curricular con las asignaturas y requisitos mínimos establecidos.⁷⁶ Se remarcó

⁷⁶ 30 horas mínimo y realización de un diario.

la importancia de la responsabilidad y la capacidad de hacer un buen uso de la solidaridad. Se informó de las fechas y horas en las que tendrían lugar algunas de las visitas de las ONG's en la UIC.

f. Post cuestionario a grupo control y experimental.

El cuestionario sobre RSU, válido y fiable, fue creado por De la Calle (2010) tal y como hemos comentado anteriormente. Lo hemos usado para comprobar los posibles cambios producidos en relación al pre test, y tras la formación curricular y la participación social en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

g. Focus group con alumnado participante en el Proyecto.

Mediante el focus group se pretende comprobar que: la formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado, y además mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.

Tomamos como guía la investigación de Fuertes (2012), que realizó una selección de competencias de Villa et Poblete para evaluar el Aprendizaje Servicio (APS) del alumnado de la asignatura de prácticum de tercero de grado de educación, en la UIC.

La relación de la participación social curricular está muy relacionada con el APS, como hemos explicitado en las definiciones relacionadas con RSU, ya que se espera trabajar las mismas competencias en las prácticas que se realizan a través de la asignatura del prácticum de tercero de grado de educación. Consideramos que la participación social curricular trabaja de modo semejante las mismas competencias y que éstas pueden ser evidenciadas con este tipo de actividades de extensión. El focus group se inicia con una comparación de las expectativas iniciales y conseguidas a través del Proyecto. Y después se sigue el cuadro guía donde se describen las competencias evaluadas y se relacionan con las dimensiones de Delors y los apartados del cuestionario de RSU. (Véase el apartado 5.3 del capítulo 5, donde aparece el cuadro guía).

El cuadro sirvió como guía para poder realizar los focus group y una parte de las entrevistas. La participación en esta técnica es voluntaria pudiendo realizarse durante el horario de mañanas o tardes para facilitar la disponibilidad horaria a los estudiantes interesados (participó un 90% de los estudiantes que estaban implicados en el Proyecto).

Por tanto, se realizaron dos focus group, que fueron grabados en vídeo tras el consentimiento firmado de los participantes. Tuvieron una duración de 30 minutos cada uno. La propia investigadora dirigió la técnica con el alumnado (se adjunta el material en los anexos).

h. Reuniones de trabajo. Se realizaron con la coordinadora de SUS para evaluar el desarrollo del Proyecto.

La fase final del proceso

Donde se establece para determinar el grado de adquisición de los objetivos propuestos del Proyecto, el cual incluye las fases 8 y 9, descritas en los siguientes puntos:

i. Evaluación de los estudiantes participantes por parte del profesorado implicado en el Proyecto a través de cada una de las asignaturas correspondientes (Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales; Enseñanza y aprendizaje del medio natural y social; Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales), a través de los diarios reflexivos escritos de los alumnos participantes en el Proyecto, de las aportaciones realizadas en clase como resultado de la participación social curricular y las actividades prácticas comentadas en la evaluación continuada del proceso. Los diarios personales son escritos que permiten corroborar o refutar conclusiones que se obtienen a través de las entrevistas y focus group.

j. Entrevistas:

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas y grabadas con el consentimiento de los participantes.⁷⁷ El objetivo de las entrevistas es describir el grado de competencia adquirido por los estudiantes. Comparar las respuestas entre los diferentes entrevistados permite obtener coincidencias significativas para establecer unos resultados fiables para la investigación. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 15 y 30 mins.

Se realizaron las siguientes entrevistas:

- a asesores de los alumnos participantes en el Proyecto Solidario UIC. Con estas entrevistas complementamos con otros puntos de vista la mejora tanto de la RSU

⁷⁷ Se adjunta el material en los anexos.

en los participantes del Proyecto, como de las competencias que se esperaban trabajar;

- a entidades participantes en el Proyecto;
- a alumnos de la Facultad de Educación participantes en el Proyecto Solidario UIC.

A partir del focus group se detectaron participantes en el Proyecto que destacaban por sus excelentes conclusiones tras la participación en el Proyecto, a éstos se les solicitó la participación voluntaria en entrevistas individuales para poder profundizar en las competencias transversales definidas a través de los indicadores, según los tres niveles de dominio. Usamos como guía el cuadro⁷⁸ explicitado anteriormente. Los alumnos entrevistados comentaban las competencias en relación a ejemplos de la experiencia vivida gracias a la participación social curricular.

j. Reunión de trabajo con la coordinadora del SUS de la UIC. Se estableció una evaluación final tanto a nivel de entidades, objetivos, actividades, tiempos. Se siguió el esquema comentado anteriormente en el apartado anterior en relación a la descripción del Proyecto. Se plantearon propuestas de mejora del Proyecto.

Ruiz (2012) considera que lo más acertado para el análisis de contenidos es la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. La triangulación es necesaria para incrementar el crédito de la interpretación y verificar los resultados (Bericat, 1998). Nuestra investigación triangula tanto para datos (se recurre a datos recogidos en diferentes tiempos y espacios) como para técnicas (Ruiz, 2012).

⁷⁸ Véase el capítulo 5 donde aparece el cuadro que especifica las competencias y el nivel de dominio de cada una de ellas.

CAPÍTULO 7: RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO

CAPÍTULO 7: RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Contenidos:

7.1. Resultados y análisis de los datos cuantitativos

7.1.1. Resultados y análisis estadístico

7.1.2. Conclusiones parciales del análisis cuantitativo

7.2. Resultados y análisis de los datos cualitativos

7.2.1. Resultados y análisis interpretativo del focus group

7.2.2. Resultados y análisis interpretativo de los diarios

7.2.3. Resultados y análisis interpretativo de las entrevistas

7.2.4. Resultados y análisis interpretativo de las notas ponderadas de los expedientes de los estudiantes participantes

7.2.5. Conclusiones parciales del análisis cualitativo

CAPÍTULO 7: RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Resumen del capítulo.

Este capítulo se inicia con una breve introducción al estudio de caso realizado. Se muestran los datos generales de los que se parte, como son el contexto y número de participantes. En primer lugar se describen los resultados y el análisis de los datos cuantitativos a través de un análisis estadístico (mediante un pre y post test) y las conclusiones parciales de éste. En segundo lugar se muestran los resultados y análisis de los datos cualitativos divididos en tres bloques, según las técnicas utilizadas, que son:

- Focus group (es extenso y por eso se ha dividido en cuatro partes). 1. Reflexionar sobre el proceso de la participación social, 2. Comparativa entre las expectativas iniciales y lo conseguido, 3. Valoración grupal de las dos competencias transversales en la Facultad de Educación y de los objetivos propuestos en la investigación, 4. Valoración de las competencias adquiridas en relación con: dimensiones de las competencias de Delors y apartados del cuestionario de RSU, resultados esperados que son indicadores de RSU.
- Diarios de los estudiantes
- Entrevistas (a estudiantes participantes en el Proyecto, entidades y asesores de dichos estudiantes). Las entrevistas a estudiantes son extensas y por eso las hemos dividido en tres partes: 1. Nivel de dominio competencial adquirido por los estudiantes. 2. Apartado e ítems a destacar del cuestionario de RSU. 3. Cumplimiento de la hipótesis de la investigación.
- Notas ponderadas de los expedientes de los estudiantes participantes

Y por último las conclusiones parciales del análisis cualitativo.

La formación para el Desarrollo Sostenible en la UIC tiene carácter transversal; así lo muestran los talleres sostenibles que cada año se implementan en la Universidad, pues son interdisciplinarios y participa toda la comunidad universitaria. La carencia explícita sobre Responsabilidad Social queda disminuida por la intención de adherirse a la misma, tal y como demuestra el ideario de la UIC. Es necesario que la sociedad sea consciente de que puede unirse a una Universidad que se ajusta a sus necesidades, que fomenta proyectos para formar parte de la comunidad y que puede y debe convertirse en una entidad que le haga desarrollarse como profesional y como persona. Con esta evaluación inicial confirmamos la necesidad de docencia e investigación sobre RSU

para mejorar la calidad en pro de un campus de excelencia. Partiendo del Paradigma comunicativo podemos establecer criterios de evaluación de la propia investigación: El marco de referencia se especifica en la conciencia de la existencia de otros puntos de vista; los criterios son descripciones generales de las características explícitamente derivados de los valores de referencia; los criterios requieren de la participación de las partes interesadas; la evaluación es interna, por los interesados, y también externa; la calidad se consigue con referencia a los valores iniciales; orientación hacia cambios necesarios; se intercambia y compara entre las diferentes experiencias.

El desarrollo de los estudiantes universitarios se fundamenta no sólo en las capacidades intelectuales sino que para conseguir el éxito tanto a nivel personal como social, las actitudes y valores se convierten en elementos clave para su formación. Valores intangibles, valores que pueden trabajarse dentro y fuera de las aulas donde el esfuerzo es imprescindible para conseguir un aprendizaje profundo y de calidad. (Fuentes, 2012, p.495)

Para poder establecer un panorama descriptivo de la situación del caso de la UIC se realizó una revisión de las competencias transversales a través de la detección de palabras clave. Este fragmento de la investigación forma parte de la investigación subvencionada por la UIC del grupo de investigación SyRSU (Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria) de la misma Universidad. En una fase inicial del Proyecto se revisaron los objetivos del Grado, las competencias genéricas y transversales⁷⁹ de tres grados: Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil y Arquitectura.

Nos centraremos en la Facultad de Educación (Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil). Exponemos los siguientes resultados. Los términos Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social aparecen básicamente como una oferta educativa complementaria. Estos términos son modernos y no están claramente conceptualizados, tal y como hemos discutido en el marco teórico. Respecto a la RSU, aparece explícitamente en las competencias específicas del título como: Responsabilidad intercomunicativa, pedagógica y organizativa. Esto muestra que es un concepto multidisciplinar que ayuda a abordar los problemas globales a los que se enfrenta la sociedad de nuestro tiempo.

⁷⁹ O de titulación.

Para extraer los resultados del test, las entrevistas y los focus group se ofreció a los participantes poder escoger entre los valores de los baremos establecidos en cada caso: (a) 0-4, correspondientes a “No sé” - “Mucho” y (b) 1-4, correspondientes a “Nada” - “Mucho”. La diferencia entre ambos baremos es “0”, correspondiente a “No sé”. Se aplicó la modalidad (a) para el focus group y las entrevistas puesto que consideramos que se podía dialogar con los participantes sobre la razón de la falta de información si escogían tal opción. No hubo necesidad de ello porque todos los participantes escogieron en la mayoría de respuestas “Bastante” o “Mucho” como resultado positivo de esta investigación. En el caso del test se aplicó la modalidad (b) dado que consideramos que, si no se ofrecía esta opción, existían más posibilidades de respuestas en este valor; y si realmente la persona no sabía qué contestar y dejó en blanco la respuesta, las valoramos con el valor de “0”, aún no habiéndolo escrito como opción. Por tanto, en ambos se ha contemplado este valor en los resultados. También queremos justificar que hemos escogido un baremo par ya que éste ayuda a definir mejor hacia qué lado se decanta la balanza, como comentaba el Dr. Arbós (2013) en la formación sobre estadística en la UIC: si se ofrece un valor impar, las personas tienden a escoger el valor intermedio del baremo establecido.

Otros datos extraídos:

La población consiste en 273 personas a las que se ofertó realizar la participación social curricular mediante el Proyecto Solidario UIC 2012-13, aceptaron 84, es decir, un 30% es la muestra. Éste es un dato más que confirma que se debe trabajar más la RSU en todas sus dimensiones, en primer lugar porque un 30% es poco respecto al total; y en segundo lugar porque un 30% es una cifra suficientemente significativa, es decir, existe un interés entre el alumnado, teniendo en cuenta que es la primera vez que se implementa este tipo de proyecto en la Facultad. Concretaremos más adelante otras razones sobre estos datos.

No se han considerado diferencias en las respuestas respecto a la edad (las diferencias de edad no son significativas) o especialidad de los estudiantes, ya que las competencias transversales deben ser las mismas tanto en la especialidad de Educación Primaria como Infantil (AQU, 2009). Los resultados en la valoración de las competencias se han realizado de manera global.

7.1. Resultados y análisis de los datos cuantitativos

Para extraer los datos cuantitativos hemos realizado diferentes pruebas estadísticas que ya han sido explicitadas en el apartado de metodología y en las que ahora profundizaremos.⁸⁰ A continuación pasamos a describir e interpretar los resultados obtenidos de la parte cualitativa.

7.1.1. Resultados y análisis estadístico

Debemos empezar con las consideraciones previas de los resultados estadísticos. Primero comentar que los datos recogidos contemplan una serie de variables estructurales, recogidas tanto por un grupo experimental (A) como para un grupo control (B).

Variables estructurales o independientes:

(q1) Sexo

(q2) Grado numérico

(q3) Asignatura pendiente

(q4) Indica el nivel educativo de tu padre

(q5) Indica el nivel educativo de tu madre

(q6) Actualmente, ¿tu padre trabaja?

(q7) Actualmente, ¿tu madre trabaja?

(q8) ¿Tú trabajas?

(q9) ¿Número de hermanos/as, contándote a ti?

(q10) ¿Cuál es la posición que ocupas entre tus hermanos?

(q11) ¿Consideras que tu familia te ha comunicado valores altruistas?

(q12) ¿Te consideras una persona motivada, motivadora y participativa?

(q13) ¿Te consideras una persona empática?

⁸⁰ Véase la figura de pruebas estadísticas realizadas.

(q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera porque está en nuestras manos cambiarlas?

(q15) ¿Has realizado algún voluntariado antes?

(q16) ¿Estás actualmente realizando algún tipo de voluntariado?

(q17) Si participas en el Proyecto solidario UIC,

(q18) Si no participas en el Proyecto Solidario UIC, ¿te gustaría poder participar?

Y unas preguntas, o variables dependientes, recogidas en dos tiempos (pre y post test) tanto por el grupo experimental (A) como por el grupo control (B), que se han numerado desde p1 hasta p24.

Las frecuencias de los grupos⁸¹

Tal y como muestra la tabla 1, podemos afirmar que se ha mantenido el número de individuos durante el pre y post test, 85 personas aproximadamente en el grupo experimental (A) y 60 personas aproximadamente en el grupo control (B). La diferencia de cifras se debe a que son grupos naturales y, por tanto, al no ser una muestra aleatoria, no es posible la misma cantidad de personas para ambos grupos.

La muestra forma un total de 145 individuos, los cuales realizaron el pre y post test.

Cabe considerar que no todos los individuos del grupo A, grupo experimental, acabaron el Proyecto. Aunque sí todos formaron parte de la muestra para el pre y post test, como hemos comentado antes.

Mostramos la siguiente tabla que resume los datos obtenidos.

⁸¹ La frecuencia es la cantidad de veces que se repite un determinado valor de la variable, por tanto la tabla 1 indica el número de individuos participantes y si éstos se han mantenido durante el post test.

Grupo al que pertenece		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Grupo A	84	0,1	29,6	29,6
	Grupo B	58	0,1	20,4	50
	Grupo A2	83	0,1	29,2	79,2
	Grupo B2	59	0,1	20,8	100
	Total	284	0,4	100	
Perdidos	Sistema	65194	99,6		
Total		65478	100		

TABLA 4: FRECUENCIAS DE LOS GRUPOS

Fuente: Elaboración propia

El planteamiento del diseño, como explicamos ya en el apartado de la metodología, es un diseño casi experimental; tenemos un grupo experimental, sometido al tratamiento o variable independiente, y un grupo de control no sometido al tratamiento, con pre y post test en los dos grupos.

Todos están sometidos al pre test y a su posible influjo y suponemos que son grupos equivalentes y comparables en todo, excepto en estar o no estar sometidos a la variable independiente. Si hay cambio en el grupo experimental tenemos más garantía para concluir que se debe al influjo de la variable independiente X.

Algunos autores (Adams et Schavaneveldt, 1985; Tuckman, 1978) aconsejan no hacer pre test y distribuir los sujetos de forma aleatoria en los dos grupos, para que así las características estructurales o variables independientes que puedan influir también se redistribuyan aleatoriamente. Pero, en nuestro caso, la distribución aleatoria no es posible porque trabajamos con grupos intactos, naturales, y en estos casos el pre test es más necesario para garantizar sobre todo la validez interna del experimento, pues así podemos comprobar si los dos grupos que vamos a comparar, experimental y de control, son parecidos en las variables de interés. Como en el cambio de grupo pueden existir variables estructurales que no controlamos, conviene comprobar que no hay diferencias importantes entre los dos pre test ni en otras características importantes.

Precisamente la función del pre test será la de poder comparar la comparabilidad inicial de ambos grupos. Así, empezamos por la descripción estructural de los dos grupos, seguimos por la comparación de los dos pre test y acabamos relacionando las variables estructurales con las preguntas del pre test para ver si existe relación.

Comparación descriptiva de las variables estructurales de los dos grupos A y B

Se ha elaborado una tabla (véase el documento anexo 1 del CD) con las medias y las desviaciones típicas de las variables categóricas estructurales del grupo experimental (A) y del grupo control (B), donde podemos ver que las frecuencias de las variables, sus medias y sus desviaciones típicas difieren. Esto es así porque los grupos se han tomado de forma natural. Eso nos obliga a utilizar los valores del pre test para compararlos y ver si las medias pueden considerarse iguales.

Comparación de las medias de sus variables en el pre test

Se ha efectuado una comparación de medias poblacionales para muestras independientes con la intención de medir la igualdad, o no, entre las medias de los dos grupos. Esta comparación se efectúa para comparar dos poblaciones a partir de dos muestra extraídas de ellas. La comparación se efectúa para datos paramétricos asumiendo normalidad. Esta prueba se utiliza en las variables dependientes cuantitativas. Utilizaremos la *Prueba de Levene (F)*, que es un contraste de igualdades de varianzas de las dos poblaciones donde se han extraído las muestras, en la cual la hipótesis nula nos dice que las varianzas son iguales. Es decir, si se asume esta hipótesis podemos concluir que se trata de dos poblaciones homogéneas. Los resultados nos muestran el estadístico de contraste (*F*) i el p-valor correspondiente (*Sig.*). En los casos en los que el p-valor sea mayor que 0.05 no podemos negar la hipótesis nula y, por lo tanto, asumimos que no hay suficiente evidencia significativa contra la igualdad de varianzas.

Otra prueba realizada para comprobar la igualdad entre los grupos ha sido el *Test t*, que es un contraste de igualdad de medias de las dos poblaciones donde se han extraído las muestras, en la cual los resultados nos descubren los siguientes datos a tener en cuenta para el posterior análisis de los resultados:

- *t*: estadístico utilizado para el contraste de hipótesis.
- *gl*: número de grados de libertad del *estadístico t*. Cuando se asumen varianzas iguales, *gl* es igual a $(n_1 + n_2 - 2)$, pero cuando las varianzas no son iguales hay que calcularlo de otras formas. La más usada es la aproximación de *Satterthwaite*, que SPSS calcula. Este valor será menor que el anterior porque se pierde precisión con la desigualdad de las varianzas.

- Sig. (bilateral): valor p de significación estadística obtenido para el contraste de hipótesis. Diferencia de medias: estimador puntual de la diferencia de medias. Error típ. de la diferencia: valor del error estándar de la diferencia de medias (obtenido a partir de los errores estándar de la tabla superior).
- Intervalo de confianza para la media: límites inferior y superior del intervalo de confianza que valora la precisión de la estimación que estamos realizando para la diferencia de medias.

Toda esa información está calculada por el caso de las varianzas poblacionales iguales (asumiendo varianzas iguales) y por el caso de las varianzas poblacionales distintas (no asumiendo varianzas iguales). Cuando la significación bilateral del estadístico es mayor a 0.05 asumimos la igualdad de medianas en las poblaciones.

El *test t* es válido siempre que las muestras sean suficientemente grandes o provengan de poblaciones con distribuciones normales. Cuando el test no sea válido para la muestra, la alternativa no paramétrica es el test de *Mann-Whitney*, el cual no ha sido necesario utilizar.

Las tablas se adjuntan en el documento anexo 2 (del CD). Éstos son los siguientes resultados:

La tabla 2, respecto a los niveles de significación del *p-valor F*, nos indica que en su mayoría los niveles son mayores al 0.05; por lo tanto, asumimos la igualdad de las varianzas poblacionales al 95% de confianza para estas variables. Éstas nos permiten seguir con el análisis y medir la igualdad de sus medias.

Sin embargo, la probabilidad asociada al estadístico de Levene es menor que 0.05 para determinadas variables, lo que supone una falta de confianza para asumir la igualdad o la comparativa. Las variables de las que hablamos son las que exponemos a continuación.

La variable⁸² p6 (Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social), p13 (He tomado conciencia de la RS que implica el hecho de ser universitario), p15 (Soy consciente de que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la Universidad podré influir más en la mejora del conjunto de la

⁸² Véase el cuestionario sobre RSU en el capítulo 5 para recordar las variables.

sociedad) y p18 (Considero que la RS es una competencia que se debe trabajar en la Universidad).

Por ello, concluimos que debemos rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas y, consecuentemente, utilizar la información de la fila encabezada por no asumir varianzas iguales: el estadístico t para esas variables toma los valores de 1.073, 2.847, 0.581 y 2.417, respectivamente, y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0.286, 0.005, 0.562 y 0.017.

Estos valores son justamente lo que nos informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales sean iguales.

Puesto que por las variables p13 y p14 el valor es menor a 0.05, podemos rechazar la hipótesis de igualdad de medias y, consecuentemente, concluir que las poblaciones A y B difieren en estas variables dependientes descritas, por tanto, la p13 (He tomado conciencia de la RS que implica el hecho de ser universitario), y p14 (He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás) no son comparables entre ambos grupos.

Respecto a la tabla 2.

En la tabla 2, según la *Prueba t student*, leyendo la columna (px), asumiendo varianzas iguales, vemos cómo los niveles de significación del estadístico, en su mayoría, son mayores que 0.05, por lo tanto asumimos la igualdad de medias para todas las variables menos por p13 (He tomado conciencia de la RS que implica el hecho de ser universitario), p18 (Considero que la RS es una competencia que se debe trabajar en la Universidad), p22 (Considero que la acción de un buen profesional no sólo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor), p23 (Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social) y p24 (Valoración personal del grado de RS como universitario en un intervalo del 1 al 4, según una menor o mayor valoración).

Además, dado que los niveles inferior y superior de las medianas no contemplan el valor cero para estas cinco variables, no se puede asumir la igualdad de medianas en sus poblaciones de referencia.

Eso nos lleva a considerar que las dos poblaciones deben ser comparadas en relación con las variables independientes, dado que éstas pueden afectar a los resultados, porque el pre test no nos indica la igualdad de las medias en la totalidad de sus variables.

Relación entre variables estructurales y variables del pre test.

Llegados a este punto hemos relacionado las variables estructurales con las variables del pre test para comprobar si existe alguna relación entre ellas que pueda llevar a una mala interpretación de los resultados. De esta forma comprobaremos si los cambios en las variables dependientes entre el pre test y el post test se pueden ver influencias por otras variables estructurales más allá del hecho de estar en dos grupos, el experimental y el de control. Para eso hemos realizado tablas de contingencia que permiten juzgar si hay o no hay relación de dependencia entre dos o más variables, a partir del contraste entre las frecuencias que se observan y las frecuencias esperadas, las que cabría esperar en el supuesto de no relación. Observamos que:

El recuento de los porcentajes; las frecuencias observada (recuento) y esperada, que son las que cabría esperar bajo el supuesto de independencia; la *Prueba Chi-cuadrado*, contrasta la Hipótesis Nula (H_0 =las variables x e y son independientes. Si la significación asociada a este estadístico es menor o igual a 0.05 rechazamos la hipótesis de independencia. La base de cálculo de la Chi-cuadrado son las diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas.

Los resultados de las tablas de contingencia

Hemos analizado las preguntas (variables dependientes) en función de las variables estructurales. Las siguientes tablas exponen las relaciones entre variables. Primero se analiza el grupo experimental (A) y después el grupo control (B). Posteriormente comentaremos las relaciones de esas variables entre A y B y se explicitarán los gráficos más adecuados.

Las tablas se muestran en el documento anexo 3 (del CD). Debido a la cantidad de datos éstas se han dividido en anexo 3 (A), que hace referencia a las relaciones de variables estructurales y dependientes por el grupo A, y el anexo 3 (B). Las tablas del primer anexo se muestran a partir de la página 22 y muestran las siguientes relaciones (ya que la significación del Chi-Cuadrado es inferior al 0,05).

La Tabla 2 muestra la relación entre variables estructurales y respuesta pre test para el **Grupo A**.

	q 1	q 2	q 3	q 4	q 5	q 6	q 7	q 8	q 9	q 10	q 11	q 12	q 13	q 14	q 15	q 16	q 17	q 18
p1																		
p2																		
p3	x					x												x
p4			x															
p5																		
p6		x						x		x				x				
p7							x	x						x	x			
p8			x										x	x			x	
p9			x										x	x				
p10			x													x		
p11															x			
p12							x									x		
p13												x						
p14						x								x				
p15											x							
p16							x											
p17																		
p18	x													x				
p19		x												x				
p20														x				
p21																		
p22														x				
p23															x			
p24	x									x						x		

TABLA 5: RELACIÓN ENTRE VARIABLES ESTRUCTURALES Y RESPUESTA PRE TEST GRUPO A

Fuente: Elaboración propia

Recordemos que las qx son las variables⁸³ estructurales y las px son las variables dependientes; éstas últimas poseían un baremo del 1 (casi nunca) al 4 (siempre) (véase el anexo del test realizado). Debido a los cruces de influencia entre variables, expuesto en la tabla anterior, explicitaremos las preguntas y respuestas del pre test (variables dependientes), destacando las de porcentajes más elevados, en relación con las variables independientes.⁸⁴

Las personas que se cuestionan sobre cuál es su posicionamiento personal ante las injusticias sociales y ante el dolor ajeno son el 40% y lo hacen a menudo (p3). Esta variable dependiente está relacionada con la siguientes variables independientes: (q1) Sexo, son mujeres; (q6) Actualmente, el padre trabaja; y al 64% les gustaría participar en el Proyecto Solidario UIC (q18).

(p4). El 41% considera que a menudo ponen en práctica su capacidad de servicio y compromiso con personas con necesidades distintas a las suyas (inmigrantes, discapacitados, indigentes, niños sin recursos, ancianos, enfermos...) y estas personas coinciden en que (q3) No tienen ninguna asignatura pendiente.

Respecto a la pregunta del test: (p6). Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social, se relacionan con el (q2) Grado numérico; de los grados con los que se ha trabajado coinciden en que son los grados más cercanos al final de la carrera de ambas especialidades de educación, en una totalidad del 15% consideran que el compromiso social siempre es una obligación como persona. En cuanto a las otras variables estructurales se relacionan de la siguiente manera: (q8) ¿Tú trabajas?, los que trabajan mantienen la afirmación en un 27% de que siempre es una obligación como persona ayudar a los demás; y los que no trabajan en un 26% consideran que a menudo es un obligación (p6); (q10) ¿Cuál es la posición que ocupas entre tus hermanos? Sea la posición que ocupen entre sus hermanos, los tengan o no, en su mayoría consideran que a menudo o siempre es una obligación como persona ayudar a los demás (p6); (q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos

⁸³ Véase el inicio del apartado 7.1.1. y el cuestionario de RSU en el capítulo 5 para recordar las variables.

⁸⁴ Véase la tabla correspondiente al grupo A del anexo.

cambiarlas? El 42% considera que a menudo y el 47% considera que siempre es una obligación como persona ayudar a los demás (p6).

(p7). Creo que el compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona y de sus derechos fundamentales. Esta afirmación, nos referiremos a ella con su respectiva numeración (p7), se relaciona con las variables estructurales de la siguiente forma: (q7) Actualmente, ¿tu madre trabaja? Del 71% que tienen una madre que trabaja, existe un 41% que coincide con el 23% (de los que no tiene un madre que trabaje) en que siempre (p7). Un 23% de los que tienen una madre que trabaja consideran que a menudo (p7); (q8) ¿Tú trabajas? De un 45% que trabaja, existe un 37% que considera que siempre (p7), y de un 54% que no trabaja, un 27% piensa lo mismo; (q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? El 26% considera que a menudo (p7); (q15) ¿Has realizado algún voluntariado antes? De un 54%, el 15% han realizado voluntariado, consideran que a menudo (p7), y de un 45%, el 11% no han realizado voluntariado, coincide.

(p8). Reconozco la necesidad de abrirme a los otros, de ponerme en su lugar y buscar el bien común, por encima de intereses individualistas. Esta afirmación (p8) se relaciona con las siguientes variables estructurales: (q3) Asignatura pendiente. El 41% y el 36% no tienen ninguna asignatura pendiente, consideran que a menudo y siempre (p8), respectivamente; (q13) ¿Te consideras una persona empática? El 98% así se consideran, en un 50% y 50% aproximadamente, valoran (p8) a menudo y siempre; (q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? El 47% considera que siempre (p8); (q17) ¿Participas en el Proyecto solidario UIC? Del 18%, de los que escogieron una entidad relacionada con discapacitados el 14% afirman que siempre (p8).

(p9). He aprendido a valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías. Esta variable dependiente (p9) se relaciona con las variables estructurales: (q3) Asignatura pendiente. El 42% y el 35% no tienen ninguna asignatura pendiente y consideran que a menudo y siempre (p9), respectivamente; (q13) ¿Te consideras una persona empática? El 98% así se consideran, en un 50% y 50% aproximadamente, valoran (p9) a menudo y siempre;

(q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? El 44% considera que sí y a menudo (p9).

(p10). He comprobado que el cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea. Esta variable dependiente (p10) se relaciona con las variables estructurales: (q3) Asignatura pendiente. El 46% y el 30% no tienen ninguna asignatura pendiente y consideran que a menudo y siempre (p10), respectivamente; (q16) ¿Estás actualmente realizando algún tipo de voluntariado? El 18% sí realiza voluntariado y el 31% no realizan ningún voluntariado. En ambos casos coinciden en que a menudo el cambio personal es previo para cambiar la realidad.

(p11). He experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad. Esta variable dependiente (p11) se relaciona con la variable estructural: (q15) ¿Has realizado algún voluntariado antes? El 14% han realizado voluntariado, considera que a menudo sí lo ha experimentado, y el 19% no han realizado voluntariado, considera que alguna vez.

(p12). Considero que la experiencia de darse a los demás es provechosa en sí misma, porque posibilita el descubrimiento personal de los valores. Esta variable dependiente (p12) se relaciona con las variables estructurales: (q7) Actualmente, ¿tu madre trabaja? El 71% poseen una madre que trabaja, de los cuales el 31% coincide con el 22% de los que no tienen una madre que no trabaja en que siempre es provechosa una experiencia así. Un 28% de los que tienen una madre que trabaja consideran que a menudo (12); (q16) ¿Estás actualmente realizando algún tipo de voluntariado? El 32% sí realiza voluntariado y considera que siempre es provechosa una experiencia así. Y el 24% no realizan ningún voluntariado, pero coincide con los anteriores. También existe un 25% más que considera lo mismo pero con un baremo menor, el de a menudo (p12).

(p13). He tomado conciencia de la Responsabilidad Social que implica el hecho de ser universitario. Esta variable dependiente (p13) se relaciona con la variable estructural (q12) ¿Te consideras una persona motivada, motivadora y participativa? El 98% se considera una persona así; en 52% un a menudo y en 24% un siempre.

(p14). He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás. Esta variable dependiente (p14) se relaciona con las

variables estructurales: (q6) Actualmente, ¿tu padre trabaja? El 87% tiene un padre que trabaja y considera que a menudo (p14) y un 24% que siempre (p14); (q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? El 50% considera que sí y a menudo (p14).

(p15). Soy consciente de que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la Universidad podré influir más en la mejora del conjunto de la sociedad. Esta variable dependiente (p15) se relaciona con la variable estructural (q11) ¿Consideras que tu familia te ha comunicado valores altruistas? Sea la posición que ocupen entre sus hermanos, los tengan o no, en su mayoría consideran que a menudo o siempre (p15).

(p16). Mis estudios en la Universidad han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social que tengo como universitario. Esta variable dependiente (p16) se relaciona con la variable estructural (q7) Actualmente, ¿tu madre trabaja? El 32% y 27% de los que tienen una madre que trabaja consideran que siempre y a menudo, respectivamente, sus estudios han ampliado su conocimiento sobre la RSU.

(p18). Considero que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad. Esta variable dependiente (p18) se relaciona con las variables estructurales: (q1) Sexo, en su mayoría son mujeres, un 85%, de las cuales el 41% consideran que a menudo y el 30% siempre (p18). El 14% son hombres y de ellos el 10% consideran que siempre (p18); (q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? El 41% considera que siempre la RS es una competencia que se debería trabajar en la Universidad.

(p19). Me planteo el ejercicio de mi profesión con una vocación de servicio y orientado al bien común. Esta variable dependiente (p19) se relaciona con las variables estructurales: (q2) Grado numérico. De los grados con los que se ha trabajado coinciden en que son los grados más cercanos al final de la carrera de ambas especialidades de educación los que destacan por los altos porcentajes: 21% de Primaria y 11% de Infantil consideran que siempre se plantean su profesión con una vocación de servicio y orientada al bien común; (q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? El 70% considera que siempre (p19).

(p20). En qué medida considero que el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto. Esta variable dependiente se relaciona con la variable independiente (q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? El 76% considera que siempre el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía...

(p22). Considero que la acción de un buen profesional no sólo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor. Esta variable dependiente se relaciona con la variable independiente (q14) ¿Participas de la cultura del cambio social, es decir, consideras que las cosas pueden ser de distinta manera, porque está en nuestras manos cambiarlas? El 51% considera que sí y que siempre un buen profesional tiene repercusiones en su contexto más cercano y más allá.

(p23). Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social. Los que afirmaron esto también, (q15) ¿Has realizado algún voluntariado antes? Del 25% que han realizado voluntariado, consideran que a menudo (p23) y el 13% que no han realizado voluntariado, coinciden.

(p24). A modo de síntesis, valora tu grado de Responsabilidad Social como universitario en estos momentos. Esta variable dependiente (p24) se relaciona con la variable estructurales, en todos los casos coinciden en un grado 3, en una escala del 1 al 4, de menor a mayor adquisición de la RSU.: (q1) Sexo, recordemos que en su mayoría son mujeres, un 85%, de las cuales el 75% considera que posee un grado 3 (en un baremo del 1 al 4, de menos a más). El 14% son hombres y de ellos el 8% coincide con las mujeres; (q10) ¿Cuál es la posición que ocupas entre tus hermanos? Sea la posición que ocupen entre sus hermanos, valoran igual su RSU. (q16) ¿Estás actualmente realizando algún tipo de voluntariado? El 27% sí realiza voluntariado y el 42% no realizan ningún voluntariado.

Vemos cómo las tablas de contingencia nos muestran que existe relación entre distintos pares de variables, y como estas variables estructurales (q1-q18) no se equiparan entre A y B, tendremos que comparar los grupos y las medias de sus respuestas en función de las variables estructurales.

La Tabla 3 muestra la relación entre variables estructurales y respuestas del pre test **Grupo B**. Explicitamos las preguntas y respuestas del test en relación con las variables independientes.

	q 1	q 2	q 3	q 4	q 5	q 6	q 7	q 8	q 9	q 10	q 11	q 12	q 13	q 14	q 15	q 16	q 17	q 18
p1																		
p2											x			x				
p3									x									
p4														x				
p5						x												
p6				x											x			
p7														x				
p8																		
p9										x				x				
p10			x	x						x				x		x		
p11										x				x	x	x		
p12										x				x				
p13								x									x	
p14																		
p15								x						x				
p16																		
p17				x						x				x				
p18																		
p19											x							
p20																		
p21							x											
p22																		
p23														x				
p24																		

TABLA 6: RELACIÓN ENTRE VARIABLES ESTRUCTURALES Y RESPUESTA PRE TEST GRUPO B

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente y en relación con la tabla anterior, explicitaremos las preguntas y respuestas del pre test (variables dependientes), destacando las de porcentajes más elevados, en relación con las variables independientes (véase la tabla correspondiente al grupo B del anexo):

En primer lugar observamos que respecto al sexo, todas son mujeres, esto ya nos indica una condición del grupo que conlleva contradicciones con el grupo A. Además, todo lo marcado en gris en la tabla muestra que para las variables sólo existe una categoría, no son variables con más de un valor. Color gris: (q1) todas son mujeres; (q13) todas se consideran empáticas, en un 58% a menudo; y (q17) todas las que quisieran participar en el Proyecto consideran que: el 75% considera que siempre (p7) el compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona y de sus derechos fundamentales; el 77% considera que siempre (p20) el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto; el 54% considera que a menudo (p22) la acción de un buen profesional no sólo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor; el 59% considera que a menudo (p23) es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social), y el 57% (p24) coincide en su valoración personal del grado de RS como universitario en un intervalo del 1 al 4, según una menor o mayor valoración, con un 3.

Relación entre los grupos A y B

Con el análisis de las variables independientes y dependientes hemos observado que:

Se trata de dos grupos naturales, que, al no ser escogidos aleatoriamente, sus variables estructurales tampoco se distribuyen aleatoriamente.

Hemos comparado determinadas variables estructurales de las encuestas y hemos comprobado que algunas de ellas difieren en los dos grupos y otras coinciden, tal y como hemos explicitado a través de las tablas y la redacción anterior.

Hemos comparado las medias para las preguntas dependientes de los dos pre test para ver si se trataba de grupos con medias iguales en sus respuestas, y hemos visto que en las respuestas de ciertas preguntas eran coincidentes y en otras no.

Además hemos estudiado las relaciones que pueden existir entre las variables dependientes (las preguntas a estudiar) y las variables estructurales de cada grupo, que

difieren y que pueden influir en los resultados, y hemos visto como existen varias relaciones entre variables dependientes y independientes (ps y qs).

Nos hemos encontrado con la dificultad a la hora de comprar A y B que, además de las variables estructurales que hemos descrito, y que algunas de ellas son distintas y otras coincidentes, hay que considerar que pueden existir diversos factores no controlados en los grupos y que actuarían sobre los resultados, confundándose su efecto con el efecto del tratamiento o variable independiente en el grupo experimental.

Al no poder comparar los dos post test ya que las diferencias en él no son mínimas, se realiza una media en cambio (la media de las diferencias entre el pre y el post test) para cada grupo e individuo, siendo estas medias, en cambio, las que se pueden comparar. Este procedimiento reduce las diferencias estructurales iniciales.

Resultados del pre y post test de los grupos A y B en base al análisis de la media en cambio

El pre test⁸⁵ se pasó durante el primer semestre del año académico, antes de iniciar el Proyecto de participación social a ambos grupos y en el mismo tiempo. De la misma forma se pasó el post test, durante el segundo semestre. La idea era tener una evaluación inicial con pre test y una evaluación continuada con el post test (ya que muchos de los participantes aún no habían finalizado las horas mínimas requeridas para finalizar el Proyecto). Se realizó antes de finalizar el segundo semestre por dos razones:

La primera, porque era preciso pasar el post test antes del inicio de las prácticas curriculares en las escuelas, que es una asignatura obligatoria que cursaban todos los participantes en el Proyecto, y que en algunos casos interrumpía el seguimiento presencial del Proyecto desde la Universidad. La segunda fue que todos los participantes daban ya muestras significativas de los cambios positivos a nivel personal y profesional gracias a su participación social (véase los resultados del focus group).

Pasamos ahora a la comparación de los resultados del pre y post entre los grupos experimental (A) y control (B). Tal y como hemos comentado, nos basaremos en la media en cambio para comparar los resultados. La media en cambio se calcula para poder comparar los dos grupos, reduciendo (mediante la resta entre el post test con el

⁸⁵ Recordemos que el test establecía un baremo del 1 al 4 (casi nunca y siempre respectivamente) para responder a cada pregunta.

pre test) los cambios estructurales que se asumen y sabemos que existen entre dos grupos no aleatorios. Por tanto, son estos cambios los que se deben comparar entre uno y otro grupo, son los cambios que en teoría han provocado la diferencia introducida en el grupo A (experimental) y no en el grupo B (control). Partimos del supuesto de que los cambios producidos son el resultado de una mejora o mayor conciencia de las personas participantes en la muestra.

La muestra del test recoge en el grupo experimental a 84 participantes y en el grupo control a 59. La diferencia de cifras se debe a que son grupos naturales y, por tanto, al no ser una muestra aleatoria, no es posible la misma cantidad de personas para ambos grupos. Los gráficos expresan los resultados en porcentajes. A continuación exponemos los gráficos⁸⁶ más representativas de los resultados de la media en cambio que son las correspondientes a las preguntas 1, 8 y 10 del test sobre RSU. (Para el resto de resultados, véase los anexos).

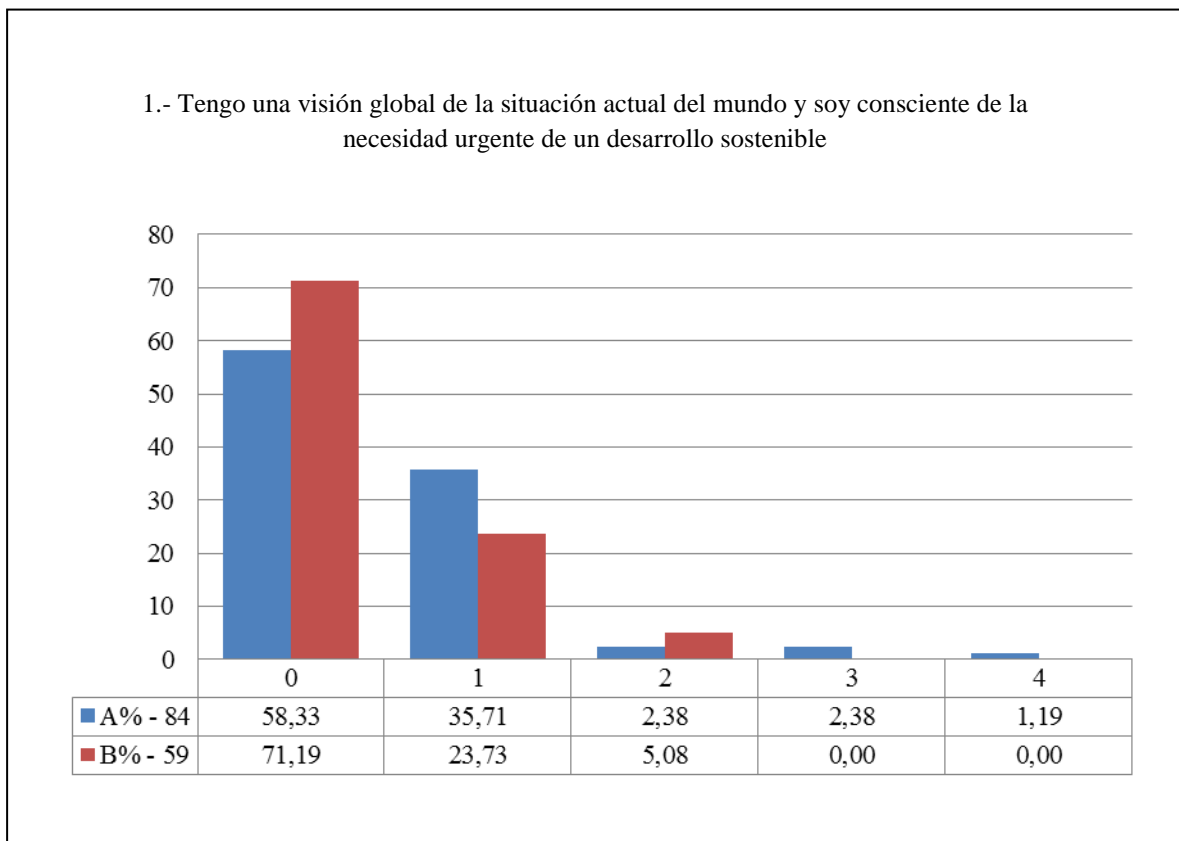


GRÁFICO 1: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 1 DE LA MEDIA EN CAMBIO ENTRE LOS GRUPOS A Y B

Fuente: Elaboración propia

⁸⁶ Leyenda: (0); No ha habido ningún cambio entre pre y post. (1); ha habido 1 cambio entre pre y post. (2); ha habido 2 cambios entre pre y post. (3); ha habido 3 cambios entre pre y post. (4); ha habido 4 cambios entre pre y post.

La visión global de la situación actual del mundo y la consciencia de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible es la primera pregunta del test. Tras la segunda vuelta del test, se observa que en el grupo experimental (A), color azul, de 84 participantes en la muestra del test, que son el 100% del grupo, el 58% no ha experimentado cambios respecto a las respuestas de esta pregunta, un 35% ha experimentado un cambio, es decir ha escogido otra opción de respuesta a un punto de distancia de la respuesta del pre test. Es decir, una persona escogió el baremo de (3) –A menudo–) en el pre test y en el post test respondió (4) –Siempre–, por tanto existe una diferencia de 1 punto de distancia entre ambas respuestas. Un 2% ha modificado su respuesta con un baremo de 2 puntos de diferencia, y el mismo tanto por ciento con 3 puntos de diferencia. Un 1% ha cambiado totalmente su respuesta respecto a esta pregunta.

Si comparamos los resultados comentados con el grupo control (B), color rojo, con un total de 59 personas participantes, existe también un cambio en la opción de la respuesta con respecto a los resultados del pre test, pero en menor medida, dado que un 71% mantiene la misma respuesta que en el pre test. Un 23% ha modificado la respuesta a 2 puntos de distancia de la respuesta inicial del pre test y un 5% a dos puntos de diferencia. Por tanto, respecto a esta pregunta, suponemos que los cambios producidos son una mejora para el grupo experimental, y que es posible que este resultado sea significativo por la influencia en la participación en el Proyecto.

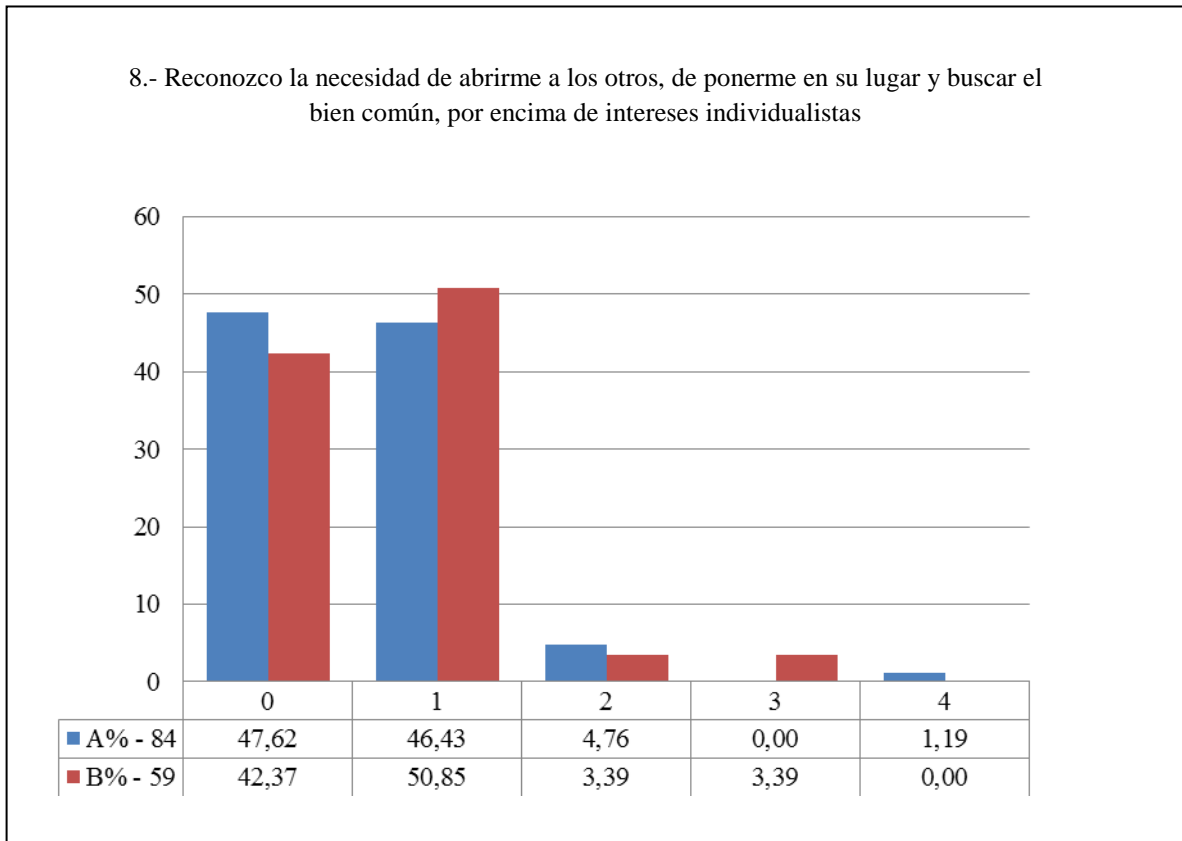


GRÁFICO 2: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 8 DE LA MEDIA EN CAMBIO ENTRE LOS GRUPOS A Y B

Fuente: Elaboración propia

Este gráfico corresponde a la pregunta 8 del test: Reconozco la necesidad de abrirme a los otros, de ponerme en su lugar y buscar el bien común, por encima de intereses individualistas. Este resultado no es significativo respecto a la influencia del Proyecto y la mejora de la empatía y búsqueda del bien común. El resultado de esta pregunta es representativo del resto de preguntas, las cuales anexamos para consultas. Existe un cambio tanto en el grupo control como en el experimental, aunque para el grupo experimental existe un 1% con un cambio de 4 puntos de distancia y en el grupo control no, lo que significa que existe al menos una persona que ha modificado su opinión respecto a la empatía y bien común. De todas maneras, los resultados de este gráfico no son suficientemente significativos para afirmar que el Proyecto sea el causante de la mejora con respecto al posicionamiento personal.

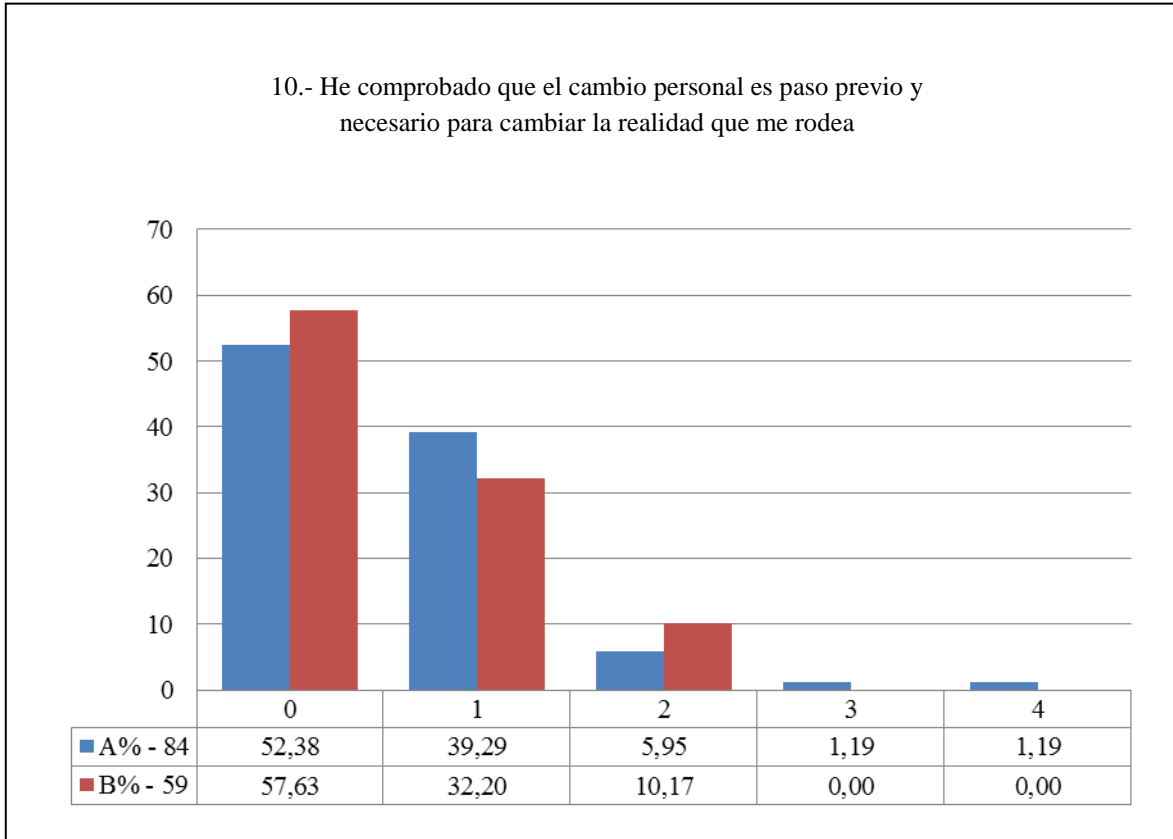


GRÁFICO 3: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 10 DE LA MEDIA EN CAMBIO DE LOS GRUPOS A Y B

Fuente: Elaboración propia

Este gráfico nos muestra los resultados de la pregunta 10 del test: He comprobado que el cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea. Es curiosa por un lado la semejanza entre los cambios producidos en ambos grupos, y de igual manera que en la anterior observamos que existe un 1% en la muestra que ha participado en Proyecto, que ha modificado su opinión, con 3 y 4 puntos de diferencia respecto al pre test, respecto a los que supone el cambio personal para mejorar el entorno, esto es posible que tenga una relación con la implementación del Proyecto de participación social.

El resto de los gráficos que muestran los resultados de la media en cambio del test sobre RSU muestran que el cambio se ha producido tanto en el grupo control como en el experimental, por tanto, necesitamos implementar otras técnicas para concluir adecuadamente sobre lo que aporta la participación social. Las categorías emergentes o variables extrañas que pueden haber causado el cambio en ambos grupos pueden ser muchas y variadas, desde la influencia de otras asignaturas hasta la interacción entre los participantes en la muestra.

Comparativa entre el grupo A y el grupo A1.

El grupo A es el grupo experimental. A este grupo se le ofreció la posibilidad de participar en el Proyecto de participación social, unas personas decidieron participar y otras no. Los participantes reales son el grupo denominado A1, como subgrupo de A, (grupo experimental), esto es así ya que los que no realizaron la participación social sí fueron influenciados por ella, dado que durante la docencia de las asignaturas que ofrecían participar en el Proyecto, éste se consideró como parte de la formación docente y por tanto curricular. Mediante otras actividades que se realizaron en el aula se compartieron las experiencias de la participación social y se trabajaron de diferentes maneras teórico-prácticas la temática (véase el apartado correspondiente a la metodología). Es posible, por tanto, que el grupo A, aún no habiendo realizado la participación social, al ser ésta curricular, se haya contagiado de las beneficios que ésta supone; veámoslo en los siguiente resultados.

Decir que se trata de los mismos individuos y que, por tanto, se puede efectuar una comparación de medias de las variables post test, ya que se supone que en el pre test los individuos tienen las mismas características estructurales.

Exponemos y comentamos los gráficos que hemos considerado más significativos en cuanto a resultados del pre y post test se refiere respecto a los grupos A y A1.

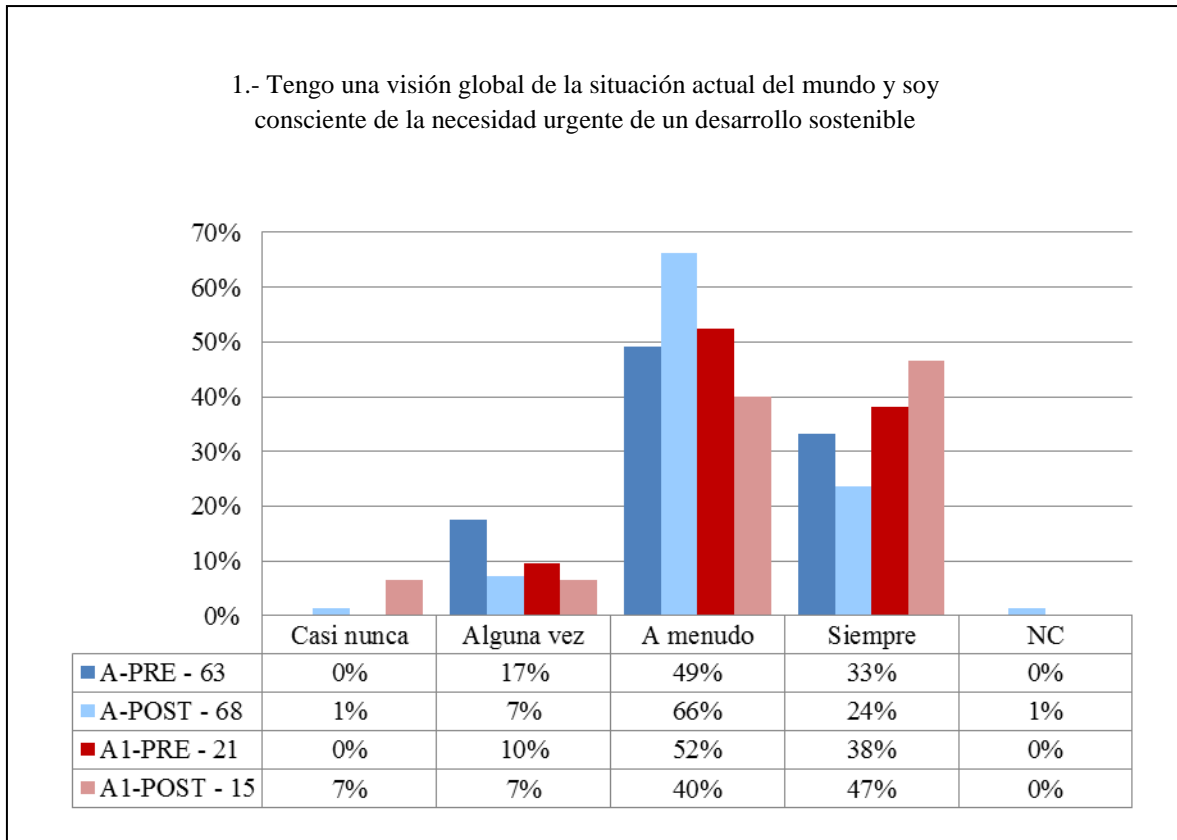


GRÁFICO 4: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 1 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Este gráfico muestra los resultados de la pregunta 1 del test: Tengo una visión global de la situación actual de mundo y soy consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible. Destacamos los resultados del post test del grupo A1 (personas que optaron por participar en el Proyecto), ya que aumenta hasta un 47% en el baremo más elevado – siempre–. Esto es significativo precisamente en este baremo, ya que es el que más nos interesa, puesto que es el baremo más deseable de obtener. Por otro lado las personas del grupo A mejoran pero en el baremo –a menudo–. Esto puede significar que la implementación del Proyecto de participación social puede haber sido beneficiosa para este grupo, aunque la totalidad de las personas no participaran en el Proyecto, sí que todas ellas recibieron inputs del propio Proyecto, dado que los que realizaron la participación social compartieron las experiencias con el grupo durante la docencia de la asignatura desde la cual se relacionaba el Proyecto.

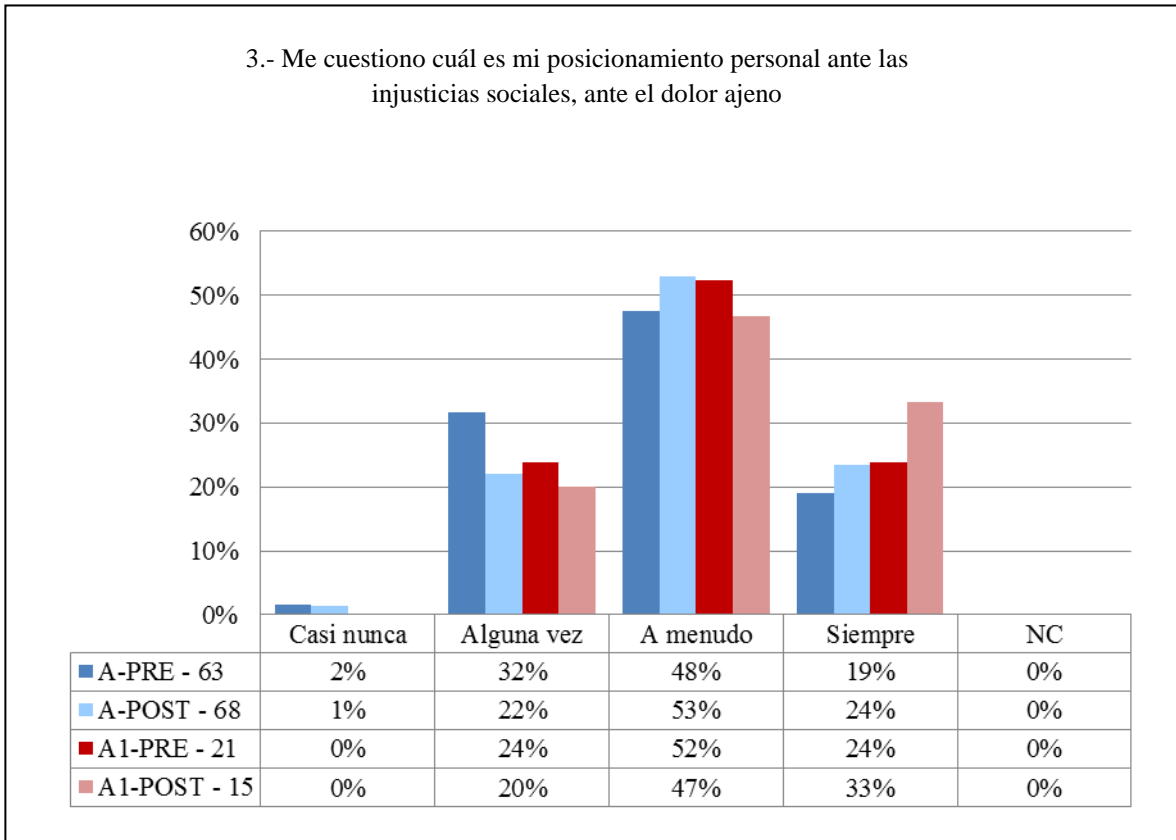


GRÁFICO 5: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 3 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Este gráfico muestra los resultados de la pregunta 3: Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno. Destacamos la semejanza de resultados para el baremo de –a menudo–; puede ser debido al “contagio” que comentábamos en la anterior gráfico puesto que las actividades compartidas por todos, hayan realizado o no la participación social, han mejorado o beneficiado el espíritu crítico propio ante los temas sociales. Destacar también el 33% del post test del grupo A1, las personas que realizaron participación social es el más elevado del baremo –siempre–, el óptimo.

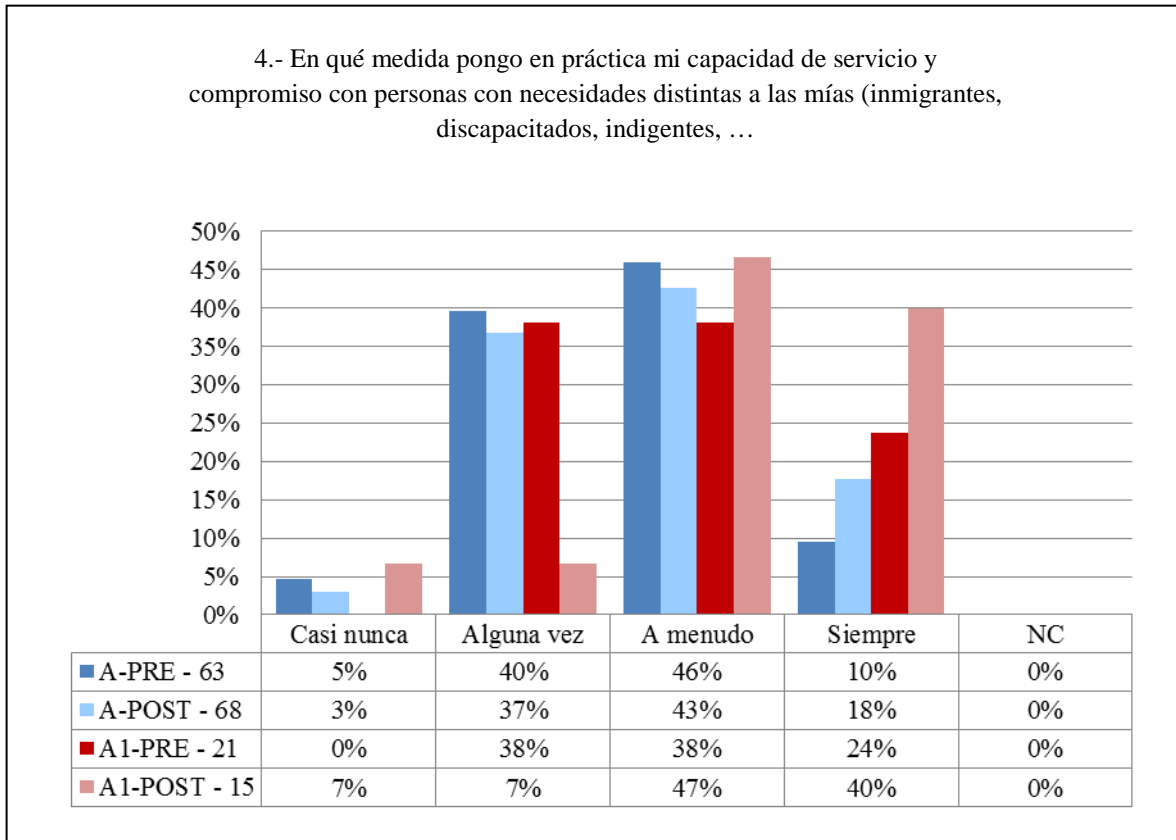


GRÁFICO 6: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 4 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Este gráfico muestra los resultados de la pregunta 4: En qué medida pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso con personas con necesidades diferentes a las mías. Lo primero que llama la atención es el elevado porcentaje del grupo A1 en el post test, a diferencia del grupo A. Destacar que el baremo –siempre– posee un 40% en el post test, un aumento considerable respecto al pre test, con un 24%. Este gráfico es uno de los más significativos en cuanto a diferencias entre ambos grupos en los que se refiere al baremo –siempre–; es posible que se deba a la implementación del Proyecto por el grupo A1.

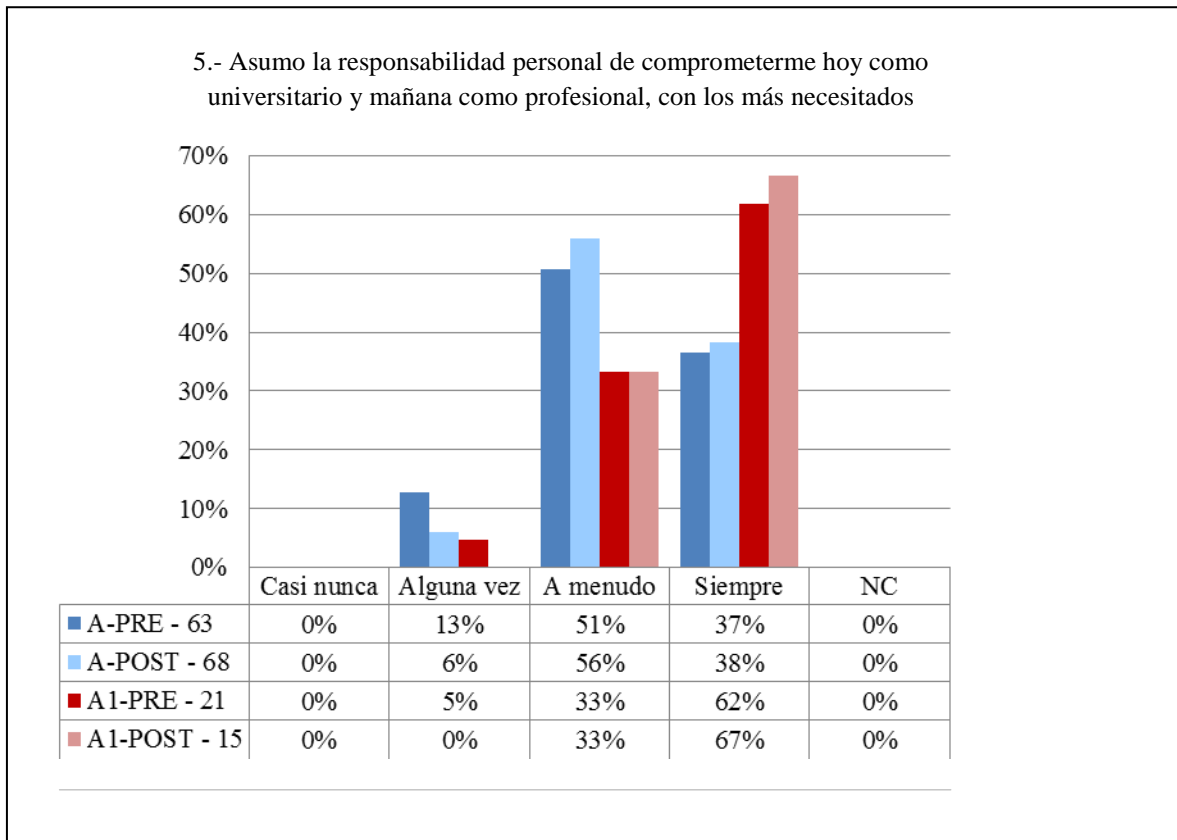


GRÁFICO 7: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 5 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la pregunta 5: Asumo la responsabilidad personal de comprometerme hoy como universitario y mañana como profesional, con los más necesitados. De nuevo destacamos al grupo A1 en el baremo –siempre–, respecto al grupo A. No existe en este gráfico una apreciación significativa en cuanto a la participación o no en el Proyecto, pero sí cabe destacar la actitud de los participantes en éste, ya que desde un inicio asumen tal responsabilidad –siempre–

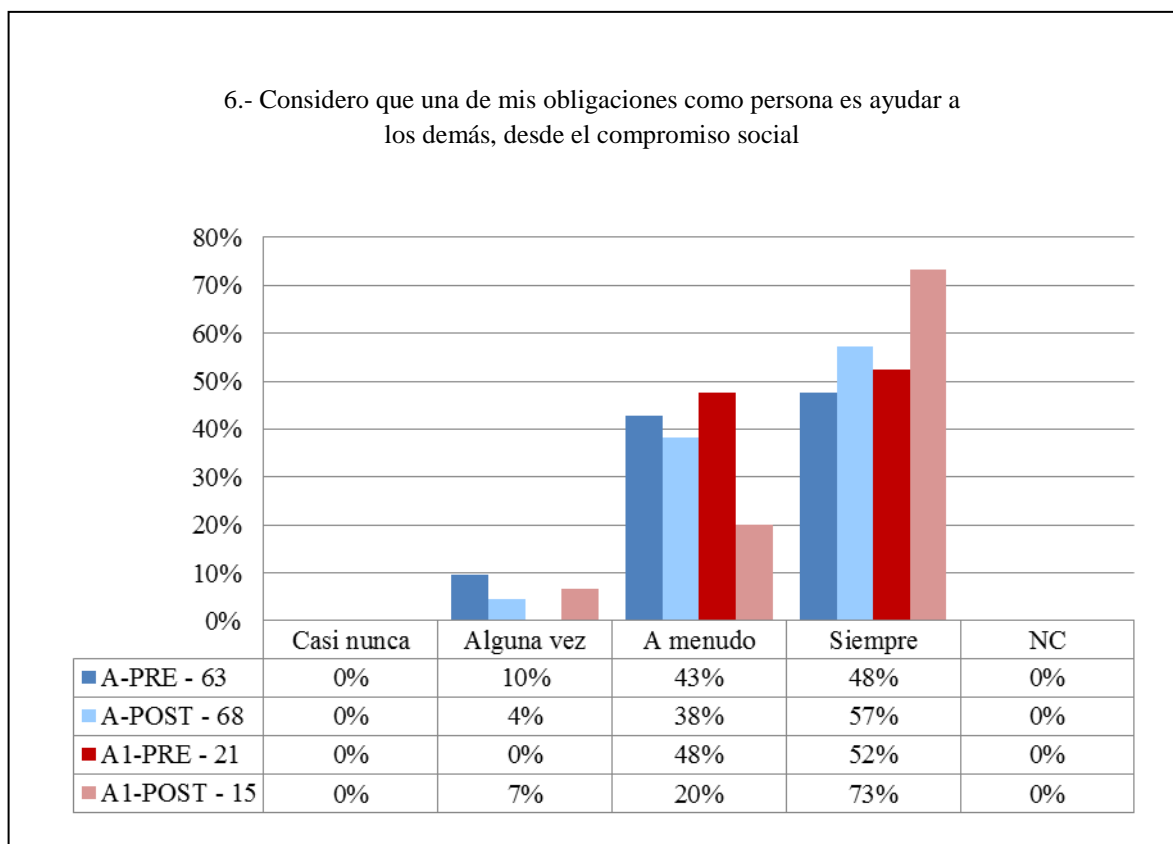


GRÁFICO 8: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 6 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la pregunta 6: Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social. Este gráfico muestra un elevado aumento del grupo A1 en el post test, lo cual es muy significativo en cuanto a lo que conlleva la participación social, ya que ésta, según el gráfico, hace que aumente la obligación del compromiso social –siempre–, con un 73%.

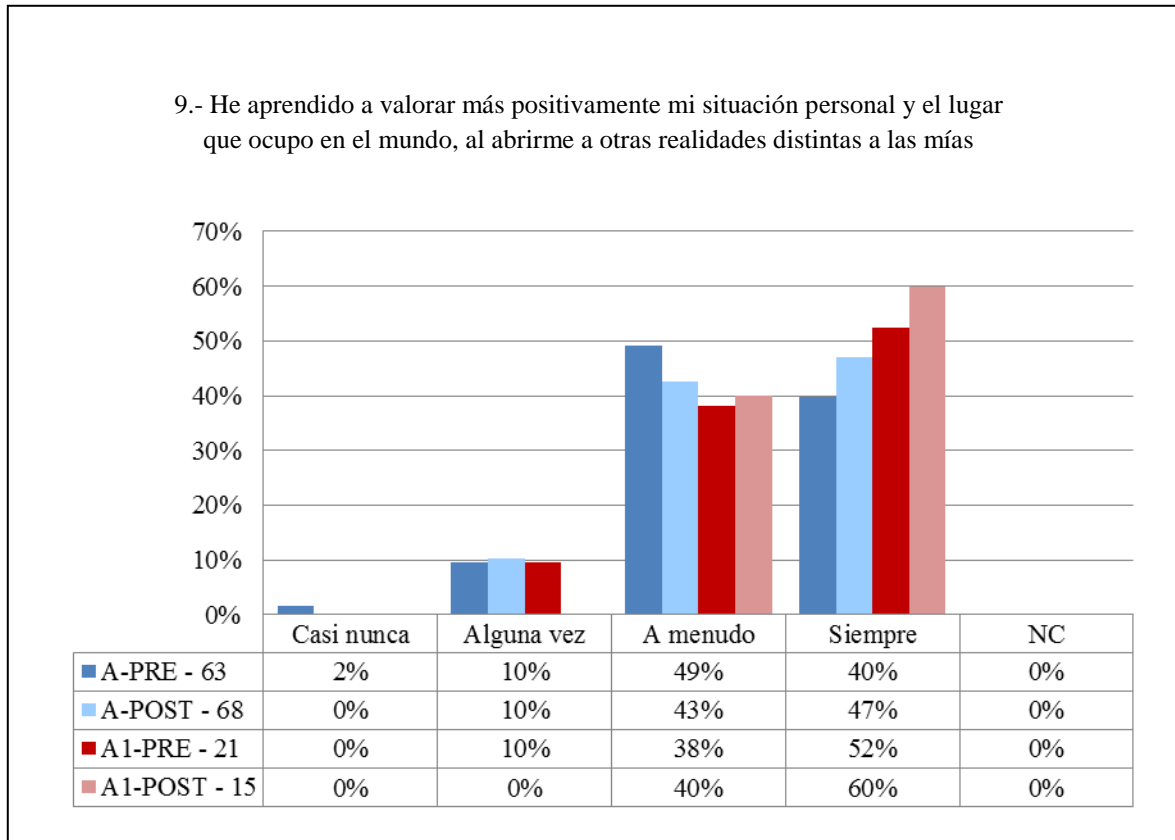


GRÁFICO 9: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 9 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Resultado de la pregunta 9 del test: He aprendido a valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías. Destacamos el baremo –siempre–, dado que muestra una escalera, iniciada con el pre test del grupo A con un 40%, seguida de un 47% por el mismo grupo en el post test, después el grupo A1 que aumenta su pre test de 52%, para acabar siendo un 60%. Según esta gráfico, parece que a medida que una persona se implica mediante la participación social aumenta también su implicación consigo misma, es decir, con sus principios, y con los demás. En el grupo A también existe una implicación que aumenta pero en menor medida, suponemos que es porque no han vivido la experiencia en primera persona.

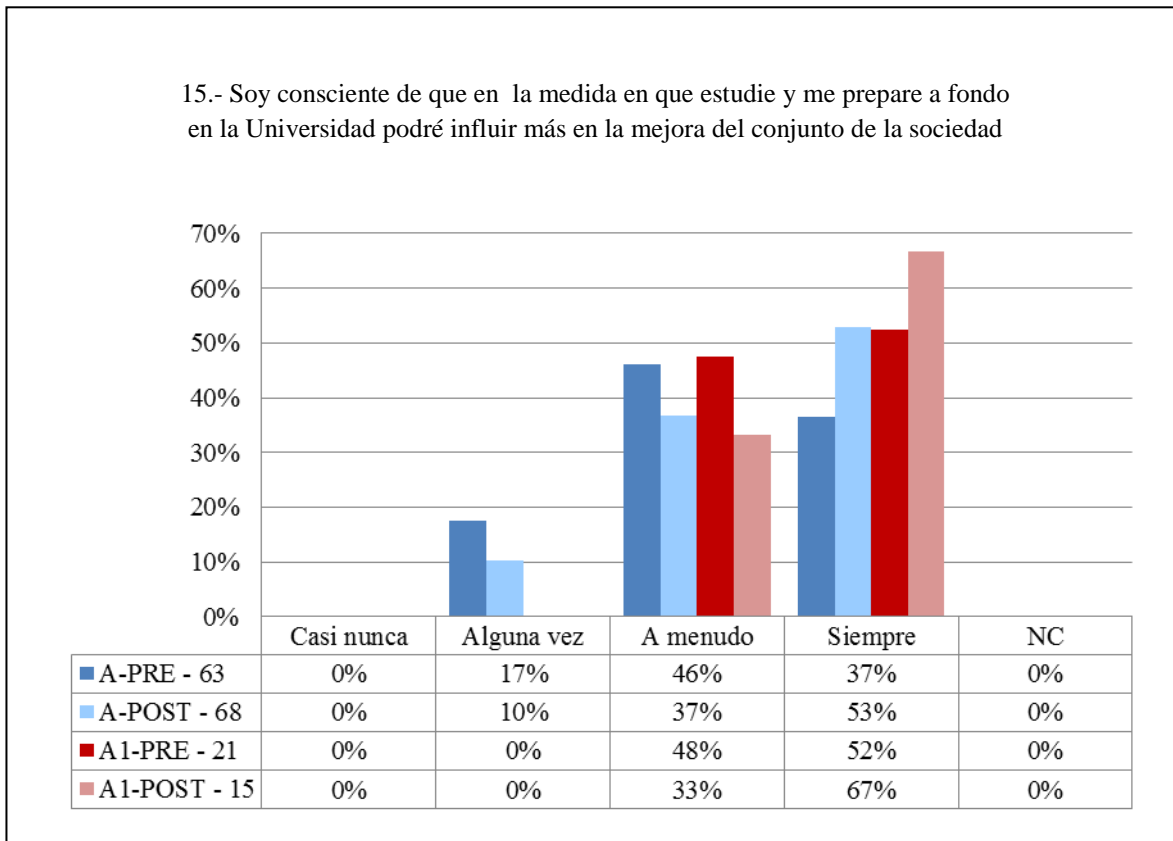


GRÁFICO 10: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 15 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la pregunta 15 del test: Soy consciente de que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la Universidad podré influir más en la mejora del conjunto de la sociedad. De nuevo se eleva el baremo –siempre– en el grupo A1 en el post test, con un 67%, la cual vuelve a ser significativa la participación en el Proyecto. El grupo A también aumenta de la misma forma, pero hasta un 53%, posiblemente debido a la influencia durante las clases de los participantes sobre los no participantes en el Proyecto.

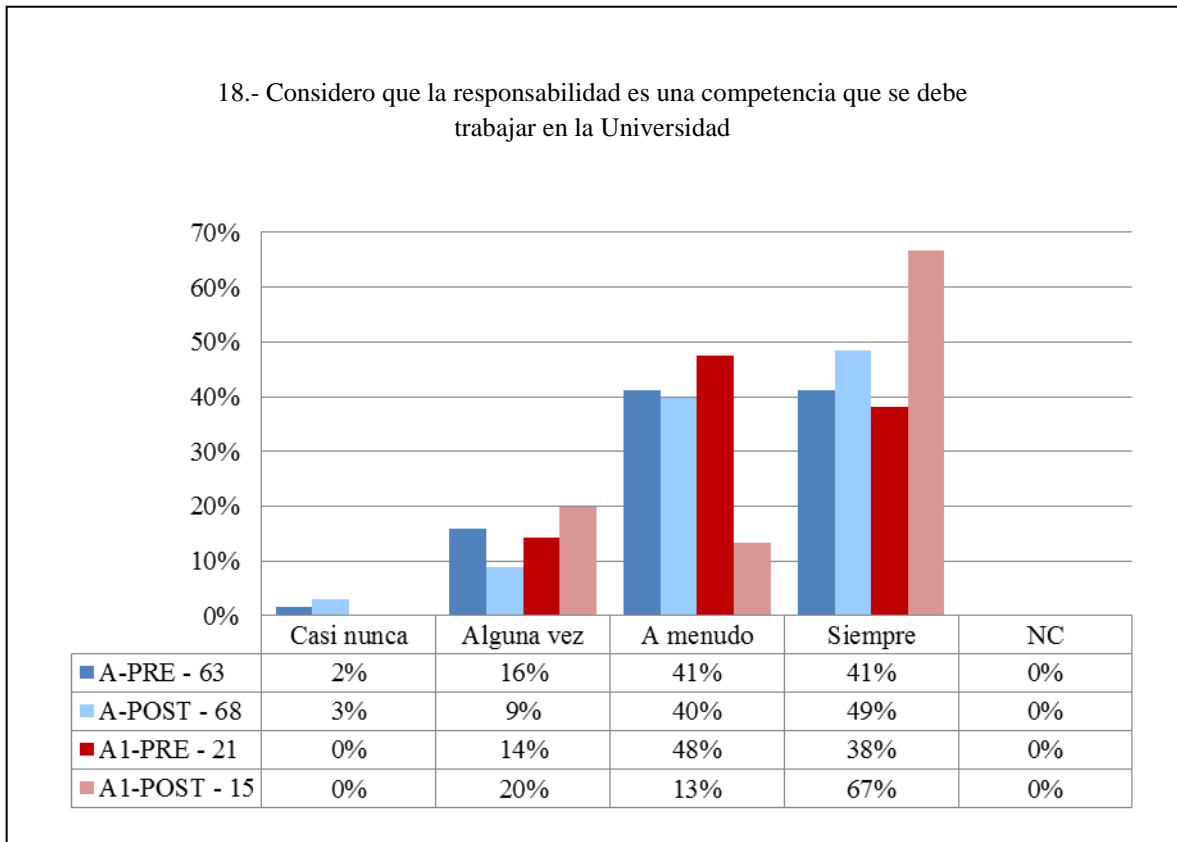


GRÁFICO 11: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 18 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la pregunta 18 del test: Considero que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad. Otra vez el baremo –siempre– es el más elevado, con 67% para el A1 en el post test. Este gráfico está relacionado con los resultados de las entrevistas y el focus group, ya que confirman los resultados de la misma. Todos los participantes en el Proyecto consideran que la RSU es una competencia que se debe trabajar.

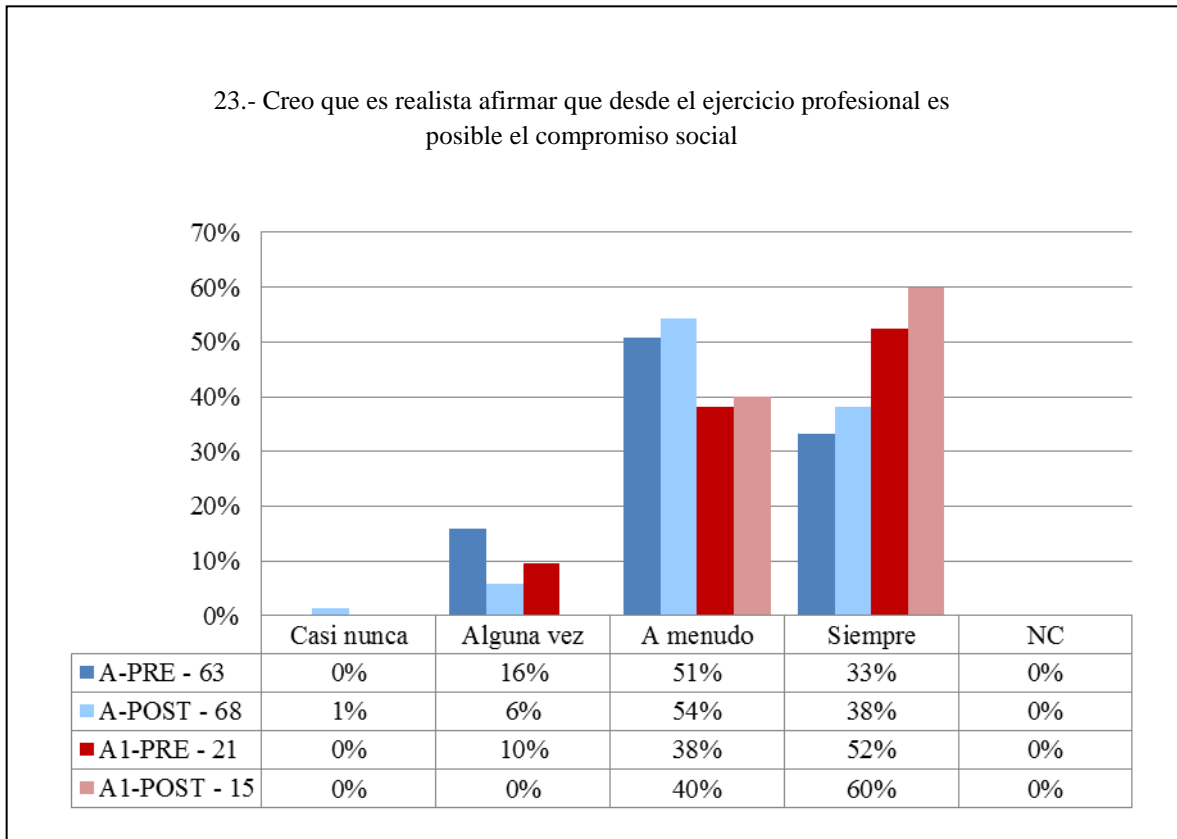


GRÁFICO 12: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 23 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la pregunta 23: Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social. Podemos equiparar los resultados de ambos grupos, tanto en el pre como en el post test, sólo que en baremos diferentes, el A destaca en el –a menudo– y el A1 destaca en el –siempre–, siendo más elevado el baremo del post test con un 60%.

El hecho de que en la mayoría de gráficos el baremo del post test para el grupo A1 sea el más elevado es muy significativo dado que muestra que la participación social llevada a cabo por el Proyecto ha supuesto un cambio positivo para los alumnos que se han implicado. Otro dato que lo confirma es que los gráficos donde este rango comentado no es el más elevado, lo es en el baremo de –a menudo– para el post test del A1. El aumento o mejora del grupo A puede ser también debido al “contagio positivo” entre alumnos participantes en el Proyecto y los que no participaron.

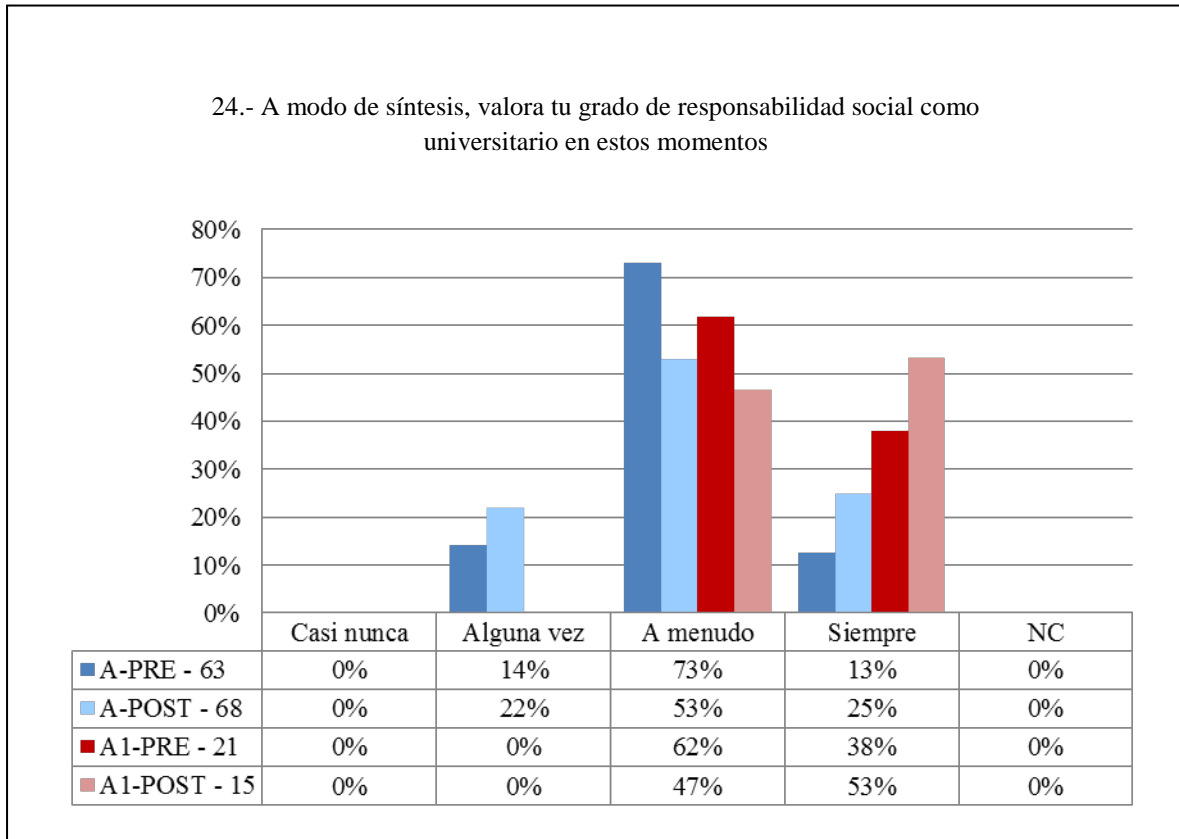


GRÁFICO 13: RESULTADOS DE LA PREGUNTA 24 DEL PRE Y POST TEST PARA LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

En el grupo A1 todos los resultados, tanto del pre como del post test, se sitúan entre los baremos –a menudo– y –siempre–, lo que significa que ya existe una predisposición inicial hacia la adquisición de la RSU, la cual se consigue, ya que mejoran los datos, puesto que se pasa de un 38% a un 53% en el baremo de –siempre–. Es curioso que el 73% de los que consideran que tienen bastante asumida la RSU sean los que no han participado en el Proyecto.

7.1.2. Conclusiones parciales del análisis cuantitativo

Respecto a la comparativa entre grupo control y experimental; no podemos concluir que son grupos totalmente homogéneos dado que son grupos naturales con características diferentes en su mayoría. La relación entre variables dependientes e independientes condiciona algunas de las respuestas del test, lo que puede llevar a una mala interpretación de los resultados, más allá del hecho de estar en dos grupos, el experimental y el de control. Para solventar esto, realizamos tablas de contingencia, que han permitido juzgar la relación de dependencia entre dos o más variables, a partir del contraste entre las frecuencias que se observan y las frecuencias esperadas, las que cabría esperar en el supuesto de no relación. Finalmente, los resultados de la media en cambio del test sobre RSU muestran que el cambio se ha producido tanto en el grupo control como en el experimental; por tanto, necesitamos implementar otras técnicas para concluir adecuadamente sobre lo que aporta la participación social. Las categorías emergentes o variables extrañas que pueden haber causado el cambio en ambos grupos pueden ser muchas y variadas, desde la evolución del grupo natural, la mejora del nivel madurativo de los estudiantes, la influencia de otras asignaturas, influencias externas, hasta la interacción entre los participantes en la muestra.

Comparativa entre grupo grupo A y A1.

El grupo A es el grupo experimental. A este grupo se le ofreció la posibilidad de participar en el Proyecto de participación social, unas personas decidieron participar y otras no. Los participantes reales son el grupo denominado A1, como subgrupo de A, (grupo experimental), esto es así, ya que los que no realizaron la participación social, sí fueron influenciados por ella, dado que durante la docencia de las asignaturas que ofrecían participar en el Proyecto, éste se consideró como parte de la formación docente y por tanto curricular. Mediante otras actividades que se realizaron en el aula se compartieron las experiencias de la participación social y se trabajaron de diferentes maneras teórico-prácticas la temática (véase el apartado correspondiente a la metodología). Es posible, por tanto, que el grupo A, aún no habiendo realizado la participación social, al ser ésta curricular, se haya contagiado de las beneficios que ésta supone; veámoslo en los siguiente resultados. El A1 posee el rango más elevado en el baremo –siempre–, lo cual es muy significativo, dado que muestra que la participación social llevada a cabo por el Proyecto ha supuesto un cambio positivo para los alumnos que se han implicado. Otro dato que lo confirma es que los gráficos donde este rango

comentado no es el más elevado, lo es en el baremo de –a menudo– para el post test del A1. El aumento o mejora del grupo A puede ser también debido al “contagio positivo” entre alumnos participante en el Proyecto y los que no participaron.

El resultado de la valoración personal sobre la RSU queda confirmado, ya que en las entrevistas y focus group, como veremos seguidamente, todos los participantes consideran que la RSU gracias al Proyecto ha mejorado y no lo suficiente como para valorarse elevadamente porque consideran que les queda mucho por hacer, tras conocer un poco más cercanamente la realidad que nos rodea.

Por tanto, después de este resumen de los resultados podemos afirmar que, aunque los resultados estadísticos no son concluyentes para la comparativa entre el grupo control y experimental, sí lo son para la comparativa entre el grupo A y A1, del grupo experimental, ya que se refleja una mejora palpable, tal y como hemos demostrado en las anteriores gráficos. Discutiremos los resultados a través de la implementación de técnicas cualitativas aplicadas al grupo experimental.

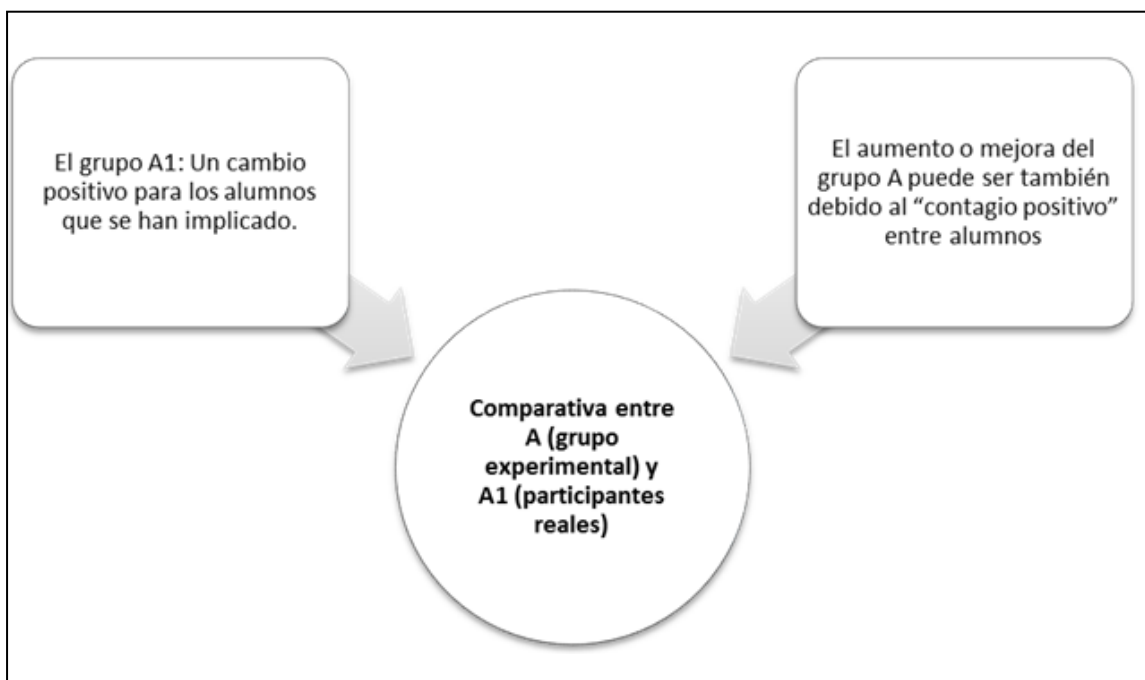


FIGURA 18: ESQUEMA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS GRUPOS A Y A1

Fuente: Elaboración propia

7.2. Resultados y análisis de los datos cualitativos

Para extraer datos cualitativos hemos usado las siguientes técnicas: focus group, diario reflexivo escrito por los alumnos, entrevistas a estudiantes, asesores de los estudiantes y entidades, comparación de la nota ponderada de curso en el que se realizó el Proyecto y el año anterior de los participantes en el Proyecto. Tales técnicas han sido explicadas y justificadas en el apartado de metodología. El orden establecido sigue el patrón temporal por el que fueron realizadas y el orden que seguiremos a continuación (véase el cuadro de las fases de la investigación en relación a los datos cuantitativos y cualitativos). Se han transcrito las citas literales de los participantes en cada uno de los apartados y destacado en color algunas de las más significativas.

La recogida de datos a través de las diferentes técnicas ha llegado a la saturación de datos que existen, datos que se repiten, incluso reiterando ejemplos similares (en el caso del focus group y entrevistas con estudiantes). Hemos creído de interés para la triangulación mantener las citas, aún siendo repetitivas, pues no hacen más que confirmar los datos extraídos en diferentes momentos temporales incluso con distintas técnicas. Los estudiantes iniciales que realizaban participación social curricular son 84 personas.

A continuación pasamos a describir e interpretar los resultados obtenidos de la parte cualitativa.

7.2.1. Resultados y análisis interpretativo del focus group

Para realizar el focus se convocó a 15 individuos de cada uno de los diferentes cursos (de segundo y tercero de carrera) y especialidades (Educación Infantil y Primaria), y al menos un estudiante participante de cada una de las entidades implicadas en el Proyecto, de esta manera conseguimos que la muestra fuera significativa para poder evaluar el desarrollo de la participación social. Se solicitaba que al menos hubieran realizado la mitad de la totalidad de las horas solicitadas (el total eran 30). Al exponer este requisito y sondear el proceso del Proyecto, nos dimos cuenta de que más del 75% de los estudiantes que habían solicitado realizar la participación social no cumplía con nuestro requisito, es decir, no había realizado las 15. Esto muestra que la motivación inicial es muy buena, pero que por el camino perdemos a la mayoría de los participantes iniciales. Como veremos en la evaluación final del proceso mediante las entrevistas, y entrega de los diarios por parte de los estudiantes, sólo un 23% finaliza el Proyecto, cumpliendo con los requisitos solicitados.

Remarcar que no se busca la representatividad de la muestra sino analizar y comprender (Latorre, 1988), en nuestro caso, el impacto de la participación social curricular, como eje de la RSU, en el aprendizaje de los estudiantes, recuérdese en el inicio del capítulo 6.

Se realizaron dos focus group en el que participó un total de 11 estudiantes de manera voluntaria; este dato ya es significativo de por sí, dado que el 73% de los convocados respondió positivamente y participó en el focus. Cada uno de los focus tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente. Se grabaron en vídeo (véase anexos), solicitando el permiso de los participantes por escrito con anterioridad y al inicio de grabación.

Pasamos a describir el focus group. Para realizar la técnica se creó un ambiente relajado, donde se explicó el objetivo de la reunión y se explicitó que se valoraba la opinión grupal, sin perjuicio para ninguno de ellos, ya que las opiniones expuestas no repercutirían en notas académicas, sino que tenían una finalidad para la investigación. Se solicitó el diálogo de todos los participantes, sobre todo si había valoraciones distintas a las comentadas por otros. También se agradecería comentar las valoraciones con ejemplos de las experiencias en la participación social curricular. El contenido se les facilitó en papel en el mismo momento de la reunión y también se proyectó en la pizarra. Dividimos el contenido en cuatro bloques, que eran:

- La primera parte: Reflexionar sobre el proceso durante el período de participación social, en base a dos apartados.
- Segunda parte. Comparativa entre las expectativas iniciales y lo conseguido.
- La tercera parte: Valoración grupal de las dos competencias transversales en la Facultad de Educación y de algunos de los objetivos propuestos en la investigación.
- Cuarta parte: Valoración de las competencias adquiridas en relación con: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU, resultados esperados que son indicadores de RSU.

Resultados de la primera parte del focus:

En este apartado se pretende reflexionar sobre el proceso durante el período de participación social, en base a dos apartados A y B.

Apartado A: Resumen de los aprendizajes y conocimientos adquiridos en relación a las competencias genéricas establecidas. Se les preguntó sobre los siguientes puntos explicitados en la primera columna de la tabla siguiente.

Los resultados del apartado A los hemos recogido en una tabla de cuantificación según el número de referencias explícitas a los aprendizajes del apartado nombrado.

TABLA 4: REFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES A DETERMINADOS APRENDIZAJES DEL APARTADO A

Fuente: Elaboración propia

Referencias explícitas de los estudiantes a determinados aprendizajes del apartado A	Número de referencias
1. La participación social curricular me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales.	1
2. A raíz de esta experiencia he adquirido aprendizajes difíciles de haber adquirido en clase.	4
3. Me ha permitido conocerme mejor a mí mismo/a.	4
4. Me ha permitido ver que, con mis actuaciones, puedo contribuir a conseguir el bien de los demás.	4
5. Cita los aprendizajes/conocimientos adquiridos que consideres importantes.	La responsabilidad que implica ayudar.

6. ¿Qué aprendizajes/conocimientos crees que has adquirido que resultaba difícil aprender en clase?	La RS La concreción de la realidad en cada situación y caso. Conocer los contenidos no implica ser buena persona.
7. ¿Cuál ha sido la motivación que te ha impulsado a actuar?	Ayudar a los demás.

Los puntos a destacar del apartado A son: (2) La experiencia ha facilitado aprendizajes difíciles de adquirir en el aula, (3) les ha permitido conocerse mejor a sí mismos y (4) ver que con sus acciones pueden contribuir al beneficio de los demás. Los aprendizajes considerados importantes que han destacado los estudiantes han sido: la RSU para ayudar a los demás, que además consideran su motivación principal para participar en el Proyecto. Otro aprendizaje nombrado ha sido la concreción de la realidad fuera de las aulas.

Apartado B: Valoración del impacto educativo del Proyecto, a valorar según los siguientes puntos explicitados en la primera columna de la tabla siguiente.

Referencias explícitas de los estudiantes a determinados aprendizajes del apartado B	Número de referencias
1. Motivación para realizar el Proyecto.	11
2. Satisfacción con las acciones realizadas.	11
3. Interés por continuar colaborando para desarrollar el Proyecto.	11
4. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo académico.	1
5. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional.	3
6. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal.	10
7. He mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”.	3
8. Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores deberían incluir el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad.	7
9. ¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?	11

TABLA 7: REFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES A DETERMINADOS APRENDIZAJES DEL APARTADO B

Fuente: Elaboración propia

Tres estudiantes han acabado las 30 horas solicitadas. Los demás estudiantes llevan más de la mitad del total. Todos tienen intención de continuar con el Proyecto, independientemente de las horas obligatorias, en relación al punto (3) Interés por continuar colaborando para desarrollar el Proyecto, lo que demuestra una total motivación (1).

Los resultados del apartado B los hemos recogido en una tabla de cuantificación según el número de referencias explícitas a los aprendizajes del apartado nombrado.

Exponemos la siguiente tabla, que es la valoración grupal de la primera parte en base a los apartados A y B. La valoración se realiza según el baremo indicado en la tabla.

TABLA 6: VALORACIÓN GRUPAL DE LA PRIMERA PARTE

Fuente: Elaboración propia

Valoración grupal de la primera parte: Reflexionar sobre el proceso durante el período de participación social, en base a dos apartados	Valoración grupal según el baremo:				
	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Apartado A: Resumen de los aprendizajes y conocimientos adquiridos gracias a y en relación a las competencias genéricas establecidas.				90%	10%
Apartado B: Valoración del impacto educativo del Proyecto.				20%	80%

• **Análisis interpretativo de la primera parte del focus:**

Esta primera parte versa sobre la reflexión del proceso durante el período de participación social, en base a dos apartados. La valoración grupal del apartado A es: –Bastante– (entre el baremo: No sé, Nada, Poco, Bastante, Mucho).

Exponemos algunos comentarios literales de estudiantes en base a los aprendizajes (del apartado A). El número de delante indica al aprendizaje al que nos referimos (véase la tabla anterior del apartado A).

(2) La experiencia ha facilitado aprendizajes difíciles de adquirir en el aula. Estudiante 3: “Conceptos abstractos como que todo el mundo tiene su realidad, eso te lo dicen mucho en clase, pero hasta que no lo ves en tu día a día...”

(3) La experiencia les ha permitido a conocerse mejor a sí mismos. Estudiante 1: “He descubierto muchas capacidades que tenía, al conocer a mucha gente, a los

discapacitados del Cottolengo, pues al principio tienes manías al ver a algunas personas pero luego ya te acostumbras, y vas valorándote mucho más (por el esfuerzo y aprendizaje)”.

(4) La participación en el Proyecto les ha permitido ver que con sus acciones pueden contribuir al beneficio de los demás. Estudiante 11: “cuando te metes en estas cosas te das cuenta de que hay muchísimas cosas por hacer. Mucha gente pecábamos al decir que: yo no puedo hacer nada. Pues sí que se puede hacer, y te das cuenta que hay mucho por hacer y muy poca gente para hacerlo”.

(1) La participación social curricular me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales. Es el ítem menos nombrado de manera explícita (un 7%, véase el gráfico del apartado correspondiente de los resultados), aunque surge en relación con los otros ítems de forma implícita, como por ejemplo con la cita del estudiante 3 nombrado anteriormente.

Los aprendizajes considerados importantes que han destacado los estudiantes han sido: la RSU para ayudar a los demás y la concreción de la realidad fuera de las aulas.

Sobre el apartado B: Valoración del impacto educativo del Proyecto. La valoración grupal del apartado B es: –Mucho– (entre el baremo: No sé, Nada, Poco, Bastante, Mucho), lo cual demuestra que el impacto educativo alcanza el máximo nivel según la opinión grupal de los estudiantes.

Durante la realización del focus group ya existían tres estudiantes que habían acabado las 30 horas solicitadas. Los demás estudiantes llevan más de la mitad del total. Todos tienen intención de continuar con el Proyecto, independientemente de las horas obligatorias, en relación al punto (3) Interés por continuar colaborando para desarrollar el Proyecto, lo que demuestra una total motivación (1). Los siguientes ítems son los más nombrados por los estudiantes:

Detacamos algunos comentarios literales en relación a los aprendizajes del apartado B, (el número de delante indica el aprendije a destacar respecto a la tabla anterior del apartado B):

(1) Motivación para realizar el Proyecto. El 100% de los estudiantes que participaron en el focus group (que representan a la mayor parte, un 70% del total, de los participantes que continúan con el Proyecto) manifiesta el deseo de continuar con la participación

social, aún después de finalizar con las horas obligatorias curriculares; el motivo que dieron fue el grado de implicación y compromiso adquirido con las personas.

(2) Satisfacción con las acciones realizadas. Estudiante 9: “Yo estaba en Terral y me daba mucha satisfacción ver como ellas entendían lo que les explicaba y como ellas después me decían: Mira, he sacado una o tal nota en un examen”.

(3) Interés por continuar colaborando para desarrollar el Proyecto. Estudiante 3: “Mucho; al año que viene seguiré”.

(9) ¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales? Estudiante 4: “El hecho de introducir las actividades de este tipo en magisterio ayuda a enriquecerte como persona y profesionalmente”.

Los ítems que también fueron nombrados en un porcentaje de entre el 15 y 8% fueron dos (véase el gráfico del apartado correspondiente de los resultados):

(6) La experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal. Estudiante 7: “El primer nivel es el personal; actúas primero como persona, y actúas a partir de tus propias experiencias”.

(8) Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores deberían incluir el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad. Estudiante 10: “Ves realmente las realidades y actúas, entonces te marcan más y sabes si tú vas a servir para eso, si vas a saber actuar. Al conocer las personas es cuando te das cuenta”.

Hay que encontrarse con el problema de cara para ver en lo que no queremos que se conviertan o no queremos que lleguen los niños. Pienso que sí que debería ser obligatorio, queda feo decirlo, pero recomendable (la participación social) en todas las carreras yo creo, y salir a la calle, hacer estudios y ayudar a las ONG de una manera un poco simbiótica, ellos ganan y nosotros también.
(Estudiante 11)

En menor medida el número de referencias de los siguientes ítems, que han sido de entre un 5 y 4%, (véase el gráfico del apartado correspondiente de los resultados), son:

(5) La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional. Estudiante 1: “No nos damos cuenta porque no estamos ejerciendo la profesión; cuando estemos trabajando en ello pensaremos: pasé hace tiempo esta experiencia y entonces te das cuenta cuando estás trabajando. Ahora no estás pensando que te pasará en un futuro. Tal vez es el paso a la consciencia de que esto me servirá a nivel profesional”.

(7) He mejorado mi aprender a actuar y a vivir con los demás. Estudiante 6: “Nosotros estábamos en el Terral y el objetivo era que las niñas del Raval tuviesen un 80% de aprobados de sus estudios; igualmente que crecieran como personas. El hecho de ayudarlas a ellas ahora, en ese momento, a intentar crecer también encuentro que es importante, no solo crecer tú como persona o profesionalmente, aunque luego te pueda aportar algo”.

El ítem menos nombrado (un 2%, véase el gráfico del apartado correspondiente de los resultados) fue el siguiente:

(4) La experiencia ha contribuido a mi desarrollo académico. Estudiante 1: “Esto que me ha pasado (esta experiencia) me sirve para aportar cosas en clase, para mejorar este conocimiento que estoy aprendiendo”.

Valoración grupal de la primera parte

Reflexionar sobre el proceso durante el período de participación social, en base a dos apartados. Exponemos la valoración grupal (según el baremo: No sé, Nada, Poco, Bastante, Mucho).

Del apartado A: Resumen de los aprendizajes y conocimientos adquiridos gracias a y en relación a las competencias genéricas establecidas. Bastante: 90% y Mucho: 10%.

Del apartado B: Valoración del impacto educativo del Proyecto. Bastante: 20% y Mucho: 80%. Podemos concluir de la primera parte del focus group que la valoración es buena, dados los anteriores datos.

Significa, por tanto, que hemos conseguido una satisfactoria relación entre la participación social curricular a través del Proyecto y que el impacto educativo ha sido profundo en los estudiantes que lo vivenciaron, tal y como explicitan las muestras de los comentarios de los propios estudiantes, expuestos anteriormente según la metodología cualitativa.

Resultados de la segunda parte del focus. Comparativa entre las expectativas iniciales y lo conseguido.

A partir de una comparación de las expectativas iniciales y conseguidas a través del Proyecto hemos formulado a los estudiantes las siguientes preguntas basadas en Fuertes (2012):

1. ¿Por qué he escogido realizar la participación inicial en este contexto? ¿Cuál era mi objetivo? ¿Se ha cumplido?
2. ¿Qué ha aportado el centro (la experiencia) a mi formación inicial? ¿Se corresponde son tus expectativas?
3. ¿Qué he podido aportar yo a la entidad? ¿Era lo que pensabas aportar?
4. ¿Qué competencias he podido poner en práctica? ¿Se corresponde son tus expectativas?. (p.348-349)

Destacamos a la estudiante que realizó su participación social en Make a Wish y comenta literalmente lo siguiente:

He encontrado lo que esperaba. Al principio me costó, pero sí; el concepto de la fundación es que todos hacemos algo para ayudar, entonces, si tenía que estar en la oficina arreglando papeles, es ayudar para que la ilusión de los niños se haga realidad. Entonces estoy haciendo un trabajo que está ayudando a un colectivo. He llegado a conocer niños, familias, he estado con niños en el hospital, con niños realizando su ilusión, entonces ya es otra cosa. Es lo que quería. Yo he empatizado mucho con las familias y con los niños. A mí me ha gustado mucho y cuando ves a un niño contento y a familias, a pesar de lo que están llevando, es muy gratificante. Han superado mis expectativas. (Estudiante 10)

Este caso, como otros de los que exponemos en los comentarios, no tenían unas expectativas iniciales coincidentes con la participación inicial que realizaron; pero, pasado el primer tiempo, las expectativas se cumplieron con creces.

La mayoría de los estudiantes afirman que han trabajado la especialidad de la entidad con la que estaban, por ejemplo, la relación con discapacitados (estudiantes 1 y 4), y todos coinciden en el afecto dado y recibido (se puede observar en la grabación del focus group adjunta en el apartado de los anexos como todos afirman esto gestualmente mediante la comunicación no verbal).

Respecto a qué competencias han podido poner en práctica y si éstas se corresponden con sus expectativas, la estudiante 11 comenta que: “Destaco el ser persona ante todo lo demás. Tener una consciencia y unos valores”. Lo que se relaciona con la RSU, Delors y sus cuatro pilares, y en definitiva con algunos de los objetivos de esta investigación. Este punto está muy relacionado con la siguiente parte.

Resultados de la tercera parte del focus:

Valoración grupal de las dos competencias transversales en la Facultad de Educación.

La siguiente tabla muestra la valoración grupal de la adquisición de las competencias transversales de la Universitat Internacional de Catalunya según los baremos establecidos.

Valoración grupal de la adquisición de las competencias transversales	Valoración grupal según el baremo:				
	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor (realizar proyectos por iniciativa propia con la finalidad de aprovechar las oportunidades que presente el contexto).				30%	70%
2. Conocer los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, sistémico, crítico, reflexivo.				100%	

TABLA 8: VALORACIÓN GRUPAL DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Fuente: Elaboración propia

La siguiente tabla muestra la valoración grupal de los estudiantes respecto a la hipótesis de la investigación que se planteó en el focus group y al inicio de la investigación y Proyecto; se midió según los baremos indicados en la tabla.

Valoración grupal de la hipótesis de la investigación	Valoración grupal según el baremo:				
	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1.La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado, y además mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.				30%	70%

2.El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral. El conjunto de competencias, saber, saber hacer, saber estar y al final ser una persona competente.				30%	70%
---	--	--	--	-----	-----

TABLA 9: VALORACIÓN GRUPAL DE LA HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Fuente: Elaboración propia

• **Análisis interpretativo de la tercera parte del focus:**

Valoración grupal de las dos competencias transversales en la Facultad de Educación (según el baremo: No sé, Nada, Poco, Bastante, Mucho). La primera de las dos competencias de la Facultad de Educación es: Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor (realizar proyectos por iniciativa propia con la finalidad de aprovechar las oportunidades que presente el contexto). Está valorada con un 30% –Bastante– y un 70% –Mucho–. La segunda competencia es: Conocer los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, sistémico, crítico, reflexivo. Está valorada con un 100% con –Bastante–. Esto muestra que se han conseguido en la medida de –Bastante– ambas competencias gracias a la participación en el Proyecto.

Respecto a la hipótesis de la investigación, definida en: 1. La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado, y además mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. 2. El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral. El conjunto de competencias, saber, saber hacer, saber estar y al final ser una persona competente. Ambos objetivos están valorados en un 30% –Bastante– y un 70% –Mucho–, por tanto podemos afirmar que han sido conseguidos en un grado elevado, con el baremo de –Mucho– por el 70%, por los participantes en el focus group.

Resultados de la cuarta parte focus:

Los resultados de la cuarta parte se exponen de la siguiente manera:

Valoración de las competencias adquiridas en relación con: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU, resultados esperados que son indicadores de RSU.

De este apartado, se les preguntó qué competencias destacarían y por qué. Y se les ofreció la posibilidad de relacionarlo con alguna vivencia en particular del Proyecto.

En tercer lugar, hemos realizado dos tablas que muestran las competencias adquiridas que los estudiantes destacan. La primera es según el baremo establecido (destacar que la

mayoría está entre –Bastante– y –Mucho–, que son los ítems de valoración más altos) y la segunda tabla explicita la cantidad de veces que los estudiantes hacen referencia a determinadas competencias durante el focus group. También hemos añadido un gráfico para reflejar este último aspecto.

Todos los estudiantes consideran que se ha de seguir proponiendo este tipo de proyectos en otras asignaturas.

La siguiente tabla muestra la valoración grupal de las dimensiones de las competencias de Delors: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Valoración grupal de las competencias adquiridas en relación a: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU, resultados esperados que son indicadores de RSU.	Valoración grupal según el baremo:				
	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Dimensión del saber y la formación en RSU.				100%	
2. Dimensión del saber hacer relacionado con el ejercicio profesional y el compromiso social.				90%	10%
3. Dimensión del saber ser relacionado con el descubrimiento personal de los valores.				100%	
4. Dimensión del saber vivir y trabajar juntos relacionado con el compromiso con los demás y el entorno.					100%

TABLA 10: VALORACIÓN GRUPAL DE LAS DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS DE DELORS

Fuente: Elaboración propia

La siguiente tabla muestra la valoración grupal de las competencias adquiridas en relación con las dimensiones de Delors y la RSU. La valoración se ha realizado según los baremos especificados en la tabla.

Valoración grupal de las competencias adquiridas en relación a: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU, resultados esperados que son indicadores de RSU.	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Pensamiento crítico				X	
2. Orientación al aprendizaje				X	
3. Planificación y acción				X	
4. Resolución de problemas				X	
5. Orientación a la calidad				X	
6. Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades				X	
7. Toma de decisiones				X	
8. Automotivación y conciencia de uno mismo				X	
9. Comunicación interpersonal				X	
10. Sentido ético				X	
11. Responsabilidad Social					X
12. Diversidad e interculturalidad					X
13. Trabajo en equipo					X
14. Espíritu emprendedor					X
15. Liderazgo					X

TABLA 11: VALORACIÓN GRUPAL DE CADA COMPETENCIA RELACIONADA CON LAS DIMENSIONES DE DELORS

Fuente: Elaboración propia

Las referencias explícitas de los estudiantes a determinadas competencias pueden ser interesantes para el análisis posterior de los resultados; es por ello que exponemos una tabla que muestra este dato.

Referencias explícitas de los estudiantes a determinadas competencias	Número de apariciones de cada competencia
1. Pensamiento crítico	2
2. Orientación al aprendizaje	2
3. Planificación y acción	2

4. Resolución de problemas	2
5. Orientación a la calidad	3
6. Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	4
7. Toma de decisiones	2
8. Automotivación y conciencia de uno mismo	1
9. Comunicación interpersonal	2
10. Sentido ético	1
11. Responsabilidad Social	10
12. Diversidad e interculturalidad	2
13. Trabajo en equipo	2
14. Espíritu emprendedor	2
15. Liderazgo	1

TABLA 12: REFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES A DETERMINADAS COMPETENCIAS

Fuente: Elaboración propia

- **Análisis interpretativo de la cuarta parte del focus:**

Valoración (según el baremo: No sé, Nada, Poco, Bastante, Mucho) de las competencias adquiridas en relación con: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU y resultados esperados que son indicadores de RSU. La dimensión del saber y la formación en RSU, está valorada con un 100% en el baremo de –Bastante–; la dimensión del saber hacer relacionado con el ejercicio profesional y el compromiso social está valorada con 90% –Bastante– y 10% –Mucho–; la dimensión del saber ser relacionado con el descubrimiento personal de los valores, todos los participantes, el 100%, coinciden en que la han trabajado en un baremo de –Bastante–; la dimensión del saber vivir y trabajar juntos relacionado con el compromiso con los demás y el entorno es la más valorada con un 100% en el baremo de –Mucho–. Tal y como observamos, todas las dimensiones ofrecen cifras entre los baremos más elevados o incluso coinciden con esta última en la más alta puntuación; es más, todos los estudiantes consideran que se ha de seguir proponiendo este tipo de proyectos en otras asignaturas. La tabla correspondiente a la valoración de las competencias según el baremo establecido (véase el apartado de los

resultados) muestra que todas las competencias a nivel grupal han sido trabajadas – Bastante–, excepto las de la dimensión del saber vivir y trabajar juntos relacionado con el compromiso con los demás y el entorno, que han sido valoradas con –Mucho– (la puntuación más elevada); y vale la pena que las nombremos explícitamente: Responsabilidad Social, Diversidad e interculturalidad, Trabajo en equipo, Espíritu emprendedor y Liderazgo.

En cuanto a la competencia más nombrada por los alumnos (véase el apartado de los resultados), ha sido la de Responsabilidad Social (27%), seguida por Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades (11%). Comentar que en muchos casos los estudiantes no explicitan otras competencias que también han trabajado, pero se puede extraer la conclusión con los ejemplos de las vivencias que exponen; aún así hemos preferido ceñirnos exclusivamente a las referencias de los propios estudiantes para ser más fidedignos.

Podemos finalizar este apartado afirmando que con los resultados obtenidos hemos conseguido una satisfactoria relación entre la participación social curricular a través del Proyecto y que el impacto educativo ha sido profundo en los estudiantes que lo vivenciaron, tal y como explicitan las muestras de los comentarios de los propios estudiantes, expuestos anteriormente según la metodología cualitativa. Los estudiantes no tenían unas expectativas iniciales coincidentes con la participación inicial que realizaron, pero, pasado el primer momento, las expectativas se cumplieron positivamente y con creces. La mayoría de los estudiantes afirman que han trabajado la especialidad de la entidad en la que estaban.

Respecto a las competencias de la Facultad de Educación: Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor, está valorada con un 30% –Bastante– y un 70% –Mucho–. Y la segunda competencia: Conocer los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, sistémico, crítico, reflexivo, está valorada con un 100% con –Bastante–. Esto muestra que se han conseguido en la medida de –Bastante– ambas competencias gracias a la participación en el Proyecto.

Respecto a las competencias adquiridas en relación con: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU y resultados esperados que son indicadores de RSU; en su mayoría

han sido valorados con el baremo de –Bastante–, excepto la de saber convivir relacionado con el compromiso con los demás y el entorno, que es la más valorada, y con un 100% en la máxima puntuación posible; en esta dimensión figuran las competencias siguientes: Responsabilidad Social, Diversidad e interculturalidad, Trabajo en equipo, Espíritu emprendedor y Liderazgo.

El 100% de los estudiantes consideran que se ha de seguir proponiendo este tipo de proyectos en otras asignaturas.

7.2.2. Resultados y análisis interpretativo de los diarios

Los diarios forman parte de la fase de evaluación final del proceso, para poder de esta manera triangular con otros datos extraídos en diferentes momentos e ir siguiendo la evolución del proceso. También se comparan los resultados extraídos con la evaluación de los asesores de los estudiantes participantes. Para la realización del diario se aportó una guía para los estudiantes, con aspectos formales y de contenido; se adjunta en los anexos.

Tenemos una muestra de 20 diarios de estudiantes. El 80% de los estudiantes que han finalizado el Proyecto no había experimentado lo que significa la participación social. El 100%, afirma que lo volvería a realizar o desea continuar y considera que toda persona o al menos los futuros maestros deberían participar como mínimo una vez en la vida en este tipo de Proyectos de participación social.

Algunos ejemplos de ello son las siguientes citas literales:

Siempre he considerado el servicio social como un deber moral. Esta sociedad la construimos entre todos y debemos actuar con el fin de ir la mejorando día a día, para que todos los que vivimos en ella podamos hacerlo lo más dignamente posible. Para lograr este objetivo es plenamente necesario que las personas con más recursos se impliquen, colaboren e intenten construir una sociedad mejor donde todo el mundo tenga su lugar. Hemos de formar futuros ciudadanos predispuestos a colaborar creando una sociedad para todos. Además a nivel personal es una oportunidad magnífica para abrirte al mundo, para ver más allá de tu ambiente habitual y conocer gente maravillosa que nos ayudará a crecer inmensamente como personas y, en consecuencia, a poder transmitir a nuestros alumnos valores éticos y morales que les permitirán saber convivir de manera colaborativa en la sociedad actual. Por todo ello, cuando se ofreció colaborar con asociaciones que intentan hacer posible una vida digna y alegre para todas las personas que lo necesitan, lo vi como un gran paso hacia delante, una enorme oportunidad para todos aquellos futuros maestros que nunca habían experimentado esta estupenda labor, y que con suerte nunca más la abandonarán. A raíz de ello, me di cuenta de que un cambio es necesario, que los jóvenes, en especial los futuros maestros, necesitamos ir más allá de la simple formación académica. Tenemos que formarnos al máximo como personas, intentar llenar

nuestro corazón de valores éticos necesarios en esta sociedad del siglo XXI, para poder transmitirlos a nuestros alumnos y formar de esta manera buenas personas, que, al fin y al cabo, ha de ser el objetivo principal de todo educador. (Diario de estudiante 11)

Pensamos que es una vivencia por la que tendrían que pasar todos. Saber relacionarse y aceptar otras personas, aunque tengan diferencias culturales o entornos sociales diversos a los nuestros, es un aspecto muy importante en la vida. Sólo nos queda agradecer a la Universitat Internacional de Catalunya y los responsables del Terral, así como a las niñas con las que hemos trabajado, por otorgarnos esta gran oportunidad de interactuar y dar a otras personas con la gran recompensa de ver –crecer. (Diario de estudiante 13 y 14)

La siguiente cita corresponde a un diario que llevaba por título: “Un mundo mejor es posible”, que es el título de uno de los libros trabajados en clase. Hay que destacar la relación personal que el estudiante realiza con la asignatura, ya que la participación social es curricular.

En el momento en que en la Universidad se propuso participar en un voluntariado a escoger, supe que era una buena oportunidad para poder ayudar a gente que lo necesita y, a la vez, poder interactuar con niños. Puedo decir con la boca bien grande que esta experiencia ha sido una de las más positivas de mi vida como docente aunque no sea en un aula, y que trabajar con este tipo de niños, aunque a veces cueste, es un lujo. Me gustaría decir que experiencias de esta índole son muy gratificantes y que todo el mundo debería hacerlas alguna vez, ya que, como voluntariado que es, no te recompensan económicamente, pero el bagaje que te llevas vale mucho más que el dinero. Valorando con la perspectiva del tiempo todas aquellas competencias que he trabajado y mejorado, puedo ver que este Proyecto ha sido todo un éxito. Quiero agradecerles a ellos, los niños, un grupo de chavales que con su sonrisa y constante vitalidad han hecho que mis ganas de ir fueran cada día mayor, además de lo mucho que ellos a mí me han enseñado. GRACIAS. (Diario de estudiante 3).

De igual modo la siguiente estudiante:

Nunca había hecho ningún tipo de voluntariado dentro de una ONG o una fundación como es Make a Wish. Sin embargo, tenía ganas de hacer una aportación como ésta y aprender de la experiencia. Haciendo un símil con *Cinco panes de cebada* (libro de lectura de la asignatura), las primeras semanas fueron negativas como le pasó a Muriel en el pueblo; pero poco a poco, y al conocer a todas las personas que hay detrás de la fundación, estoy contenta con los resultados finales. (Diario de estudiante 4).

Es importante que los mismos estudiantes reflejen la relación entre el Proyecto y la formación académica, dado que significa que la implementación del mismo tiene un sentido, es decir, que es significativo y muy positivo, y están a favor de seguir implementando este tipo de Proyecto curriculares.

Hemos estado haciendo refuerzo a las niñas de primaria de tercero a sexto. Algunas mostraban una actitud muy receptiva y positiva frente a las actividades que les proponíamos o el trabajo que traían de la escuela. Sin embargo, otras mostraban una actitud muy poco abierta, sin ninguna motivación ante los estudios y sin ninguna gana de hacer algo. Y es aquí, en estas experiencias, donde hemos podido poner en práctica las diversas estrategias y metodologías que favorecen la motivación que hemos aprendido en la facultad durante estos tres años. Realmente es gratificante y extraordinario ver la evolución hacia la actitud y el trabajo de estas niñas, cómo día tras día se esfuerzan más y lo toman con más ganas. (Diario de estudiante 13 y 14)

Hess, Lanig, et Vaughan (2007) afirman que examinar con pensamiento crítico temas como la igualdad de oportunidades o la diversidad cultural forma parte de la participación social de los estudiantes.

Es difícil escoger sólo algunos momentos porque en todos ellos, por poco que sea, te va calando cada segundo una gota de humildad, de saber ser más persona, de querer darte aún más a los demás. Me gustaría seguir hablando de personas y no de competencias, aunque es evidente que la competencia de desarrollo personal la incrementas en valores elevados a la enésima potencia. Pero, dejando los números de lado, volvamos a lo verdaderamente importante, el ser humano. Lo increíble es ver gente que no tiene nada y aun así les sobra la mitad. Y ese

nada o poco, lo compartes contigo, aun sabiendo que tú tienes más que ellos. Todo lo expuesto te ayuda cada día a ser más persona, a crecer como tal, a dejar de lado aquello material que nos dicen que ha de ser lo que nos hará felices. Pero no lo olvidemos: el amor, la justicia, la paz... son virtudes que, al fin y al cabo, ningún billete podrá comprarlas, pero por desgracia sí destruir sus equilibrios. En nuestras manos queda, pues, destruirlas o hacerlas tan fuertes que nada ni nadie pueda con ellas. (Diario de estudiante 15)

7.2.2.1. Análisis interpretativo sobre los diarios de los estudiantes

Los diarios forman parte de la fase de evaluación final del proceso, para poder de esta manera triangular con otros datos extraídos en diferentes momentos e ir siguiendo la evolución del proceso. También se comparan los resultados extraídos con la evaluación de los asesores de los estudiantes participantes. El 80% de los estudiantes que han finalizado el Proyecto no había experimentado lo que significa la participación social. El 100%, afirma que lo volvería a realizar o desea continuar, y considera que toda persona o al menos los futuros maestros deberían participar como mínimo una vez en la vida en este tipo de Proyectos de participación social.

Los estudiantes reflejan la relación entre el Proyecto y la formación académica, lo que significa que la implementación del mismo tiene un sentido, es decir, que es significativo y muy positivo a favor de seguir implementando este tipo de Proyecto curriculares.

Las competencias que los estudiantes destacan en sus diarios coinciden con las comentadas tanto en el focus group como en las entrevistas; por tanto, podemos comprobar con ello que en diferentes momentos del desarrollo de la participación social han sido trabajadas. Podemos observar que en los diarios los estudiantes describen la competencia de manera más general, es decir, hacen referencia a competencias transversales y las ejemplifican con vivencias concretas, que muestran el alto grado de implicación conseguido por parte de todos los participantes. Ejemplo de ello son las experiencias que hemos destacado anteriormente y que están relacionadas con el aprendizaje personal y profesional gracias a la participación social.

7.2.3. Resultados y análisis interpretativo de las entrevistas

Hemos preparado las entrevistas de manera que cumplan con los requisitos que las definen, que son según Bisquerra (2009, p.341-343): “determinar los objetivos de la entrevista, identificar a las personas que serán entrevistadas, formular las preguntas y secuenciarlas, localizar y preparar el lugar donde se va a llevar a cabo”. Además hemos tenido en cuenta que el ambiente propiciara un clima de familiaridad y confianza, hemos tenido una actitud de entrevistadora que ha favorecido y facilitado la comunicación y hemos registrado la información de la entrevista.

Para valorar las entrevistas hemos tenido en cuenta los aspectos de la planificación de la misma (objetivos, calidad de las preguntas, secuencia, entorno utilizado, duración, tipo de registro) y el momento en el que el análisis de la cantidad y calidad (información profunda que ha proporcionado vías de indagación o conclusión, siendo ésta fiable y creíble) ha sido suficiente para describir y comprender la situación de estudio.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas y grabadas con el consentimiento de los participantes (se adjunta el material en los anexos). El objetivo de las entrevistas es realizar una evaluación final del Proyecto, describiendo el grado de competencialidad adquirido por los estudiantes. Comparar las respuestas entre los diferentes entrevistados permite obtener coincidencias significativas para establecer unos resultados fiables para la investigación. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 15 y 30 minutos.

Se realizaron las siguientes entrevistas:

- a. A estudiantes participantes en el Proyecto
- b. A entidades participantes en el Proyecto
- c. A asesores de dichos estudiantes

Con estas entrevistas complementamos, con otros puntos de vista, la mejora tanto de la RSU en los participantes del Proyecto como de las competencias que se esperaban trabajar.

a. Entrevistas a estudiantes

Las entrevistas a estudiantes fueron grabadas en audio, solicitando su permiso con anterioridad y al inicio de la grabación (véase anexos). Participaron de manera voluntaria siete estudiantes que habían finalizado con los requisitos que requería el Proyecto.

Los primeros resultados a destacar fueron que de la totalidad de los estudiantes participantes iniciales (84 personas), 20 de ellos finalizaron el Proyecto, es decir, cumplieron con el mínimo de horas establecido (30h). Se perdieron 64 individuos. Comentábamos ya en los resultados del apartado del focus group (que sirvió como técnica de evaluación continuada del proceso) que se auguraba un final similar al ocurrido, puesto que era lo que indicaban los sondeos sobre las horas realizadas por los estudiantes durante la mitad del desarrollo del Proyecto.

Los factores que han intervenido en la pérdida de individuos pueden ser la falta de tiempo o de esfuerzo para desempeñar las metas fijadas por la entidad. Un dato que hemos analizado es la relación de los participantes con el curso y especialidad que realizan pero lo consideramos poco por no ser significativo para el resultado final, en anexos se puede consultar la tabla que expone la relación.

Decir a favor de los estudiantes que han finalizado el Proyecto que el 90% de ellos siguió trabajando con la entidad tras finalizar las horas requeridas. Eso muestra que, aunque pocos, el 23% del total ha superado las expectativas y que el grado de compromiso adquirido hace que sea beneficioso para ellos mismos, dado que, tal y como el 100% de los estudiantes entrevistados afirman, “la participación social mejora las competencias personales y profesionales”.

Para extraer esta muestra se convocó a diez individuos de cada uno de los diferentes cursos (de segundo y tercero de carrera) y especialidades (Educación Infantil y Primaria) y de todas las entidades participantes en el Proyecto. Además se solicitaba que hubieran finalizado el mínimo de horas establecido (30h).

Hemos conseguido cumplir con los requisitos de la muestra excepto en dos casos; uno, donde el individuo no había finalizado las horas solicitadas, aunque sí era representativo de los cambios sufridos tras la participación social; el segundo caso excepcional era que a pesar de la convocatoria nos ha faltado la muestra de los participantes de una de las entidades, al igual que la valoración de la misma, a pesar también de la insistencia de

nuestra solicitud. Con estas condiciones, a los individuos implicados se les solicitó la participación voluntaria en entrevistas individuales para poder profundizar en las competencias transversales definidas a través de los indicadores, según los tres niveles de dominio, explicitados en el marco teórico. Se realizaron siete entrevistas, dato de por sí ya muy significativo, habida cuenta que representa el 70% de asistencia del total de los convocados. Además añadir que en estos resultados, una variable ya no puede influir, que es la nota académica del estudiante correspondiente a la asignatura a través de la que se participaba en el Proyecto, dado que las notas ya estaban puestas en los expedientes. Es decir, las respuestas de los estudiantes no están sesgadas por la nota académica a adquirir.

Las entrevistas se dividen en tres partes diferentes:

- La primera profundiza en el nivel de dominio de cada una de las competencias adquirido por cada estudiante.
- La segunda parte de la entrevista hace referencia al cuestionario sobre Responsabilidad Social Universitaria y los apartados que destacan los estudiantes.
- La tercera parte es la valoración de una parte de los objetivos e hipótesis de investigación.

- **Primera parte de la entrevista**

Usamos como guía la investigación de Fuertes (2012) para profundizar en el grado y niveles de cada una de las competencias seleccionadas. El siguiente cuadro es el que utilizamos para realizar las entrevistas, éste valora la competencia en los tres niveles de dominio establecidos, según si han (1) aprendido, (2) integrado y (3) demostrado las competencias). Los alumnos entrevistados los comentaron en una relación de ejemplos de la experiencia vivida gracias a la participación social curricular.

A continuación se exponen en la tabla los resultados obtenidos por los estudiantes según los tres niveles de dominio de cada una de las competencias.

Competencias	Niveles de dominio (1) aprendido, (2) integrado y (3) demostrado las competencias	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Valoración grupal
1. Pensamiento crítico	<p>1. Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas.</p> <p>2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos.</p> <p>3. Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores que los fundamentan.</p>								Sin comentario
2. Orientación al aprendizaje	<p>1. Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación.</p> <p>2. Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos.</p> <p>3. Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales.</p>								Sin comentario
3. Planificación y acción	<p>1. Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades.</p> <p>2. Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados.</p> <p>3. Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo.</p>	3		3	3				42% Mucho

Competencias	Niveles de dominio (1) aprendido, (2) integrado y (3) demostrado las competencias	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Valoración grupal
4. Resolución de problemas	1. Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos. 2. Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz. 3. Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos.		3	3	3	3			57% Mucho
5. Orientación a la calidad	1. Cumplir con los requisitos del trabajo académico. 2. Mejorar sistemáticamente el trabajo personal. 3. Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes.			3			3		28% Mucho
6. Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	1. Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas a pesar las dificultades. 2. Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad. 3. Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad.	3	3	2	3		3	3	71% Mucho 14% Bastante
7. Toma de decisiones	1. Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad. 2. Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad. 3. Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas.	3		3	3				42% Mucho

Competencias	Niveles de dominio (1) aprendido, (2) integrado y (3) demostrado las competencias	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Valoración grupal
8. Automotivación y conciencia de uno mismo	1. Tener conciencia tanto de los recursos y estrategias personales como de las limitaciones aprovechándolas para realizar con éxito los trabajos. 2. Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones. 3. Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional, del entusiasmo y la constancia.	3	3	3	3	3	3	3	100% Mucho
9. Comunicación interpersonal	1. Establecer relaciones dialogantes con los demás expresándose de forma clara y asertiva. 2. Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas. 3. Fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo.	3	3	3	3	3	3	3	85% Mucho
10. Sentido ético	1. Identificar la personalidad moral y los principios éticos en las acciones 2. Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones 3. Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones.	3	3	3	3	3			71% Mucho
11. Responsabilidad Social	1. Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad. 2. Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad. 3. Exigirse para poder exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad y con la sociedad en general.	3	3	3	3	3	3	3	100% Mucho

Competencias	Niveles de dominio (1) aprendido, (2) integrado y (3) demostrado las competencias	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Valoración grupal
12. Diversidad e interculturalidad	1. Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano. 2. Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto. 3. Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como enriquecedora a nivel personal y colectivo.	3			3	3			42% Mucho
13. Trabajo en equipo	1. Participar y colaborar de manera activa en tareas de equipo. 2. Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión. 3. Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento.		2		3	3	3	3	57% Mucho 28% Bastante
14. Espíritu emprendedor	1. Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades. 2. Tomar iniciativas considerando a los demás y asumiendo las consecuencias de las propias acciones. 3. Emprender proyectos ambiciosos que implican una decisión social tomada en grupo o en una estructura organizativa.		3	3	3	2	2		42% Mucho 28% Bastante
15. Liderazgo	1. Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás. 2. Transmitir confianza para mover a los otros a actuar. 3. Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados.	3		3	3	3	3		71% Mucho

TABLA 14: RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS SOBRE LOS NIVELES DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra los resultados obtenidos durante las entrevistas personales con los estudiantes que forman parte de la evaluación final del proceso. Los resultados se han mantenido o mejorado en la mayoría de casos en comparación con el focus group realizado como técnica de evaluación continuada del proceso; más tarde realizaremos una comparativa entre los resultados de ambas técnicas que nos ayudará a confirmar o no los resultados obtenidos.

La RSU es una de las competencias que la totalidad de los estudiantes, el 100%, afirman haber seguido trabajando y en un baremo de –Mucho–, la máxima puntuación posible. El mismo caso que la RSU para las siguientes tres competencias: Comunicación interpersonal, con un 85%, y Sentido ético, con un 71%. Liderazgo, con un 71%, se confirma como muy trabajada. Comentario literal de un estudiante:

Hemos de concienciar a todos de lo que hay y seguir adelante con lo que es, o sea, el Proyecto este, fomentarlo, participar y llevarlo por mucho tiempo a largo plazo, que es lo que quiere esta Asociación, llegar a desaparecer, ya que el planteamiento de la esta asociación es: si llegamos a desaparecer querrá decir que estos niños han llegado a estar incluidos en esta sociedad sin necesitar ayuda de nada, es decir, con normalidad. Por tanto, las actuaciones deben ser comprometidas con la comunidad y con la sociedad. (Entrevistado 3)

Las competencias de trabajo en equipo y espíritu emprendedor han sido valoradas por la mayoría como –Mucho–, pero hay que decir que la primera de ellas con un 14%, y con un 28% la segunda, han considerado que el nivel de dominio de la competencia no lo tenía asumido en su totalidad, en la mayoría de los casos; esto ha sido debido al tipo de trabajo desarrollado en la entidad, pues cada una de ellas posee unas características que hacen que se desarrolle más unas competencias u otras. 13. Trabajo en equipo: “Hemos sido todos un equipo, y todos teníamos nuestra aportación, en la medida de lo posible cada uno iba aportando”. (Entrevistado 7)

Los estudiantes afirman, y los resultados lo muestran, que han mejorado en las competencias: Automotivación y conciencia de uno mismo, con un 100% de la confirmación de los estudiantes como muy trabajada. Comentarios literales de los estudiantes sobre estas competencias son: “Ir cada miércoles a mí me motiva. Al ir también la estoy ayudando a ella, pero también me estoy ayudando a mí, porque en el

rato que estoy allí sólo estoy pendiente de ella y ya no me acuerdo de mis cosas, que también me va bien despejarme” (Entrevistado 2).

La primera vez que te encuentras con las familias. Como ya dije en el focus group, todo el mundo ahora habla de la crisis, que la situación económica es adversa en estos momentos, pero hasta que no te topas con la realidad no ves realmente lo que hay, te lo puedes imaginar, ves las noticias, lees los periódicos, pero en el caso hasta que no lo vives... sobre todo al principio has de tirar mucho de automotivarte porque es un choque a lo mejor ver en qué casas viven las personas, cuántos viven y en nuestro caso habiendo incluso niños. Y para más colmo aún, los dos niños con problemas; uno, si no recuerdo mal, era hiperactivo y el otro tenía bastantes problemas para seguir en el colegio; entonces era como si no tuvieran suficiente y encima le añadías más cosas. Al principio sí que te choca y es el ejercicio que has de hacer de automotivarte y de que esto no va a poder conmigo, porque precisamente tú estás ahí para ayudar; y si te ven a ti peor que ellos... como aquél que dice, apaga y vámonos. (Entrevistado 4)

“Tengo ganas de ir, ahora llevo tres semanas sin ir y tengo ganas de volver y de ayudar” (Entrevistado 6).

La adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades, con un 57% en el baremo de –Mucho–, y un 28% en el baremo –Bastante–, ya que estos últimos han considerado que el nivel de dominio de la competencia no lo tenía asumido en su totalidad. Comentarios literales sobre ésta última competencia:

La fundación donde he estado estaba con niños que están enfermos, con enfermedades graves. El entorno es muy importante, la familia; hemos tenido contacto con médicos, entonces todo el grupo de trabajo con el niño ha sido importante. Que la familia quiere que su hijo realice su ilusión, quiere hacer lo posible, pero no se siente con fuerzas porque en ese momento están pasando una situación difícil. Por parte del niño: lo ves ilusionado, pero la familia no tiene fuerzas. Hay que respetarlo, hay que dejar que la familia pase ese período y, cuando se vean con fuerzas y puedan, entonces ayudarles en todo lo que se pueda. (Entrevistado 7)

Las siguientes competencias: Resolución de problemas, con un 57%, planificación y acción, con un 42%, orientación a la calidad, con un 28%, las han calificado con el máximo baremo, –Mucho–; éstas han mejorado como veremos en la comparativa con los resultados del focus group.

Respecto a la competencia de Resolución de problemas: “(la estudiante da repaso y acompañamiento a una niña). La quieren cambiar de colegio porque con su hermano tiene un vínculo muy estrecho, pero negativo. Uno tiene el rol del padre y el otro el de la madre, la madre, sumisa y el padre, un maltratador. Y los quieren separar para que cada uno crezca por un lado, y me vino llorando y ahí le tuve que decir que era mejor el cambio para ella...” (Entrevistado 2).

Las competencias que los estudiantes no han comentado durante las entrevistas personales son: pensamiento crítico y orientación al aprendizaje. Es posible que sea porque son la primera pregunta de la entrevista y puede que esto sea un factor que condicione las respuestas.

Diversidad e interculturalidad, mantiene una valoración como muy trabajada, pero con un 42% del total; por tanto, debemos afirmar que esta competencia no ha sido nombrada por la mayoría de los participantes, aunque esto no signifique necesariamente que haya sido menos trabajada sino menos nombrada; es posible que sea debido a la obviedad de la misma, dado que la mayoría de entidades con las que se ha trabajado poseen un alto grado de diversidad e interculturalidad con las que trabajar. “Del grupo de niños que llevaba no todos son del mismo país. Había un brasileño, otros de Paquistán, uno de la India... Ésta diversidad es enriquecedora” (Entrevistado 1).

- **La segunda parte de la entrevista:** hace referencia al cuestionario sobre Responsabilidad Social Universitaria que les pasamos. Posee cuatro apartados que se pueden medir según el baremo: Casi nunca (1), Alguna vez (2), A menudo (3) y Siempre (4).

En primer lugar exponemos la valoración grupal de los apartados del cuestionario sobre RSU en relación con las competencias adquiridas. Usaremos un cuadro similar a la valoración grupal de las competencias de Delors que se utilizó para evaluar el focus group. Ahora en las entrevistas se les pregunta lo mismo, pero desde una perspectiva diferente, es decir, no hablamos de competencias sino del test sobre RSU. Éste está

relacionado a su vez con las competencias de Delors, tal y como se explicitó en el apartado de la metodología. Así podemos valorar las mismas dimensiones de las competencias desde los ítems del test en RSU y comparar resultados.

En primer lugar exponemos la valoración grupal de las dimensiones de Delors en relación con los apartados del test en RSU. En segundo lugar se especifican los ítems más destacados por los estudiantes entrevistados y algunos comentarios significativos.

Valoración grupal de las competencias adquiridas en relación a: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU, resultados esperados que son indicadores de RSU.	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Valoración grupal
1. Dimensión del saber y la formación en Responsabilidad Social (Apartado C. del test en RSU) y competencias de la 8 a la 10.	3	3	4	4	3	4	3	42% Siempre 57% A menudo
2. Dimensión del saber hacer relacionado con el ejercicio profesional y el compromiso social. (Apartado D. del test en RSU) y competencias de la 11 a la 15.	4	3	3	4	3	4	3	42% Siempre 57% A menudo
3. Dimensión del saber ser relacionado con el descubrimiento personal de los valores. (Apartado B. del test en RSU) y competencias 6 y 7.	4	3	3	4	4	3	3	42% Siempre 57% A menudo
4. Dimensión del saber vivir y trabajar juntos relacionado con el compromiso con los demás y el entorno (Apartado A. del test en RSU) y competencias de la 1 a la 5.	3	4	3	3	4	4	4	57% Siempre 42% A menudo
5. Valoración global de la RSU	3	4	3	3	4	4	4	57% Siempre 42% A menudo

TABLA 15: VALORACIÓN GRUPAL DE LAS DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS DE DELORS

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra los resultados individuales y grupales de la valoración de las dimensiones de la competencia según Delors y la relación que hemos establecido entre el test en RSU, sus ítems, y determinadas competencias. Tal y como se observa, los resultados son buenos, los números indican que todas las calificaciones se mueven entre las máximas puntuaciones posibles 3 o 4, –A menudo– o –Siempre–, respectivamente, con porcentajes de entre 40 y 60%. Esto es muy significativo dado que todos los estudiantes consideran que han mejorado, en general, sus competencias personales y profesionales con aprendizaje integrador, cuyo elemento clave ha sido la participación curricular a través del Proyecto. Esto se confirma de nuevo más adelante en la totalidad de las respuestas que confirman parte de los objetivos de esta investigación. Concretamos los resultados mediante la tabla que muestra los ítems destacados de cada apartado.

		Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Valoración grupal
A	COMPROMISO CON LOS DEMÁS Y CON EL ENTORNO:								
1	Tengo una visión global de la situación actual del mundo y soy consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible.			X		X			28%
2	Esa toma de conciencia aumenta mi interés como universitario en contribuir a la mejora de mi entorno más cercano.		X			X			28%
3	Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno.				X				14%
4	En qué medida pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso con personas con necesidades distintas a las mías (inmigrantes, discapacitados, indigentes, niños sin recursos, ancianos, enfermos...).					X			14%
5	Asumo la responsabilidad personal de comprometerme hoy como universitario y mañana como profesional, con los más		X		X	X	X		57%

	necesitados.								
6	Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.	X	X			X			42%
B	DESCUBRIMIENTO PERSONAL DE LOS VALORES:								
7	Creo que el compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona y de sus derechos fundamentales.				X				14%
8	Reconozco la necesidad de abrirme a los otros, de ponerme en su lugar y buscar el bien común, por encima de intereses individualistas				X	X			28%
9	He aprendido a valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías.	X	X	X	X	X			71%
10	He comprobado que el cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea.	X		X	X			X	57%
11	He experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad.	X		X	X	X	X	X	85%
12	Considero que la experiencia de darse a los demás es provechosa en sí misma, porque posibilita el descubrimiento personal de los valores.	X			X		X		42%
C	FORMACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL:								
13	He tomado conciencia de la Responsabilidad Social que implica el hecho de ser universitario.				X	X			28%
14	He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás.				X	X			28%
15	Soy consciente de que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la Universidad podré influir más en la mejora del conjunto de la sociedad.		X		X	X			42%

16	Mis estudios en la Universidad han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social que tengo como universitario.		X	X	X	X	X		71%
17	La formación que recibo en la Universidad contribuye en la práctica, a que aumente mi grado de Responsabilidad Social.		X	X	X	X	X	X	85%
18	Considero que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad.	X	X	X	X	X	x		85%
D.	PLANTEAMIENTO DEL EJERCICIO PROFESIONAL DESDE EL COMPROMISO SOCIAL:								
19	Me planteo el ejercicio de mi profesión con una vocación de servicio y orientado al bien común.			X	X	X	X	X	71%
20	En qué medida considero que el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto.				X		X		28%
21	Creo que mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad.		X		X		X		42%
22	Considero que la acción de un buen profesional no sólo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor.		X		X	X	X	X	71%
23	Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social.	X	X		X	X	X	X	85%
E	MEDICIÓN GLOBAL DE RSU:								
24	A modo de síntesis, valora tu grado de Responsabilidad Social como universitario en estos momentos.	3	4	3	3	4	4	4	57% Mucho 42% Bastante

TABLA 16: ÍTEMS DESTACADOS DEL TEST EN RSU EN LAS ENTREVISTAS

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra los ítems más destacados por los estudiantes de cada uno de los apartados del test sobre RSU. Para empezar debemos comentar que todos los ítems han sido nombrados o comentados por al menos uno de los estudiantes, es decir, no existe ningún ítem que no haya sido destacado por nadie; esto es muy significativo, ya que los estudiantes han encontrado un sentido al test, se han implicado lo suficiente como para poder ejemplificar cada uno de los elementos y asumir parte de su RSU.

Respecto al apartado A del test:

El ítem más destacado del apartado A, con un 57%, ha sido el (5) “Asumo la responsabilidad personal de comprometerme hoy como universitario y mañana como profesional, con los más necesitados”.

- Comentarios literales sobre el apartado A:

Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno, el ejemplo más claro es que yo empecé a estudiar derecho y cuando estuve en segundo de carrera por aquel entonces me quedaban cinco años, yo miraba para el futuro e imaginarte qué harías cuando tuvieras la carrera, y yo no me veía defendiendo a los malos, por decirlo de alguna manera. Y por eso creo que es el ejemplo claro de este ítem, una experiencia que pasó y que aquí estoy en educación para hacer precisamente lo contrario, para evitar que en la medida de lo posible haya menos malos o ninguno. (Entrevistado 4)

Ahora estamos estudiando, pero vamos a tratar con personas y que nuestra profesión va ha ser a ayudar a los demás, y este contacto. Y luego considerar obligaciones como persona, compromiso social un poco más de lo mismo. Ayudar a los demás y no estar pendiente de que no vamos a estar en una fábrica, sino con personas; cada persona tendrá sus cosas en casa, sus problemas... que hay que respetarlo. (Entrevistado 7)

Sobre el apartado B del test:

El ítem más comentado ha sido el (11) “He experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad”, con un 85%, seguido por el (9) “He aprendido a valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el

mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías”, con un 71% y el (10) “He comprobado que el cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea”, con un 57%. Comentarios literales sobre el apartado B:

Haciendo este tipo de voluntariado me he dado cuenta primeramente que se pueden hacer muchas más cosas, que no todo se arregla con dinero, a veces una charla de media horita llena muchísimo más a la gente que si les dejaras un billete de 5€ Y sobre todo porque he descubierto que yo pensaba que no iba a poder con esa situación, de cómo me encuentro y como reacciono. Y la verdad es que la respuesta ha sido positiva y me he dado cuenta de que sí era capaz. (Entrevistado 4)

“Siempre. Siempre se ha de tener la responsabilidad delante de las personas y de todas las personas implicadas” (Entrevistado 6). “Con el servicio que yo he realizado me siento muy satisfecha; y, viendo felices a niños que he podido ayudar, pues es recíproco” (Entrevistado 7).

Apartado C del test:

El apartado más comentado ha sido el de la formación sobre RSU (C). Los ítems más destacados del mismo son: (17) “La formación que recibo en la Universidad contribuye en la práctica a que aumente mi grado de Responsabilidad Social” y (18) “Considero que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad”, ambos comentados por un 85% de estudiantes. Seguido por un 71% del ítem (16) “Mis estudios en la Universidad han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social que tengo como universitario”. Comentarios literales sobre el apartado C:

Pienso que ya tenemos una edad en la que estas cosas no te pueden dar igual, o como mínimo no te pueden dejar indiferente. Sobre todo considero que se debe trabajar en la Universidad que la RS porque cada vez la sociedad es más egoísta; cada vez vamos más a nuestro aire y pasamos al lado de cosas que quizá no podemos evitar, porque muchas no están en nuestras manos, pero sí minimizarlas. Y supongo que eso se tendría que trabajar. (Entrevistado 4)

“Yo no había colaborado con ninguna ONG antes. Si la Universidad no hubiera ofrecido esta posibilidad a lo mejor no habría colaborado nunca en una ONG, y no habría sabido o no habría valorado tanto lo que me ha podido aportar” (Entrevistado 5).

Del apartado D del test:

Se destacan los ítems: (23) “Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social”, comentado por un 85% de las personas. El (19) “Me planteo el ejercicio de mi profesión con una vocación de servicio y orientado al bien común”, comentado por un 71%, al igual que el (22) “Considero que la acción de un buen profesional no solo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor”. Comentarios sobre el apartado D:

Sobre todo si quieres ser profesora has de tener compromiso con todas las personas; por lo tanto sí que siempre. Si tú has de dar a conocer y transmitir los conocimientos a las otras personas para conseguir un bien común, para que seamos buenos ciudadanos, para que todos tengamos un futuro, para aprender conocimientos tanto tú como yo. (Entrevistado 6)

- **Tercera y última parte de la entrevista: La valoración de la hipótesis de investigación.**

El 100% de los estudiantes entrevistados afirmaron haber conseguido adquirido competencias (transversales) profesionales y personales mediante la formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación, y además haber mejorado el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. Consideran que se han desarrollado de forma integral mediante el aprendizaje de aptitudes sociales. Esto confirma parte del desarrollo de nuestros objetivos de investigación. Algunas de las respuestas de los estudiantes:

“Las competencias que se te transmiten desde la Universidad son las que tiene que tener un buen profesor, ya sea en cualquier asignatura o en los trabajos; así (con la participación social) las competencias son una forma no sólo de saberlas de manera teórica sino de ponerlas en práctica”. (Entrevistado 1)

“Influye, influye mucho y sí” (Entrevistado 3). “Me ha hecho ver con otros ojos la realidad, que puede que pasara desapercibida”. (Entrevistado 6)

Se les preguntó lo siguiente: ¿consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales? Exponemos algunas de las respuestas literales de los estudiantes:

“Por supuesto” (Entrevistado 1). “Totalmente” (Entrevistado 3). “Sí. Mucho” (Entrevistado 6). “Sí. Porque no había realizado ningún voluntariado, y sí que tenía ganas, y al hacerlo me ha gustado” (Entrevistado 7).

a.1. Análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas a estudiantes

Podemos afirmar, en base a los datos expuestos que las respuestas de los estudiantes no están influenciadas por la nota académica a conseguir, dado que las notas ya estaban puestas y eran conocidas por los estudiantes. Los resultados se han mantenido o mejorado en la mayoría de casos en comparación con el focus group realizado como técnica de evaluación continuada del proceso. Con esto deducimos la veracidad de las respuestas tanto en el focus como en las entrevistas, ya que ha pasado el tiempo suficiente de blanqueo como para comprobar de nuevo los datos y verificar su autenticidad.

La RSU es una de las competencias que la totalidad de los estudiantes, el 100%, afirma haber seguido trabajando y en un baremo de –Mucho–, la máxima puntuación posible. Comunicación interpersonal, con un 85%, y Sentido ético, con un 71%.

Las competencias de trabajo en equipo y espíritu emprendedor han sido valoradas por la mayoría como –Mucho–, aunque un tanto por ciento menor ha considerado que el nivel de dominio de la competencia no lo tenía asumido en su totalidad, en la mayoría de los casos esto ha sido debido al tipo de trabajo desarrollado en la entidad, pues cada una de ellas posee unas características que hacen que se desarrolle más unas u otras competencias. Liderazgo, tanto en el focus group como en las entrevistas, con un 71%, se confirma como muy trabajada.

Los resultados muestran que los estudiantes afirman que han mejorado en las competencias: Automotivación y conciencia de uno mismo, con un 100% de la confirmación de los estudiantes como muy trabajada. El mismo caso para las siguientes tres competencias: Comunicación interpersonal, con un 85%, y Sentido ético, con un 71%. La adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades también han mejorado con un 57% en el baremo de –Mucho–, aunque se mantiene un 28% en el mismo baremo que durante el focus, –Bastante–, ya que estos últimos han considerado que el nivel de dominio de la competencia no lo tenía asumido en su totalidad. Las siguientes competencias: Resolución de problemas, con un 57%, planificación y acción, con un 42%, orientación a la calidad, con un 28%, han mejorado porque los estudiantes que las han comentado las han calificado con el máximo baremo, –Mucho–.

Las competencias que los estudiantes no han comentado durante las entrevistas personales son: pensamiento crítico y orientación al aprendizaje. Es posible que sea porque son la primera pregunta de la entrevista y puede que esto sea un factor que condicione las respuestas, dado que a nivel grupal parece un poco contradictorio que durante el focus group la valoración grupal fuera de que son competencias que trabajan con un baremo de –Bastante–. Diversidad e interculturalidad mantiene una valoración como muy trabajada, pero con un 42% del total; por tanto, debemos afirmar que esta competencia no ha sido nombrada por la mayoría de los participantes, aunque esto no signifique necesariamente que haya sido menos trabajada, sino menos nombrada; es posible que sea debido a la obviedad de la misma, dado que la mayoría de entidades con las que se ha trabajado poseen un alto grado de diversidad e interculturalidad con las que trabajar.

En cuanto a la segunda parte de la entrevista, podemos concluir que los datos de las entrevistas mantienen o confirman que han mejorado las competencias de los estudiantes, a pesar de que en las entrevistas se les preguntó lo mismo pero desde una perspectiva diferente, es decir, no hablamos de competencias sino del test sobre RSU. Éste está relacionado a su vez con las competencias de Delors, tal y como se explicitó en el apartado de la metodología. Así podemos valorar las mismas dimensiones de las competencias desde los ítems del test en RSU y comparar resultados. El resultado es que la competencia mayor valorada y con la máxima puntuación es la de RSU, la

correspondiente a la dimensión de saber convivir, apartado que posee la misma valoración que la RSU.⁸⁷

El siguiente apartado de la entrevista versa sobre el test en RSU. Para empezar debemos comentar que todos los ítems de los apartados han sido nombrados o comentados al menos por uno de los estudiantes, es decir, no existe ningún ítem que no haya sido destacado por nadie; esto es muy significativo, ya que los estudiantes han encontrado un sentido al test, se han implicado lo suficiente como para poder ejemplificar cada uno de los elementos y asumir parte de su RSU.

El apartado del test sobre RSU más comentado ha sido el de la formación sobre RSU (C) Formación de la Responsabilidad Social. Los ítems más destacados del mismo son: (17) “La formación que recibo en la Universidad contribuye en la práctica, a que aumente mi grado de Responsabilidad Social” y (18) “Considero que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad”, ambos comentados por un 85% de estudiantes. Seguido por un 71% del ítem (16) “Mis estudios en la Universidad han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social que tengo como universitario.” Esto confirma parte de nuestros objetivos de investigación.

En la última parte de la entrevista personal, todos los estudiantes, el 100% (al igual que en el focus), consideran que han mejorado, en general, sus competencias personales y profesionales con un aprendizaje integrador cuyo elemento clave ha sido la participación curricular a través del Proyecto. Las competencias profesionales y cívicas gracias a este tipo de proyectos se adquieren más y mejor (Folgueiras et Martínez, 2009; Francisco et Moliner, 2010; Tejada, J. 2013).

⁸⁷ Véase la correspondencia entre las dimensiones de Delors y las competencias en el cuadro guía de del focus.

b. Entrevistas a entidades

Las entidades participantes en el Proyecto son ocho: Ayuda a la Infancia sin recursos, Braval, Best Buddies, Cottolengo, Make a wish, Montealegre, Soñar despierto y Terral. Cada una de ellas con temáticas específicas que ya hemos descrito en la descripción del Proyecto en capítulos anteriores.

Exponemos los resultados obtenidos a partir de las valoraciones de las entidades respecto a los estudiantes participantes.

Ayuda a la Infancia Sin Recursos (AIS)

Las dos participantes ofrecieron atención, soporte y respiro a familias con hijos discapacitados a su cargo asegurando su bienestar emocional; ocio para la persona con discapacidad, potenciando sus capacidades personales y mejorando su bienestar, tanto emocional como asistencial, mediante recursos y actividades adaptadas a las capacidades de los usuarios. No tenemos ningún informe de la entidad respecto a estas estudiantes.

Braval

El estudiante entrenó a fútbol sala, en un pabellón cercano, a niños de diferentes nacionalidades, de 11 años aproximadamente, todos ellos del Raval.

Valoración de la entidad: “El estudiante que ha participado desarrolla muy bien la actividad, el trato con los chicos es muy bueno. Tiene gran capacidad de transmitir valores educativos. Le ha faltado constancia.” Podemos concluir que, aunque el trabajo realizado por el estudiante ha sido bueno y suficiente, puede mejorar en el grado de perseverancia.

Best Buddies

El 33%: muy buen inicio a pesar de la dificultad añadida de vivir en ciudades diferentes, participan en las actividades grupales juntos y han quedado todas las veces que correspondía. Ha finalizado con las horas establecidas.

Un 33% no termina las horas solicitadas por falta de tiempo para realizar el Proyecto, sea por motivos personales o profesionales.

De las tres participantes, tenemos un caso en el que se finalizó la participación social por la falta de adaptación del –amigo– de la organización, no de la estudiante de la UIC. Este último caso no lo contabilizaremos para la conclusión sobre el trabajo realizado con esta entidad. Podemos afirmar como valoración final que ha sido suficiente en general, ha faltado constancia y compromiso en un 50%, y en el otro 50% el desarrollo de los objetivos a conseguir ha sido bueno.

Cottolengo

Las dos estudiantes atendieron íntegramente a las personas del Cottolengo, dando asistencia alimentaria y acompañamiento recreativo, entre otras tareas solicitadas por la entidad.

La responsable de este ámbito de la entidad destaca la constancia, compromiso, disponibilidad en la totalidad de los participantes. En un 50% añade características como receptividad e integridad.

Del 100% considera que:

1. La formación académica y participación social responsable a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación, ha promovido en el alumno/a la adquisición de competencias profesionales y personales.
2. El aprendizaje de aptitudes sociales ha promovido el desarrollo integral del alumno/a.
3. Valora la adquisición de la RSU en el alumnado con la máxima puntuación posible.

Podemos concluir que la valoración de todos los participantes en esta entidad ha sido muy positiva y que se han trabajado los objetivos marcados de la organización.

Make a wish

Las dos estudiantes participantes realizaron labores tales como tareas administrativas con el fin de hacer realidad la ilusión del niño, comunicación con las familias y los niños, acompañamiento en la realización final de la ilusión, entre otras tareas solicitadas por la entidad.

Esta entidad posee unos objetivos de aprendizaje basados en el propio compromiso, la ética, la responsabilidad, la autonomía, habilidades comunicativas, efectividad y personas socialmente responsables. Estos pilares se especifican en ítems, siguiendo el orden anterior respectivamente, tales como: Desarrollar su compromiso con los propios valores; Desarrollar su capacidad para hacer elecciones éticamente fundamentadas; Cultivar su sentido de la responsabilidad sobre sus propias conductas y comportamientos; Desarrollar su capacidad para pensar por sí mismo; Mejorar su habilidad para comunicarse, con especial énfasis en la escucha; Mejorar sus capacidades para organizarse y usar el tiempo de forma efectiva; Desarrollar su compromiso para ejercitar sus derechos y responsabilidades como ciudadano, contribuyendo activa y voluntariamente al mejoramiento social, económico y ambiental.

Todos ellos los valoran en un baremo 1-5, donde 5 es la puntuación más alta. La entidad ha realizado una valoración final del 100% de las estudiantes que está entre los baremos de 4 y 5, es decir, dentro de la excelencia deseada. Han participado y cumplido con las horas solicitadas la totalidad, dos personas, y en un 50% se destacan con la máxima puntuación los siguientes ítems: Desarrollar su capacidad para hacer elecciones éticamente fundamentadas; Cultivar su sentido de la responsabilidad sobre sus propias conductas y comportamientos; Desarrollar su capacidad para pensar por sí mismo; Desarrollar su compromiso para ejercitar sus derechos y responsabilidades como ciudadano, contribuyendo activa y voluntariamente al mejoramiento social, económico y ambiental. Concluimos que el desarrollo de los objetivos establecidos por la entidad, coincidentes con los objetivos de aula, han sido bien trabajados y que la valoración de todos los participantes en esta entidad ha sido muy positiva.

Montealegre

La participación de las estudiantes se ha centrado en apadrinar a una familia y acompañamiento a diferentes personas. Además, para las fechas navideñas también participaron en las campañas “Una sonrisa por Navidad” y “Ningún niño sin Reyes”. La primera consistía en la preparación y reparto de lotes de alimentos, que además llevaban turrón, cava, etc. La segunda compañía trataba de repartir lotes de juguetes a todas aquellas familias del Raval, apadrinadas por la asociación, entre cuyos miembros figuraban hijos. Por último, una de las estudiantes gestionó e implementó un proyecto que consistía en pintar una casa.

La responsable de la entidad del departamento de voluntarios comenta sobre las dos participantes:

Debo decir que la predisposición ha sido óptima y no sólo se han encargado de la familia que les asigné, sino que han pedido otra, mostrando compromiso y voluntad para mantenerlo en el futuro. Asimismo por iniciativa de ellas participaron en nuestra Campaña de Navidad y Reyes ayudando tanto a la preparación de los lotes de Navidad como en la distribución de éstos a las familias del Raval. Hablando con la familia que llevan, me ha quedado claro que la sintonía ha sido total. La Sra. Pilar me ha dicho muchas veces: *Ay, Monze, estas chicas son muuu majas*, muy buenas niñas. Y me ha repetido que está muy a gusto. Se llaman y acuerdan las visitas más allá de lo necesario, una vez al mes. Incluso cuando han tenido exámenes y no han podido ir el día que les tocaba, pues se han puesto en contacto para que la familia de Pilar no sufriera, ya que ellas se acuerdan. (Responsable de la entidad)

La entidad destaca en las dos participantes y de manera excelente habilidades como: Empatía, Capacidad para hacer elecciones éticamente fundadas, Responsabilidad sobre sus propias conductas y comportamiento, Capacidad para pensar por sí mismo, Autonomía, Capacidad de comunicación, Habilidades de escucha. De entre un baremo del 1 al 10, son valoradas con un 10. Le sigue con un 9 la RSU y con un 8 la capacidad para organizarse y usar el tiempo de forma efectiva.

Podemos concluir que es una valoración muy positiva y que las estudiantes han trabajado de manera óptima los objetivos de la entidad y de clase.

Soñar despierto

Ha participado una estudiante, la cual sigue realizando la función de refuerzo escolar con una chica de 11 años del centro, de manera individualizada, las tardes de los miércoles. El responsable de la entidad comenta: “Desde un principio se ha mostrado cercana y muy colaboradora tanto con nosotros, el equipo educativo, como con la chica con la que hace el voluntariado. Con esta chica es muy cálida y cariñosa, la chica también hace demanda de afecto y atención que la estudiante sabe darle. A parte, si tiene que hacer con esta chica otra tarea que no sea refuerzo escolar, no tiene ningún problema para hacerlo (un día puntual tuvimos que pedirle que asesorara y ayudara a la

chica a ordenarse la habitación, para que esta chica aprendiera a ser más ordenada a partir del modelo también de otras personas, que no seamos siempre los educadores del centro, y lo hizo muy bien). Con el equipo educativo se muestra colaboradora y cordial. Podemos explicarle cómo se siente la chica en determinados momentos y lo entiende, respetando la confidencialidad de la información que le transmitimos.

Ha participado también con todo el equipo educativo y los menores del centro en la fiesta de la Navidad que celebramos en el centro, haciendo bromas con todos, menores y educadores, y adaptándose muy bien a la dinámica. Es muy puntual.

Hacemos una valoración positiva del voluntariado que está llevando a cabo con esta chica, que la ayuda a centrarse en los estudios y le da la atención individualizada que la chica necesita.”

Por tanto la evaluación ha sido muy buena. De hecho durante las clases, esta estudiante ha sido una de las personas que más ha compartido la experiencia del Proyecto con sus compañeros, hasta el punto de ilustrarla tan emotivamente para el grupo clase que conseguía una empatía increíble por parte de todos los presentes durante sus explicaciones.

Terral

Tareas y competencias desarrolladas por las estudiantes:

1. Seguimiento académico personalizado de una alumna como mínimo. Responsabilidad en la supervisión de la conducta y comportamiento de la alumna (puntualidad; orden; y actitud positiva) y confidencialidad.
2. Transmisión de hábitos de trabajo a través del uso de la agenda escolar. Capacidad para organizarse y usar el tiempo de forma efectiva (gestión adecuada del tiempo en cada actividad).
3. Detección de carencias académicas y reacción para ayudar a superarlas. Responsabilidad Social, iniciativa.
4. Promoción de la mejora de las relaciones de amistad entre las participantes con la autenticidad (valor del 1er trimestre en Terral). Empatía.
5. Estímulo de una buena autoestima reconociendo logros y felicitando por buenas notas o resultados de la/s alumnas.

6. Asistencia a las reuniones mensuales de voluntarias. Capacidad para pensar por sí misma. Autonomía.
7. Responsabilidad con su voluntariado: puntualidad, preguntas acerca del Proyecto, iniciativas, actitud proactiva.
8. Participación en actividades fuera de la sede de Terral con las participantes.

Han participado y finalizado por lo menos con más de la mitad de las horas solicitadas un total de ocho estudiantes. La valoración final de las estudiantes ha dependido de los puntos anteriores expuestos; en base a ellos se ha valorado en un baremo de 1-10, (donde 10 es la máxima nota), a un 12% con un 10, a un 25% con un 9, a un 37% con un 7, y a un 25% con un 5, estos últimos por falta de asistencia de manera regular. En la mayoría de casos ha faltado la n°8: Participación en actividades fuera de la sede de Terral con las participantes, esto es debido a la falta de concordancia entre horarios de las estudiantes y la entidad y/o la distancia entre las poblaciones de las estudiantes y la entidad. Estas causas dificultan la participación de actividades programadas fuera del horario y lugar establecidos inicialmente.

Podemos concluir que un 64% de las participantes está por encima de una calificación de aprobado por parte de la entidad, lo que muestra que es una valoración positiva de la mayoría de los implicados, y que éstos han trabajado de manera notable casi todos los objetivos propuestos por la entidad.

b.1. Análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas a las entidades

Conclusión final de las valoraciones de las entidades sobre los estudiantes:

Ayuda a la Infancia Sin Recursos (AIS): No tenemos ningún informe de la entidad respecto a estas estudiantes.

Braval: Podemos concluir que, aunque el trabajo realizado por el estudiante ha sido bueno y suficiente, puede mejorar en el grado de perseverancia.

Best Buddies: En un 50% ha faltado constancia y compromiso; y en el otro 50% el desarrollo los objetivos a conseguir ha sido bueno.

Sobre **Cottolengo, Make a wish y Montealegre**: Podemos concluir que es una valoración muy positiva y que las estudiantes han trabajado de manera óptima los objetivos de la entidad y del aula. De igual manera, la entidad Soñar despierto comenta que la evaluación ha sido muy buena; de hecho durante las clases, la estudiante que participaba en Soñar despierto ha sido una de las personas que más ha compartido con sus compañeros la experiencia del Proyecto hasta tal punto de ilustrarla tan emotivamente para el grupo clase que conseguía una empatía increíble por parte de todos los presentes durante sus explicaciones.

Terral: Podemos concluir que un 64% de las participantes está por encima de una calificación de aprobado por parte de la entidad, lo que muestra que es una valoración positiva de la mayoría de los implicados y que éstos han trabajado de manera notable casi todos los objetivos propuestos por la entidad.

Por tanto, de la totalidad de las ocho entidades, cuatro afirman el desarrollo como muy positivo, es decir, excelente, de la participación social; en dos comentan que la valoración ha sido notable; una de las entidades afirma que en un 50% la participación social ha sido buena, y en el otro 50%, de esta misma entidad, no ha sido suficiente. Falta una entidad, de la que no disponemos de datos. Podemos decir que de la totalidad de las ocho entidades, los resultados, en general, son buenos, y que el rango entre los baremos se puede situar entre los mejores. Esto coincide con los datos obtenidos de las entrevistas con asesores y estudiantes, que no hacen más que confirmar nuestra hipótesis y parte de los objetivos de investigación.

Se destacan de una manera u otra las competencias escogidas (véase el marco teórico que justifica tal elección), las cuales son: pensamiento crítico, orientación al aprendizaje, planificación acción, resolución de problemas, orientación a la calidad, adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades, toma de decisiones, automotivación y consciencia de uno mismo, comunicación interpersonal, sentido ético, RS, diversidad e interculturalidad, trabajo en equipo, espíritu emprendedor, liderazgo. Dependiendo de la entidad donde se realiza la participación social se trabajan en mayor o menor medida cada una de ellas. Un límite de nuestra investigación y futura línea de investigación es observar qué competencias se pueden desarrollar en mayor medida en cada una de las diferentes entidades y cómo influye esto en el desarrollo integral de los participantes.

c. Entrevistas a asesores

El asesor es aquella persona, normalmente profesor de la propia facultad, que orienta y guía al estudiante en temas académicos y/o personales. Los asesores, habitualmente, convocan a los estudiantes un mínimo de dos veces por semestre, de manera grupal, y al menos una vez de forma individual, sea para dar informaciones relevantes o realizar observaciones personales que ayuden a mejorar al estudiante; éste último puede solicitar también entrevistas con los asesores. Consideramos que los asesores son las personas más cercanas a los estudiantes para poder valorar el grado de evolución integral de los éstos, a diferencia del profesorado, que por estar dividido en asignaturas diferentes, según grado y especialidad, podían realizar valoraciones parciales del desarrollo del estudiante. Se contactó con los 13 asesores de los 20 estudiantes que cumplieron los requisitos requeridos para finalizar el Proyecto.⁸⁸ Del total de asesores un 23% afirmaron que no poseían suficiente información sobre sus asesorados como para contestar a las preguntas que solicitábamos; la razón principal fue la falta de comunicación con los asesorados, ya que éstos no acudían a las convocatorias de asesoramiento, las cuales no son obligatorias, aunque sí muy recomendables para el propio estudiante. Este 23% no se incluye en los resultados de los gráficos que exponemos en este apartado. En las entrevista a los asesores de los estudiantes participantes se les preguntó sobre los mismos aspectos a valorar que a los estudiantes y entidades.

Exponemos las respuestas obtenidas mediante gráficos que clarifican los datos extraídos.⁸⁹

Se realizaron ocho preguntas en una entrevista semiestructurada donde podían realizar otras aportaciones que creyeran oportunas. Las tres primeras preguntas analizan el impacto de las actividades de extensión en el Grado de Educación (lo que forma parte de los objetivos de ésta investigación).

Las respuestas confirman la hipótesis de esta investigación en un 50%, es decir, se ha promovido la adquisición de competencias profesionales y personales en los estudiantes

⁸⁸ En algunos casos existen varios estudiantes que poseen el mismo asesor.

⁸⁹ Cada una de las preguntas la podían valorar en un baremo de 0 a 4, donde “0” corresponde a un No sé y “4” a Mucho.

universitarios a través de la participación social y formación académica, fomentando el desarrollo de las aptitudes sociales hacia un desarrollo integral del estudiante.

1.La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación, ha promovido en el alumno la adquisición de competencias profesionales y personales en el alumno/a.

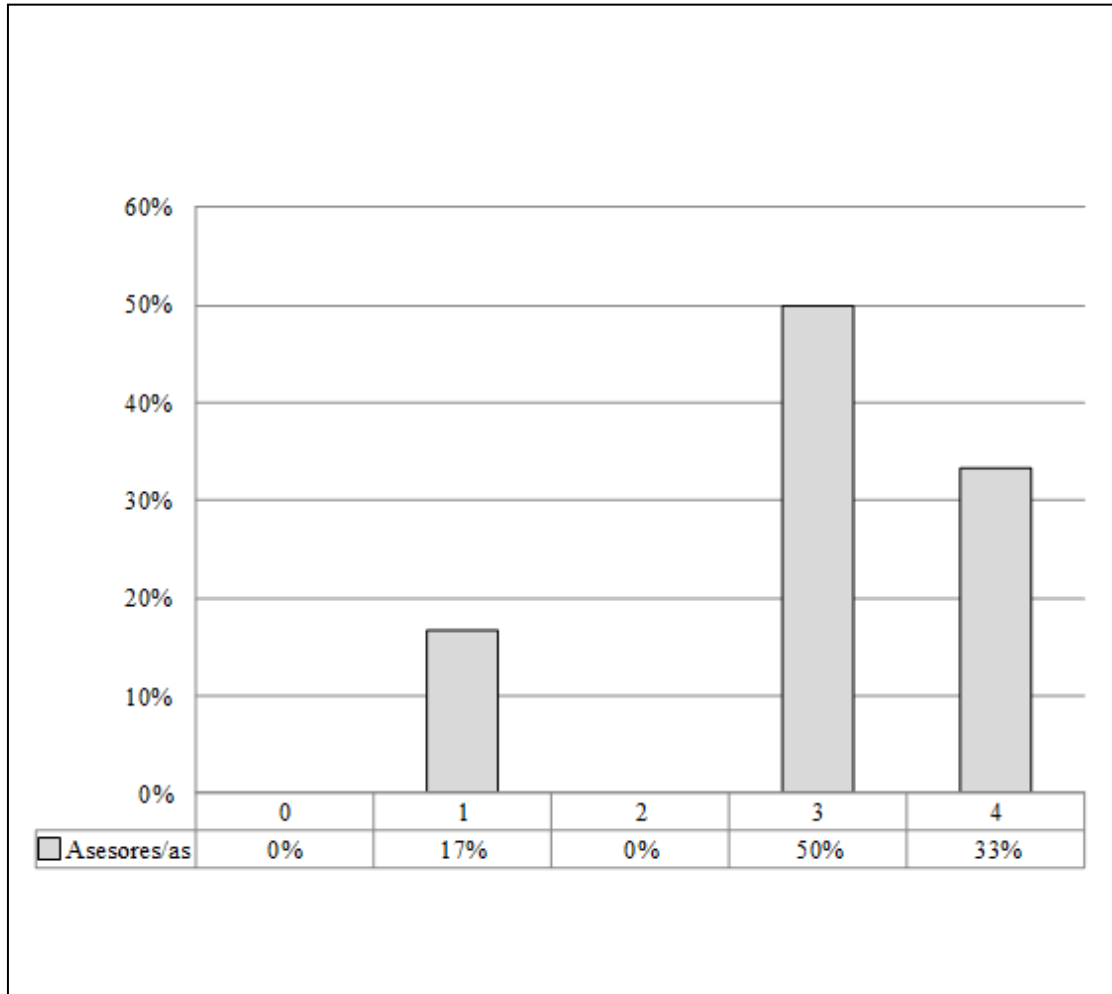


GRÁFICO 14: LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PARTICIPACIÓN SOCIAL RESPONSABLES PROMUEVEN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES Y PROFESIONALES A TRAVÉS DEL PROYECTO SOLIDARIO UIC, EN EL GRADO DE EDUCACIÓN

Fuente: Elaboración propia

Se observa en el gráfico anterior que en un 50% consideran que en un grado elevado –Bastante– (correspondiente al valor 3 del gráfico) la formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación, ha promovido en el alumno la adquisición de competencias profesionales y personales. En un 33% consideran que –Mucho–, que corresponde con la barra del

gráfico (4) y un 17% –Poco– que corresponde con la barra (1). Como resumen del gráfico podemos concluir que el 83% de los asesores consideran entre los rangos más elevados del baremo, es decir, las mejores respuestas que podíamos conseguir, que la participación social curricular gracias al Proyecto ayuda a la adquisición de competencias personales y profesionales.

2.La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC ha mejorado el grado de Responsabilidad Social del universitario/a.

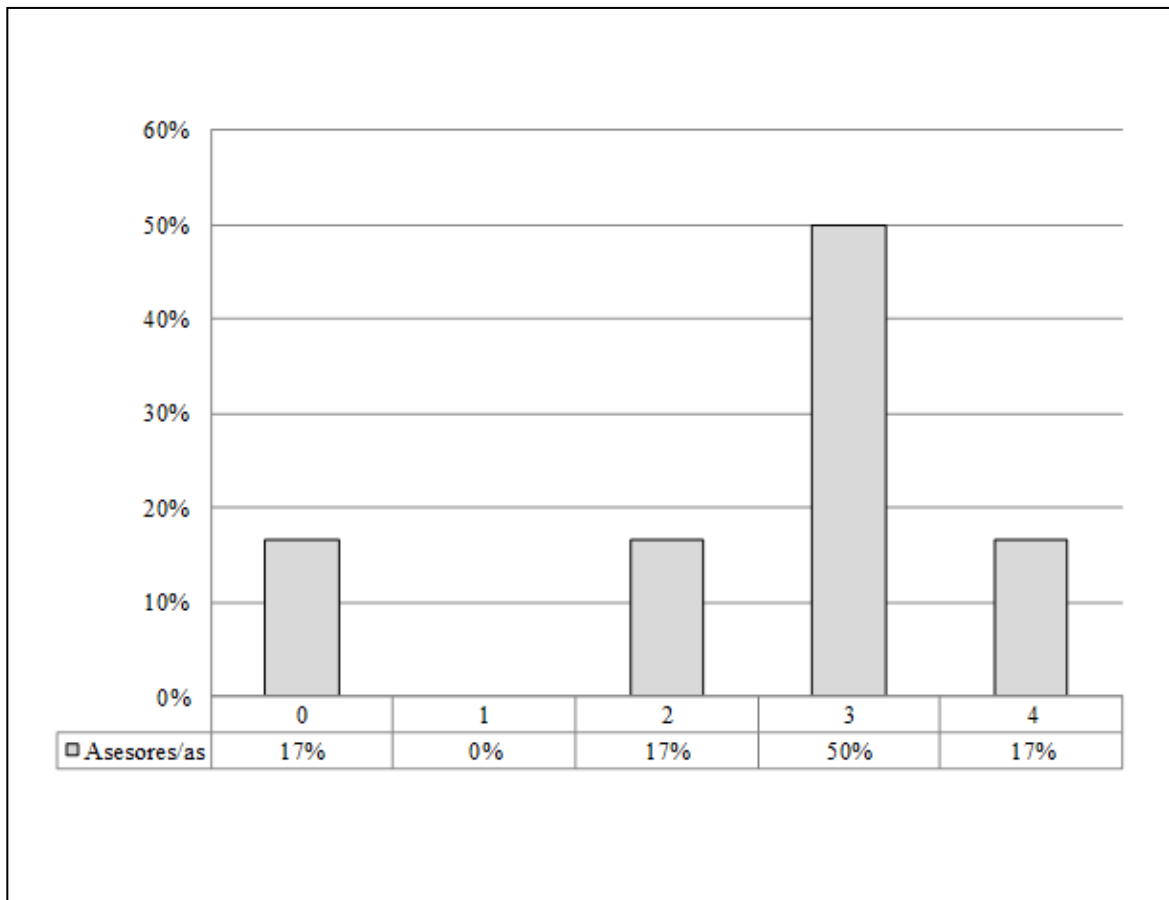


GRÁFICO 15: LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL RESPONSABLES A TRAVÉS DEL PROYECTO SOLIDARIO UIC 2012-13 HA MEJORADO EL GRADO DE RSU

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico correspondiente a la segunda pregunta podemos tener que un 17% no posee datos suficientes para contestarla (correspondiente al valor 0 del gráfico); la misma cifra afirma que –A menudo– (2) la participación social curricular gracias al Proyecto ayuda a la mejora de la RSU. El 50% de los asesores opinan que –Bastante– (3) y un 17% –Mucho– (4). De nuevo la barra más elevada, con un 50%, se sitúa en el

rango de –Bastante–, lo cual es un buen resultado para esta investigación, dado que se considera que ha mejorado la RSU en uno de los grados elevados.

3.El aprendizaje de aptitudes sociales ha promovido el desarrollo integral del alumno/a.

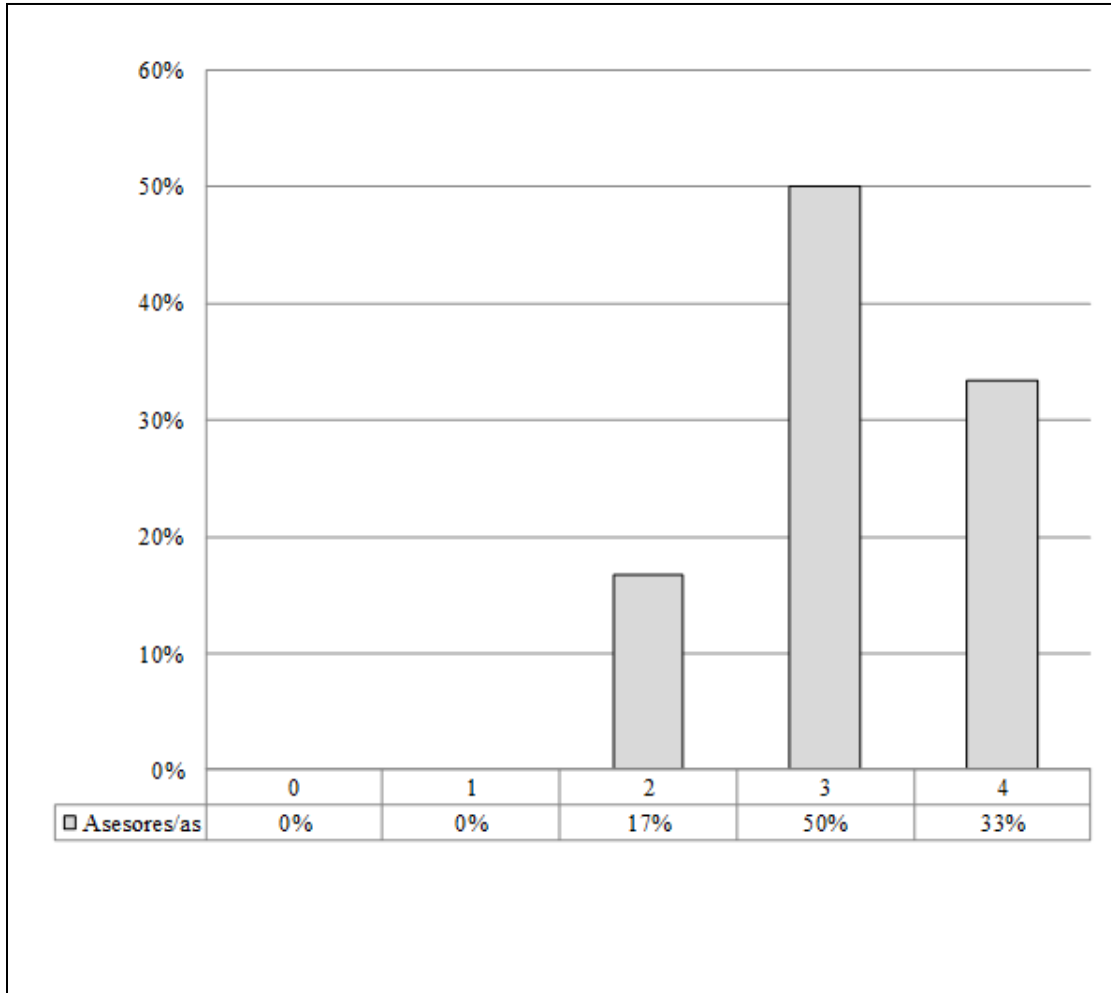


GRÁFICO 16: EL APRENDIZAJE DE APTITUDES SOCIALES HA PROMOVIDO EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

Fuente: Elaboración propia

De nuevo obtenemos que el 50% considera que en un grado de –Bastante– (3), el aprendizaje de aptitudes sociales promueve un desarrollo integral en los alumnos que han finalizado el Proyecto, un 33% consideran que –Mucho– (4) y sólo un 17% un –A menudo– (2). Concluimos que el 83% de los asesores consideran entre los rango más elevados del baremo, es decir, las mejores respuestas que podíamos lograr, que el aprendizaje de aptitudes sociales promueve un desarrollo integral en los estudiantes.

La pregunta 4 y 5 corresponden a las competencias transversales de la Facultad de Educación.

4.El alumno/a conoce los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor (realizar proyectos por iniciativa propia con la finalidad de aprovechar las oportunidades que presente el contexto).

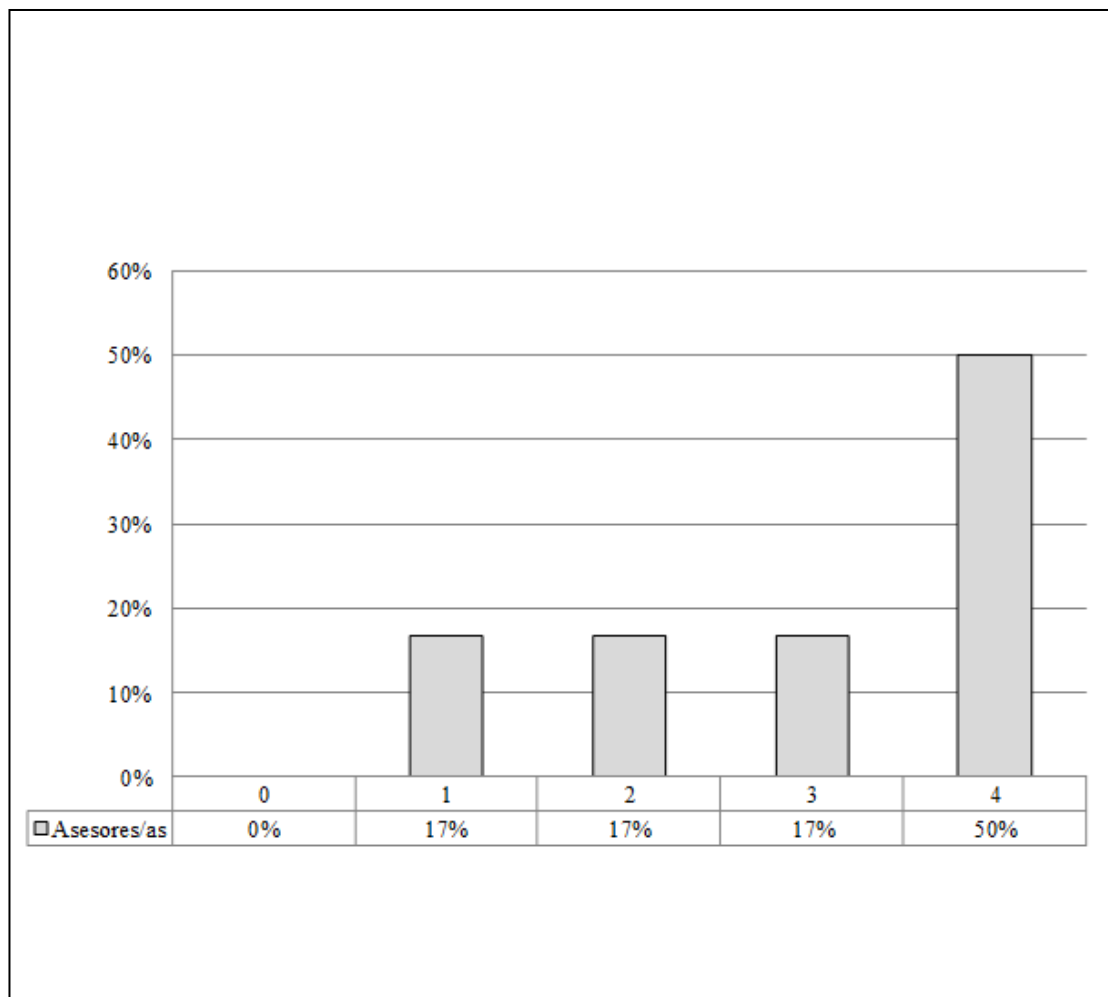


GRÁFICO 17: EL ESTUDIANTE CONOCE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMPETENCIA DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Fuente: Elaboración propia

La pregunta 4 es la que mejor puntuación ha tenido, ya que encontramos a un 50% que afirman, con el máximo valor posible –Mucho– (4), que el estudiante conoce los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor. El resto de valores –Poco– (1), –A menudo– (2) y –Bastante– (3) tienen el mismo porcentaje, un 17%.

5.El alumno/a conoce los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, Sistémico, Crítico, Reflexivo.

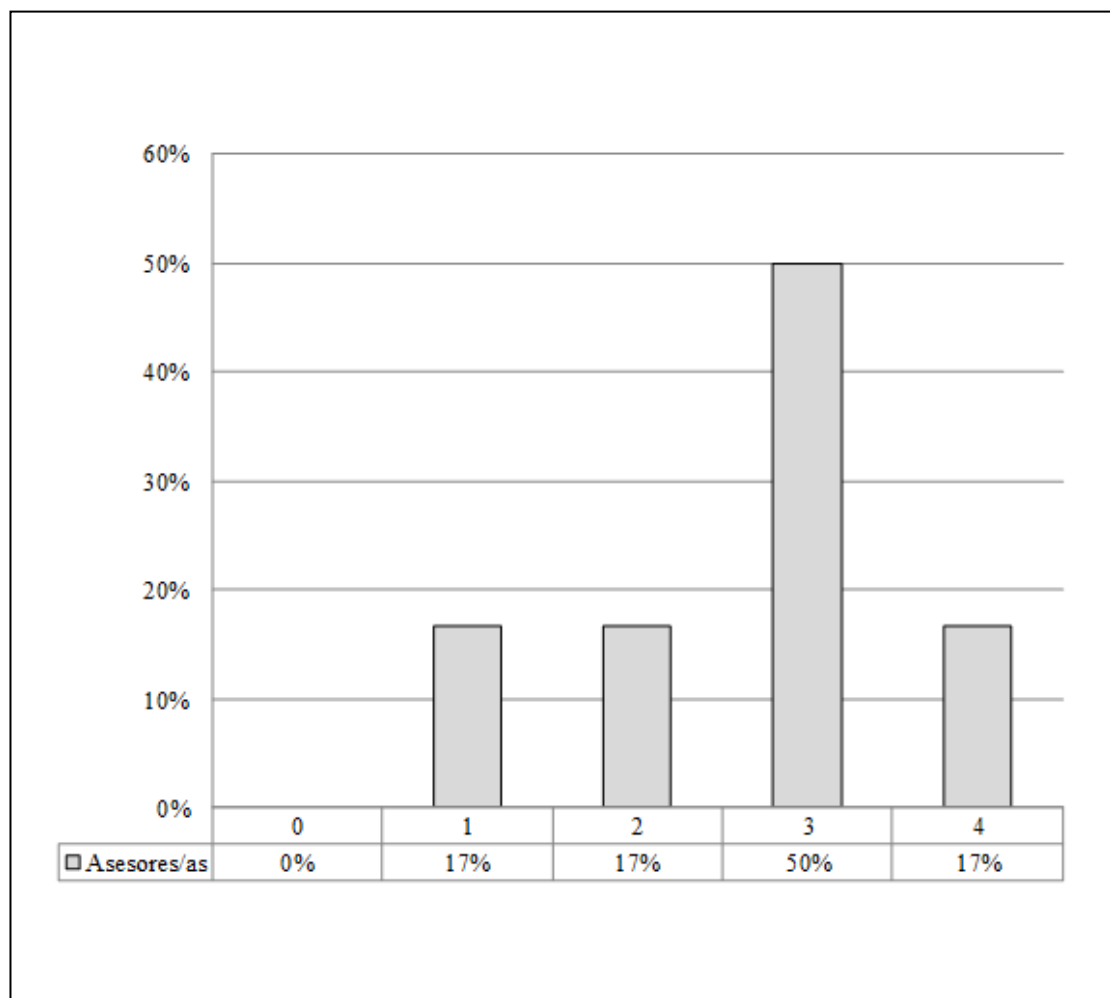


GRÁFICO 18: EL ESTUDIANTE CONOCE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN EL PENSAMIENTO: ANALÍTICO, SISTÉMICO, CRÍTICO Y REFLEXIVO

Fuente: Elaboración propia

De la pregunta 5 obtenemos que un 50% de los asesores consideran que el estudiante conoce –Bastante– (3) los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, Sistémico, Crítico, Reflexivo. Con el mismo porcentaje, un 17%, opinan que –Poco– (1), –A menudo– (2), –Mucho– (4).

6. Competencias adquiridas por el/la alumno/a que puedo destacar como asesor/a:

1. Pensamiento crítico	12%
2. Orientación al aprendizaje	0%
3. Planificación y acción	2%
4. Resolución de problemas	9%
5. Orientación a la calidad	0%
6. Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	9%
7. Toma de decisiones	12%
8. Automotivación y conciencia de uno mismo	7%
9. Comunicación interpersonal	12%
10. Sentido ético	7%
11. Responsabilidad Social	9%
12. Diversidad e interculturalidad	7%
13. Trabajo en equipo	5%
14. Espíritu emprendedor	7%
15. Liderazgo	2%
Otros	0%

TABLA 17: COMPETENCIAS DESTACADAS POR LOS ASESORES SEGÚN LAS CONSIDERAN ADQUIRIDAS POR LOS ESTUDIANTES

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra el porcentaje de las competencias que los asesores han destacado de sus asesorados finalizando el curso académico en el que se implementó el Proyecto Solidario UIC 2012-13. Un 12% de los asesores han escogido las siguientes competencias: Pensamiento crítico; Toma de decisiones y Comunicación interpersonal. Un 9% de los asesores ha valorado: Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades; Resolución de problemas; Responsabilidad Social. Un 7% de los asesores: Automotivación y conciencia de uno mismo; Sentido ético; Diversidad e interculturalidad; Espíritu emprendedor. Un 5% escogió: Trabajo en equipo. Con un 2% tenemos: Planificación y acción; Liderazgo.

Competencias que nadie citó: Orientación al aprendizaje y la calidad. Exponemos un gráfico que muestra los resultados de la tabla anterior, según la numeración de cada una de las competencias. Ninguno de los asesores añadió otras competencias.

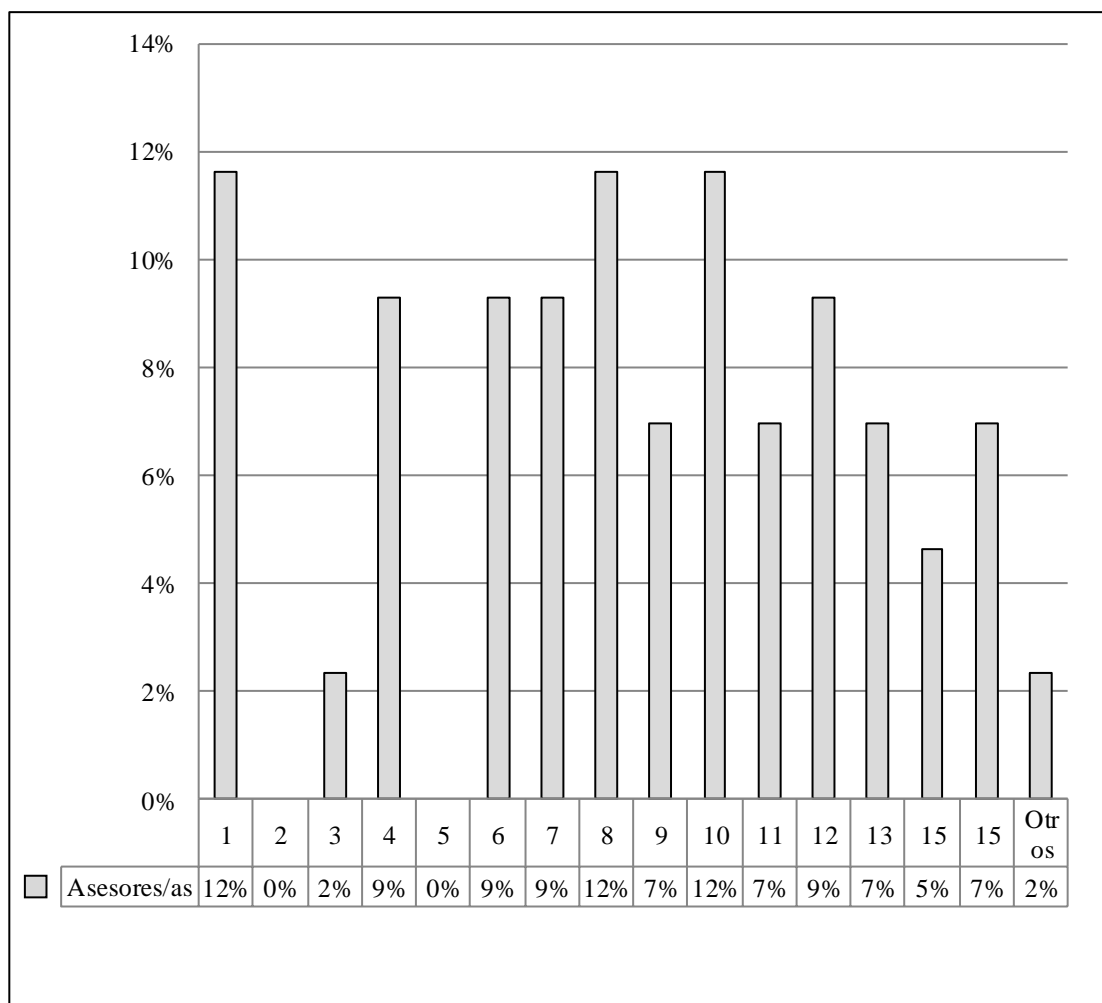


GRÁFICO 19: COMPETENCIAS VALORADAS POR LOS ASESORES

Fuente: Elaboración propia

7. Indicadores relacionados con la Responsabilidad Social Universitaria

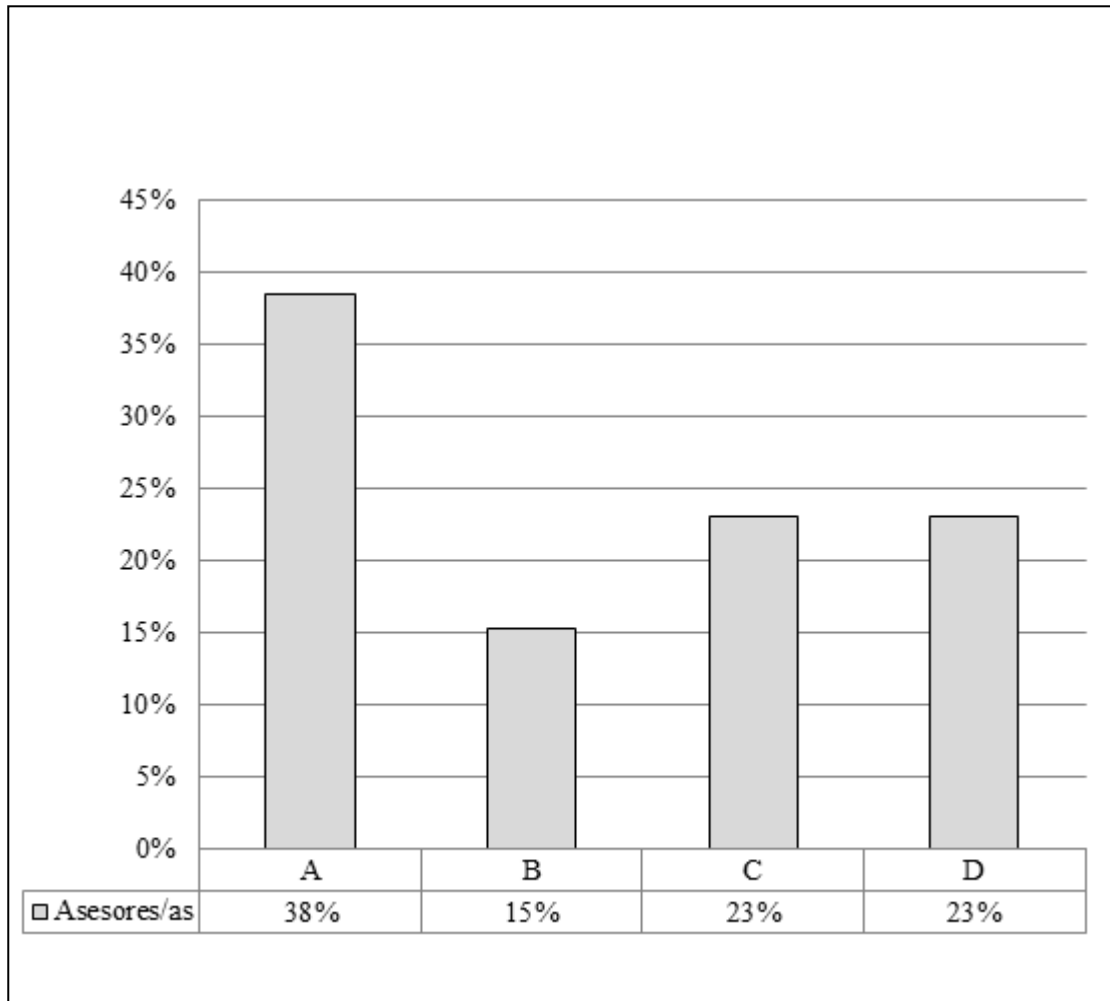


GRÁFICO 20: INDICADORES SOBRE LA RSU

Fuente: Elaboración propia

El último gráfico muestra los resultados sobre la pregunta 7, que versa sobre los apartados del test en RSU que se les pasó a los estudiantes. Se preguntaba a los asesores cuáles de los apartados destacarían por ser los mejor adquiridos por los estudiantes. Los resultados muestran que en un 38% escogieron el apartado (A) Compromiso con los demás y con el entorno como uno de los más desarrollados por los estudiantes, dato que coincide con las afirmaciones de los propios estudiantes tanto en el focus como en las entrevistas. En un 23% se destacan los apartados (C) Formación de la Responsabilidad Social y (D) Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social, y con un 15% el (B) Descubrimiento personal de los valores.

Ninguno de los asesores añadió aportaciones cuando se les preguntó a este respecto.

c.1. Análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas a los asesores

Se contactó con los 13 asesores de los 20 estudiantes que cumplieron los requisitos requeridos para finalizar el Proyecto (en algunos casos existen varios estudiantes que poseen el mismo asesor). Del total de asesores un 23% afirmaron que no poseían suficiente información sobre sus asesorados como para contestar a las preguntas que solicitábamos, la razón principal fue la falta de comunicación con los asesorados, ya que estos no acudían a las convocatorias de asesoramiento (las cuales no son obligatorias, aunque sí muy recomendables para el propio estudiante). Este 23% no se incluye en los resultados de los gráficos que exponemos en este apartado. En las entrevista a los asesores de los estudiantes participantes se les preguntó sobre los mismos aspectos a valorar que a los estudiantes y entidades, exponemos las respuestas obtenidas mediante gráficos que clarifican los datos extraídos.⁹⁰

Se realizaron ocho preguntas en una entrevista semiestructurada donde podían realizar otras aportaciones que creyeran oportunas. Las tres primeras preguntas analizan el impacto de las actividades de extensión en el Grado de Educación.⁹¹ Las respuestas confirman la hipótesis de esta investigación en un 50% de los asesores: Promover la adquisición de competencias profesionales y personales en los estudiantes a través de la participación social y formación académica fomenta el desarrollo de las aptitudes sociales hacia un desarrollo integral del estudiante.

Resumimos los datos obtenidos: el 83% de los asesores consideran entre los rangos más elevados del baremo (es decir, las mejores respuestas que podíamos alcanzar) que la participación social curricular gracias al Proyecto ayuda a la adquisición de competencias personales y profesionales. De igual manera, sucede en la pregunta nº3, que el mismo tanto por ciento de los asesores consideran entre los rangos más elevados del baremo que el aprendizaje de aptitudes sociales promueve un desarrollo integral en los estudiantes. Si comparamos estos datos con los resultados del focus group con estudiantes teníamos que el 30% de los estudiantes valoraban con –Bastante– y 70% –Mucho– estos ítems.

⁹⁰ Cada una de las preguntas la podían valorar en un baremo de 0 a 4, donde “0” corresponde a un *No sé* y “4” a *Mucho*.

⁹¹ Es uno de los objetivos de ésta investigación.

Por tanto, con estos datos se muestra que tanto estudiantes como asesores evalúan como adquiridos, en el baremo de –Bastante–, uno de los rangos más elevados, que la participación social curricular gracias al Proyecto ayuda a la adquisición de competencias personales y profesionales y que el aprendizaje de aptitudes sociales promueve un desarrollo integral en los estudiantes. Esto confirma la hipótesis.

La pregunta 4 y 5 corresponden a las competencias transversales de la Facultad de Educación y han sido valoradas por los estudiantes, durante el focus group, con un 30% –Bastante– y 70% –Mucho–; la n°4 y en un 100% con –Bastante– la pregunta n°5, lo que coincide con los datos que aportan los asesores:

La pregunta 4 es la que los asesores mejor y más han valorado, ya que encontramos a un 50% que afirman con el máximo valor posible que el estudiante conoce los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor. Y el mismo tanto por ciento y baremo para la pregunta 5, ya que un 50% de los asesores consideran que el estudiante conoce –Bastante– los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, Sistémico, Crítico, Reflexivo.

Con estos resultados se demuestra que, tanto por parte de los asesores como de los estudiantes, se considera que las competencias transversales de la Facultad de Educación son trabajadas –Bastante–.

Un 50% de los asesores considera que los estudiantes han mejorado –Bastante– su RSU, lo cual es un buen resultado para esta investigación y coincide con las opiniones de los estudiantes, tanto en las entrevistas como en el focus. Los resultados sobre la pregunta 7 versa sobre los apartados del test en RSU que se les pasó a los estudiantes. Se preguntaba a los asesores cuáles de los apartados destacarían por ser las más adquiridas por los estudiantes.

Los resultados muestran que en un 38% escogieron el apartado (A) Compromiso con los demás y con el entorno, como uno de los más desarrollados por los estudiantes, dato que coincide con las afirmaciones de los estudiantes participantes en el focus, ya que en éste los apartados del cuestionario de RSU en su mayoría fueron valorados con el baremo de –Bastante–, excepto el de saber convivir relacionado con el compromiso con los demás y el entorno, que fue el más valorado, y con un 100% en la máxima puntuación posible. Los asesores, en un 23%, destacan los apartados (C) Formación de la Responsabilidad

Social y (D) Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social. Decir que en las entrevistas con los estudiantes el apartado (C) fue el que obtuvo la máxima puntuación. Y finalmente, el 15% de los asesores valoró el (B) Descubrimiento personal de los valores.

Respecto a las competencias, los asesores han destacado de sus asesorados, finalizando el curso académico en el que se implementó el Proyecto Solidario UIC 2012-13: un 12% de los asesores ha escogido las siguientes competencias: Pensamiento crítico; Toma de decisiones y Comunicación interpersonal. Un 9% de los asesores ha puntuado: Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades; Resolución de problemas; Responsabilidad Social. Un 7% de los asesores: Automotivación y conciencia de uno mismo; Sentido ético; Diversidad e interculturalidad; Espíritu emprendedor. Un 5% escogió: Trabajo en equipo. Con un 2% tenemos a: Planificación y acción y Liderazgo. Competencias que nadie citó: Orientación al aprendizaje y la calidad.

La triangulación de resultados por un lado con los datos del focus group, entrevistas a estudiantes y por otro con las valoraciones de los asesores.

Comentar, para empezar, que la opinión grupal del focus group valora las competencias en general como –Bastante– trabajadas. Por ello nos vamos a centrar en la comparativa de los resultados de las entrevistas a los estudiantes con la de los asesores. Primero, vemos que coinciden en cuanto a destacar la RSU como una de las competencias mejor y más adquiridas, al igual que otras de las competencias comentadas por los asesores, como son: Automotivación y conciencia de uno mismo (en un 100% valorada por los estudiantes en el máximo baremo); Comunicación interpersonal y (en un 85% valorada por los estudiantes en el máximo baremo); Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades, Sentido ético y Liderazgo (en un 71% valoradas por los estudiantes en el máximo baremo); Resolución de problemas y Trabajo en equipo (en un 57% valoradas ambas por los estudiantes en el máximo baremo); Diversidad e interculturalidad, Espíritu emprendedor, Planificación y acción y Toma de decisiones (en un 42% valoradas por los estudiantes en el máximo baremo); la competencias que curiosamente nombran los asesores, pero que los estudiantes han nombrado escasamente, es la de Pensamiento crítico, aunque damos por hecho que sin esta competencia los estudiantes, difícilmente podrían haber superado algunos de los grandes retos que se les han

planteado durante su participación social; pero, como queremos ceñirnos a las citas explícitas de los entrevistados, éste es un hecho que debemos destacar.

Los asesores han coincidido, por tanto, en las competencias que los estudiantes afirman que han trabajado. Ejemplos de ello los podemos encontrar en las aportaciones de las vivencias que los estudiantes realizan sobre su experiencia durante la participación social (véase el apartado de resultados de las entrevistas y diarios de estudiantes).

Ni asesores ni estudiantes añadieron ninguna competencia más cuando se les preguntó al respecto.

7.2.4. Resultados y análisis interpretativo de las notas ponderadas de los expedientes de los estudiantes participantes

En primer lugar comentaremos algunos de los resultados de las actividades desarrolladas durante la formación. La formación académica y la participación social establecen un lazo entre la RSU y el currículum, de ahí que la RSU se relaciona con determinadas asignaturas: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, que se cursan en segundo de Grado de Educación Primaria; Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales, de tercero de Grado de educación Primaria; Enseñanza y aprendizaje del medio natural y social, de tercero de Grado de Educación Infantil.

Conectar la acción que se debe llevar a cabo en las diferentes entidades con los contenidos curriculares (relacionar teoría y práctica) ha sido una de las finalidades de la formación curricular. A través de estas asignaturas se ofreció una parte teórica, tratando temas relacionados con la RSU, recordemos el apartado 6.2. Técnicas utilizadas en el trabajo de campo.

Aportamos algunos resultados según las diversas actividades realizadas:

Destacamos un comentario hecho por un grupo sobre los vídeos creados para la participación del alumnado en la IV edición del Concurso de cortometrajes de Manos Unidas que lleva por título “Tu punto de vista puede cambiar el mundo”: “Con este cortometraje quiero transmitir que, a pesar de los aspectos negativos que la mujer sufre en una situación de pobreza, son esos mismos aspectos negativos los que producen aspectos positivos que permiten salir adelante. Porque, aunque no sea fácil, no debemos olvidar que tenemos algo importante y a esto se le llama VIDA.” (Grupo de estudiantes del aula).

Sobre el estudio de casos bajo la óptica de un análisis crítico y reflexivo. El testimonio de los estudiantes hacia los demás estudiantes es fundamental, por ello el propio alumnado aportaba voluntariamente los casos tratados; son, por tanto, casos reales basados en la experiencia del alumnado que participa en actividades de extensión, ofrecidas y relacionadas desde la misma asignatura. La explicación del propio estudiante a un igual creó sinergia entre los compañeros, haciendo que estudiantes que querían participar en el Proyecto, pero que no podían por temas personales, agradecieran grosso modo las experiencias compartidas. Esto produjo que los estudiantes fueran multiplicadores de información e iniciativas.

También obtuvimos un grato e inesperado enriquecimiento con el debate entre los propios estudiantes, que suscitó el hecho de la obligatoriedad o no de este tipo de proyectos. Este tipo de prácticas es un hecho que crea empatía y estimula la reflexión para el autoaprendizaje. Algunos comentarios literales de los estudiantes en el aula son:

“Me he dado cuenta de la relación de la educación con otros ámbitos bajo diferentes perspectivas, ahora poseo una mayor comprensión de la realidad” (Estudiante 1).

“Con la participación social curricular me reafirmo en la profesión docente” (Estudiante 2).

“Soy más consciente de la importancia de los hábitos y rutinas. Hay niños listos, pero el entorno les influye negativamente, la entidad les da estabilidad” (Estudiante 3).

“Vivo en una burbuja y me he dado cuenta de que hay otras realidades. Has de saber gestionar conflictos y valorar lo que tú tienes, has de tener paciencia y dar afectividad, implicarte” (Estudiante 4).

Otra actividad realizada fue la lectura y comentario compartido del libro: “El secreto de mi turbante” y del artículo: “Discurso Mónica Bernabé premio Julio Anguita” (2010). Además la posterior visita de la autora del libro, Nadia Ghulam, tuvo una repercusión muy positiva en los estudiantes; prueba de ello son las positivas valoraciones escritas de los estudiantes tras finalizar la charla, que se desarrolló a base de multitud de preguntas de los alumnos. Algunos comentarios literales de los alumnos a destacar sobre esta actividad:

“Deberíamos hacer más actividades como ésta porque la charla, que me ha parecido muy interesante, me ha hecho cambiar algunos puntos de vista que tenía equivocados” (Estudiante 1).

“Agradezco tanto el libro que explica su vivencia como el hecho de que haya venido a realizar la conferencia. No sólo me ha servido para conocer y valorar más todo lo que tenemos, sino que también considero que me ha ayudado a cambiar mi perspectiva, ya que he juzgado a personas sin tener presente su posible historia” (Estudiante 2).

“A partir del estudio y de la formación podemos cambiar la situación, son cosas que nosotros tenemos y no apreciamos. Por ejemplo, Nadia desconocía los DDHH que tenemos como personas. La visión positiva de la vida te ayuda a luchar por lo que quieres conseguir” (Estudiante 9).

“La solución de la sociedad es la educación, es la clave para mejorarla. Me ha concienciado de muchas cosas, sobre todo de tener la suerte que tengo. Ha sido una experiencia increíble y emotiva, impresionante” (Estudiante 10).

“Nos ha dado una lección de vida, nos ha ayudado a ver el mundo desde otras perspectivas y realmente es gratificante” (Estudiante 11).

“Me ha parecido muy interesante, creo que es bueno escuchar su visión del mundo, ya que a menudo creamos un muro y no vemos al resto mundo” (Estudiante 12).

Me ha llamado la atención de la conferencia el hecho de cómo explicaba su futuro; valora mucho la formación-educación, para acabar con la ignorancia y manipulación de las mujeres. Es cierto que el hecho de formarte te ayuda a tomar decisiones por ti mismo. Por eso, debemos valorar el aprendizaje como una ayuda para crecer como personas y hacérselo ver a nuestros alumnos (Estudiante 5).

Quiero destacar la fuerza, valentía y constancia que ha mostrado Nadia ante la vida. Me gustaría poder contagiar a la gente para que gocen y vivan como ella. Me ha hecho apreciar mi libertad como mujer en Cataluña. Me gustaría dar la oportunidad a otras personas para que también escucharan todo lo que yo he aprendido hoy gracias a Nadia; por tanto, me gustaría poder organizar otra conferencia con otros compañeros (Estudiante 3).

Estos comentarios fueron la respuesta escrita a la pregunta abierta y final sobre qué destacarían de la charla con Nadia.

Con esta experiencia comprobamos que el conocimiento que tenemos es parcial y disciplinar debido a la complejidad del mismo. Por ello, hemos querido fomentar un conocimiento holístico, que integre la complejidad desde una perspectiva múltiple y humanista; creemos que lo hemos conseguido, a juzgar por el análisis de los comentarios de los alumnos. Asumimos que ha habido incertidumbre e inseguridad para superar los límites, pero es necesario crear cosas nuevas, no sólo ser reactivos. Un conocimiento con enfoque holístico es uno de los seis puntos expuestos por Granados, J. (GUNI, 2013) para construir conocimiento. Los elementos restantes son: ecología del conocimiento, conocimiento humano integrado, conocimiento para la intervención, cocreación social de conocimiento y conocimiento creativo y dinámico.

Podemos resumir que los resultados obtenidos son muy buenos, gracias a la buena predisposición y participación de los estudiantes. Hemos logrado entusiasmarlos y crear en ellos una sensibilidad mayor de la que tenían, hemos creado vínculos entre estudiantes y entidades, analizando los efectos que genera nuestra participación en la sociedad y en la formación de los estudiantes. Hemos mejorado el aporte de la Universidad a la sociedad, queriendo promover un universitario que sea ciudadano del mundo, que sea modelo de Responsabilidad Social sostenible, porque sabe que sus acciones concretas poseen un efecto e impacto social y medioambiental positivo para la generación presente y futura.

Seguidamente comentaremos las notas académicas de los estudiantes según el cálculo de la nota ponderada.

Dado que para que se considere una actividad de éxito, tal y como hemos comentado ya en el apartado de la metodología, los resultados de ésta deben incluir una mejora académica, es por ello que hemos realizado una comparación de la nota ponderada de curso en el que se realizó el Proyecto y el año anterior de los participantes en el Proyecto.

De 20 estudiantes descartamos a cuatro participantes por irregularidades en el expediente, como pueden ser las convalidaciones, que aportan sólo un aprobado a la nota final, lo que impide observar si ha habido mejora. El total de expedientes en los que calculamos la nota ponderada por curso es de 16. Observamos que de éstos un 62.5% ha mejorado su rendimiento académico⁹² (señalados con color gris), y un 6% mantiene la misma nota (señalado en negrita). El resto, un 31%, no ha mejorado su rendimiento (color blanco). Esto nos lleva a afirmar que más de la mitad de los participantes han mejorado su rendimiento académico y que es posible que esto sea debido a la participación social.⁹³

Los resultados son éstos:

⁹² Véase la siguiente tabla.

⁹³ Hemos añadido también la relación el curso y especialidad del estudiante, pero no es un factor determinante para los resultados expuestos.

Alumno/A	Curso	Nota ponderada 2011-12	Nota ponderada 2012-13
1.	2n EP	1.7	2.1
2.	2n EP	1.9	2.3
3.	2n EP	1.5	1.3
4.	2n EP	1.8	2.8
5.	2n EP	2.3	2.3
6.	2n EP	1.7	1.1
7.	2n EP	1.2	1.4
8.	3r EI	1.6	2.1
9.	3r EP	1.3	1
10.	3r EP	1.3	1.1
11.	3r EP	2.3	2.5
12.	3r EI	2.2	2.6
13.	3r EI	2.4	2.3
14.	3r EI	2.1	2.5
15.	3r EI	1.6	1.7
16.	3r EI	1.7	1.8

TABLA 18: NOTA PONDERADA

Fuente: Elaboración propia

7.2.4.1. Análisis e interpretación de la nota ponderada

Si más del 50% ha mejorado su rendimiento académico, podemos considerar a este Proyecto una actividad de éxito porque cumple con los requisitos que definen a estas prácticas tal y como la definen las Universidades punteras del mundo, son las nombradas “Outreach Activities” o Actividades de Difusión, que son prácticas de actuaciones docentes de éxito (que son aquellas actuaciones que consiguen los mejores resultados académicos, mediante las buenas prácticas en muchos y diversos contextos, y que por tanto son prácticas o actuaciones universales y transferibles) que promueven la participación social voluntaria de los y las estudiantes. Los datos expuestos en el marco teórico muestran que este tipo de actividades ya han sido extrapoladas en otros

La participación social curricular en la Responsabilidad Social Universitaria.

contextos (véase el trabajo de la RSU en el mundo, capítulo: Territorio), lo cual no hace más que reforzar la idea de práctica docente de éxito de la RSU.

Categorías emergentes⁹⁴

A continuación nombraremos elementos que han ido apareciendo a lo largo de la investigación pero que en este apartado forman parte del resumen de las categorías emergentes y pueden ayudar a esclarecer influencias en los resultados que no habíamos considerado.

En primer lugar, la secuencia metodológica tiene diferentes pasos; y donde la motivación ha sido más evidente, dejando aparte la propia motivación por la participación social curricular, ha sido en la realización del focus group y las entrevistas. Esta motivación por participar en ambas técnicas evidencia el interés de los participantes para explicitar los contenidos transdisciplinarios y la relación de estos con la demostración de la adquisición de las competencias gracias a este Proyecto.

En segundo lugar, destacar por un lado, la adecuación de las técnicas utilizadas, dado que ha propiciado la motivación de los participantes y, por otro, el uso del cuadro guía que ha ayudado a los participantes el poder brindarnos la información de una manera más ordenada, y a su vez organizar los datos extraídos. Es interesante constatar que los instrumentos son bien valorados por los estudiantes.

En tercer lugar, comprobar que la continuidad de la participación social de la mayoría de los estudiantes, tras haber cumplido con el requisito de horas establecido para que esta fuera curricular, es gratamente concluyente el compromiso, la consciencia y en definitiva la responsabilidad adquirida. Esto detona una mejora en el desarrollo de determinadas competencias en estos estudiantes.

La siguiente figura muestra un esquema de los elementos nombrados que forman parte de las categorías emergentes.

⁹⁴ Son aquellos elementos que han ido apareciendo a lo largo de la investigación y que no teníamos previstos, pero que consideramos que debemos destacar.



FIGURA 19: ESQUEMA DE CATEGORÍAS EMERGENTES

Fuente: Elaboración propia

7.2.5. Conclusiones parciales del análisis cualitativo

En este apartado resumiremos algunos de los contenidos comentados en los resultados y análisis de las diferentes técnicas utilizadas.

De la totalidad de los estudiantes iniciales participantes (84 personas), 20 personas finalizaron el Proyecto, es decir, cumplieron con el mínimo de horas establecido (30h). Se perdieron 64 individuos. Comentábamos ya en los resultados del apartado del focus group (que sirvió como técnica de evaluación continuada del proceso), que se auguraba un final similar al ocurrido, puesto que era lo que indicaban los sondeos sobre las horas realizadas por los estudiantes durante la mitad del desarrollo del Proyecto. La pérdida de individuos tiene que ver con el compromiso que se adquiere. Un elemento a tener en cuenta ha sido la inesperada incompatibilidad de horarios entre el estudiante y la entidad. Un punto a mejorar de cara a la implementación del Proyecto durante el siguiente curso académico es la creación de un calendario único compartido para todos los implicados,⁹⁵ donde se establezca un tiempo máximo para iniciar el Proyecto, de esta manera se mejorará, por ende, el seguimiento de los estudiantes, ya que esto ayudará a realizar el seguimiento de los estudiantes y tal vez evitar la pérdida de individuos.

Recordemos que lo que realmente nos importa no es tanto la representatividad de la muestra como comprender y analizar la acción llevada a cabo (Latorre, 1988), es decir, la mejora de las competencias genéricas gracias a la participación social curricular.

Explicitar a favor de los estudiantes que han finalizado el Proyecto que el 90% de ellos siguió trabajando con la entidad tras finalizar las horas requeridas. Eso muestra que aunque pocos, el 23% del total, han superado las expectativas y que el grado de compromiso adquirido hace que sea beneficioso para ellos mismos, dado que, tal y como el 100% de los estudiantes entrevistados afirma, “la participación social mejora las competencias personales y profesionales”. Algunos autores como Holdsworth et Quinn (2010) confirman como el gozo personal es motor de superación para los estudiantes implicados.

⁹⁵ (UIC, entidades y estudiantes)

**a. Comparativa de los resultados entre el focus group y las entrevistas
ambos de los estudiantes**

La siguiente tabla muestra la comparativa de la valoración grupal de los estudiantes sobre las competencias adquiridas en dos momentos. El primero corresponde a la evaluación continuada del proceso, mediante la técnica del focus group (representado con la letra X). El segundo momento corresponde a la evaluación final del proceso, mediante la técnica de las entrevistas personales (representado con la letra Y). La tabla relaciona las dimensiones de Delors y la RSU, tal y como explicamos en el apartado de la metodología. En el focus group existía un mayor consenso, es decir, no hubo opiniones opuestas o diferentes. A diferencia de los resultados de las entrevistas, que al ser individuales y de mayor profundidad en los diferentes niveles de dominio, existen diferencias en las respuestas.

La tabla siguiente⁹⁶ compara los resultados obtenidos de durante la evaluación continuada mediante la técnica del focus group y las entrevistas personales, que forman parte de la evaluación final del proceso, en estas últimas las respuestas de los estudiantes no están condicionadas por la nota académica a obtener y comprobamos, con los resultados de las entrevistas, que las respuestas de los estudiantes se han sido las mismas o mejores en la generalidad de casos, por la que deducimos la sinceridad de las respuestas tanto en el focus como en las entrevistas, ya que ha pasado el tiempo suficiente de blanqueo como para comprobar de nuevo los datos y comprobar su autenticidad.

La RSU es una de las competencias que la totalidad de los estudiantes, el 100% afirma haber seguido trabajando y en un baremo de –Mucho–. También las dos competencias: Comunicación interpersonal, con un 85%, y Sentido ético, con un 71%.

⁹⁶ Descripción de los baremos especificados en la tabla: No sé, implica un no saber contestar a la pregunta o valoración de la competencia comentada; Nada, implica no haber trabajado la competencia; Poco, implica haber adquirido en menor medida la competencia; Bastante, implica haber conseguido un buen grado de la competencia; Mucho, implica haber adquirido la competencia en el mejor de los casos.

Valoración grupal de las competencias adquiridas en relación a: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU, resultados esperados que son indicadores de RSU.	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Pensamiento crítico				X	
2. Orientación al aprendizaje				X	
3. Planificación y acción				X	Y 42%
4. Resolución de problemas				X	Y 57%
5. Orientación a la calidad				X	Y 28%
6. Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades				X Y 28%	Y 71%
7. Toma de decisiones				X	Y 42%
8. Automotivación y conciencia de uno mismo				X	Y 100%
9. Comunicación interpersonal				X	Y 85%
10. Sentido ético				X	Y 71%
11. Responsabilidad Social					X Y 100%
12. Diversidad e interculturalidad					X Y 42%
13. Trabajo en equipo				Y 14%	X Y 57%
14. Espíritu emprendedor				Y 28%	X Y 42%
15. Liderazgo					X Y 71%

TABLA 19: COMPARATIVA DE LA VALORACIÓN GRUPAL DE LOS ESTUDIANTES DE CADA COMPETENCIA SEGÚN LOS RESULTADOS DEL FOCUS GROUP Y LAS ENTREVISTAS PERSONALES.

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra como las competencias de trabajo en equipo y espíritu emprendedor han sido valoradas por la mayoría como –Mucho–, al igual que en el focus group; pero hay que decir que, la primera de ellas con un 14%, y con un 28% la segunda, han considerado que el nivel de dominio de la competencia no lo tenían asumido en su totalidad, en la mayoría de los casos esto ha sido debido al tipo de trabajo

desarrollado en la entidad, pues cada una de ellas posee unas características que hacen que se desarrolle más unas u otras competencias. Liderazgo, tanto en el focus group como en las entrevistas, con un 71%, se confirma como muy trabajada.

Los resultados muestran que los estudiantes afirman que han mejorado en las competencias: Automotivación y conciencia de uno mismo, con un 100% de la confirmación de los estudiantes como muy trabajada. Comunicación interpersonal, con un 85%, y Sentido ético, con un 71%. La adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades también ha mejorado con un 57% en el baremo de –Mucho–, aunque se mantiene un 28% en el mismo baremo que durante el focus, – Bastante–, ya que estos últimos han considerado que el nivel de dominio de la competencia no lo tenía asumido en su totalidad. Las siguientes competencias: Resolución de problemas, con un 57%, planificación y acción, con un 42%, orientación a la calidad, con un 28%, han mejorado porque los estudiantes que las han comentado las han calificado con el máximo baremo, –Mucho–.

Las competencias que los estudiantes no han comentado durante las entrevistas personales son: pensamiento crítico y orientación al aprendizaje. Es posible que sea porque son la primera pregunta de la entrevista y puede que esto sea un factor que condicione las respuesta, dado que a nivel grupal parece un poco contradictorio que durante el focus group la valoración grupal fuera de que son competencias que trabajan con un baremo de – Bastante–. Diversidad e interculturalidad, mantiene una valoración como muy trabajada, pero con un 42% del total, por tanto, debemos afirmar que esta competencia no ha sido nombrada por la mayoría de los participantes, aunque esto no signifique necesariamente que haya sido menos trabajada, sino menos nombrada, es posible que sea debido a la obviedad de la misma, dado que la mayoría de entidades con las que se ha trabajado poseen un alto grado de diversidad e interculturalidad con las que trabajar.

Podemos concluir que los datos de las entrevistas mantienen o confirman que han mejorado las competencias de los estudiantes, a pesar de que en las entrevistas se les preguntó lo mismo pero desde una perspectiva diferente, es decir, no hablamos de competencias sino del test sobre RSU. Éste está relacionado a su vez con las competencias de Delors, tal y como se explicitó en el apartado de la metodología.

Así podemos valorar las mismas dimensiones de las competencias desde los ítems del test en RSU y comparar resultados.

El resultado es que la competencia mayor valorada y con la máxima puntuación es la de RSU, la correspondiente a la dimensión de saber convivir (apartado que posee la misma valoración que la RSU), tanto en el focus como en las entrevistas individuales.⁹⁷ Ayuda a confirmar el hecho de que la RSU haya sido la más y mejor puntuada, que durante las entrevistas todos los ítems del test sobre RSU fueron comentados por al menos por uno de los estudiantes y que el apartado más comentado ha sido el de la formación sobre RSU (C).

Los ítems más destacados del mismo son: (17) “La formación que recibo en la Universidad contribuye en la práctica, a que aumente mi grado de Responsabilidad Social” y (18) “Considero que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad”, ambos comentados por un 85% de estudiantes. Seguido por un 71% del ítem (16) “Mis estudios en la Universidad han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social que tengo como universitario”. Éstos son muy significativos dado que confirman implícitamente la hipótesis de nuestra investigación: La participación social curricular en el Grado de Educación de la UIC promueve la adquisición de competencias genéricas en el alumnado y mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. El aprendizaje de aptitudes sociales contribuye a un desarrollo integral de los estudiantes.

También, de manera explícita, en la última parte de la entrevista personal, al igual que en el focus group, todos los estudiantes, en el 100% de las respuestas, consideran que han mejorado, en general, sus competencias personales y profesionales con un aprendizaje integrador cuyo elemento clave ha sido la participación curricular a través del Proyecto.

Comentarios literales de algunos estudiantes: “Las competencias que se te transmiten desde la Universidad son las que tiene que tener un buen profesor, las que están siempre inculcando, ya sea en cualquier asignatura o en los trabajos, así (con la participación social) las competencias es una forma de no sólo saberlas de manera teórica sino de

⁹⁷ Véase la correspondencia entre las dimensiones de Delors y las competencias en el cuadro guía de del focus.

ponerlas en práctica. Yo considero que a la larga es más importante” (Entrevistado 1);
“Me ha hecho ver con otros ojos la realidad que puede que pasara desapercibida”
(Entrevistado 6).

b. Conclusiones sobre los diarios de los estudiantes

Los diarios forman parte de la fase de evaluación final del proceso, para poder de esta manera triangular con otros datos extraídos en diferentes momentos e ir siguiendo la evolución del proceso. También se comparan los resultados extraídos con la evaluación de los asesores de los estudiantes participantes. El 80% de los estudiantes que han finalizado el Proyecto no había experimentado lo que significa la participación social. El 100%, afirma que lo volverían a realizar o desea continuar, y considera que toda persona o al menos los futuros maestros deberían participar como mínimo una vez en la vida este tipo de Proyectos de participación social.

Los estudiantes reflejan la relación entre el Proyecto y la formación académica, lo que significa que la implementación del mismo tiene un sentido, es decir, que es significativo y muy positivo a favor a seguir implementando este tipo de Proyecto curriculares.

Las competencias que los estudiantes destacan en sus diarios coinciden con las comentadas tanto en el focus group como en las entrevistas; por tanto, podemos comprobar con ello que en diferentes momentos del desarrollo de la participación social han sido trabajadas.

Podemos observar que en los diarios los estudiantes describen la competencia de manera más general, es decir, hacen referencia a competencias transversales, pero ejemplifican con vivencias muy concretas y vividas, que muestran el alto grado de implicación conseguido por parte de todos los participantes. Ejemplo de ello son las experiencias que hemos destacado anteriormente y que están relacionadas con el aprendizaje personal y profesional gracias a la participación social.

c. Conclusiones de los resultados de las entrevistas a los asesores

Las conclusiones se basan en los datos escogidos, por tanto son un resumen de los resultados obtenidos.

Se contactó con los 13 asesores de los 20 estudiantes que cumpliendo los requisitos requeridos para finalizar el Proyecto. Se les preguntó sobre los mismos aspectos a valorar que a los estudiantes y entidades. Recordamos que se pueden consultar en el apartado de resultados de las entrevistas otros datos.

Las preguntas de la entrevista semiestructurada estaban orientadas para obtener información sobre el impacto de las actividades de extensión en el Grado de Educación y sobre si la hipótesis quedaba confirmada y en qué grado.

Recordemos que las hipótesis son:

La participación social curricular en el Grado de Educación de la UIC promueve la adquisición de competencias genéricas en el alumnado y mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. El aprendizaje de aptitudes sociales contribuye a un desarrollo integral de los estudiantes.

Datos que confirman en un grado elevado la confirmación de la hipótesis por parte de los asesores:

Un 50% de los asesores consideran que se ha promovido la adquisición de competencias profesionales y personales en los estudiantes a través de la participación social y formación académica, fomentando el desarrollo de las aptitudes sociales hacia un desarrollo integral del estudiante, y que es gracias a la participación social curricular que se consigue, lo afirman el 83% de los asesores ubicándola entre los rangos más elevados del baremo.⁹⁸

Una manera de comprobar esto es comparar estos datos con los resultados del focus group con estudiantes, donde teníamos que el 30% de los estudiantes valoraban con –Bastante– y 70% –Mucho– estos ítems, que se corresponden con las hipótesis.

Por tanto, con estos datos queda demostrado que tanto estudiantes como asesores valoran las hipótesis como conseguidas, en el baremo de –Bastante–, uno de los rangos más elevados.

⁹⁸ Recordemos el baremo: Nada, Poco, Bastante, Mucho.

Sobre las competencias transversales de la Facultad de Educación, estudiantes y asesores coincide con los datos que aportan. Los asesores la competencia que mejor y más han valorado es la del espíritu emprendedor, ya que encontramos a un 50% que afirman con el máximo valor posible que el estudiante conoce los elementos que conforman (corresponde a la pregunta 4). Y del mismo modo, consideran que el estudiante conoce –Bastante– los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, Sistémico, Crítico, Reflexivo.

Estos datos concuerdan con las valoraciones de los estudiantes y pueden verse en los apartados de los resultados.

Sobre a la RSU. Un 50% de los asesores considera que los estudiantes han mejorado –astante– su RSU, lo cual es un buen resultado para esta investigación y coincide con las opiniones de los estudiantes, tanto en las entrevistas como en el focus.

Los resultados sobre los apartados del test en RSU en la entrevista a los asesores no son muy representativos, ya que el tanto por ciento es de 38% con el que se destaca el apartado (A), es una cifra menor al 50%, aun así, este dato es coincidente con el de los estudiantes, puesto que estos últimos destacan todos los apartados del test con un valor de adquisición de –Bastante–.

Respecto a las competencias, repetimos la información dada en el anterior apartado de los resultados, los asesores han destacado de sus asesorados: un 12% de los asesores ha escogido las siguientes competencias: Pensamiento crítico; Toma de decisiones y Comunicación interpersonal. Un 9% de los asesores ha puntuado: Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades; Resolución de problemas; Responsabilidad Social. Un 7% de los asesores: Automotivación y conciencia de uno mismo; Sentido ético; Diversidad e interculturalidad; Espíritu emprendedor. Un 5% escogió: Trabajo en equipo. Con un 2% tenemos a: Planificación y acción y Liderazgo.

Competencias que ningún asesor citó: Orientación al aprendizaje y la calidad.

La triangulación de resultados por un lado con los datos del focus group, entrevistas a estudiantes y por otro con las valoraciones de los asesores; para facilitar la comparativa de respuestas exponemos los datos en la siguiente tabla. Ésta muestra los resultados del focus (representados con la letra X) y las entrevistas (representados con la letra Y) con

estudiantes y asesores (representados con la letra A). Añadimos a cada grupo el tanto por ciento que escogió la competencia indicada. A los asesores no se les solicitó el grado en el que consideraban adquirida la competencia, ya que consideradas las pocas respuestas que obtuvimos en esta pregunta, sería aumentar su dificultad si añadíamos otro dato (véase que el tanto por ciento más elevado de respuestas de los asesores ha sido del 12%, es por ello que tendremos en cuenta todas las respuestas de los asesores aún teniendo un tanto por ciento tan bajo, de manera que podamos obtener coincidencias o diferencias entre estudiantes y asesores).

Valoración grupal de las competencias adquiridas en relación a: dimensiones de las competencias de Delors (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), apartados del cuestionario de RSU, resultados esperados que son indicadores de RSU.		No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Pensamiento crítico	A 12%				X	
2. Orientación al aprendizaje					X	
3. Planificación y acción	A 2%				X	Y 42%
4. Resolución de problemas	A 9%				X	Y 57%
5. Orientación a la calidad					X	Y 28%
6. Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	A 9%				X Y 28%	Y 71%
7. Toma de decisiones	A 12%				X	Y 42%
8. Automotivación y conciencia de uno mismo	A 7%				X	Y 100%
9. Comunicación interpersonal	A 12%				X	Y 85%
10. Sentido ético	A 7%				X	Y 71%
11. Responsabilidad Social	A 9%					X Y 100%
12. Diversidad e interculturalidad	A 7%					X Y 42%
13. Trabajo en equipo	A 5%				Y 14%	X Y 57%
14. Espíritu emprendedor	A 7%				Y 28%	X Y 42%

15. Liderazgo	A 2%					X Y 71%
---------------	------	--	--	--	--	------------

TABLA 20: COMPARATIVA ENTRE LA ELECCIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS SEGÚN ESTUDIANTES Y ASESORES

Fuente: Elaboración propia

Sobre la tabla anterior, la opinión grupal del focus group valora las competencias en general como –Bastante– trabajadas. Por ello nos vamos a centrar en la comparativa de los resultados de las entrevistas a los estudiantes con la de los asesores. Primero, vemos que coinciden en cuanto a destacar la RSU como una de las competencias mejor y más adquiridas, al igual que otras de las competencias comentadas por los asesores, como son: Automotivación y conciencia de uno mismo (en un 100% valorada por los estudiantes en el máximo baremo); Comunicación interpersonal y (en un 85% valorada por los estudiantes en el máximo baremo); Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades, Sentido ético y Liderazgo (en un 71% valoradas por los estudiantes en el máximo baremo); Resolución de problemas y Trabajo en equipo (en un 57% valoradas ambas por los estudiantes en el máximo baremo); Diversidad e interculturalidad, Espíritu emprendedor, Planificación y acción y Toma de decisiones (en un 42% valoradas por los estudiantes en el máximo baremo); La competencias que curiosamente nombran los asesores pero los estudiantes la han nombrado escasamente, es la de Pensamiento crítico, aunque damos por hecho que sin esta competencia, los estudiantes, difícilmente podrían haber superado algunos de los grandes retos que se les han planteado durante su participación social, pero como queremos ceñirnos a las citas literales y explícitas de los entrevistados, este es un hecho que debemos destacar.

Los asesores han coincidido, por tanto, en las competencias que los estudiantes afirman que han trabajado. Ejemplos de esto los podemos encontrar en las aportaciones de las vivencias que los estudiantes realizan sobre su experiencia durante la participación social.⁹⁹

Ni asesores ni estudiantes añadieron ninguna competencia más cuando se les preguntó al respecto.

En definitiva, asesores y estudiantes coinciden en la adquisición de las siguientes competencias: Comunicación interpersonal, Adaptación al entorno y tratamiento de las

⁹⁹ Véase el apartado de resultados de las entrevistas y diarios de estudiantes.

adversidades, RSU, Resolución de problemas, Automotivación y conciencia de uno mismo, Sentido ético. Las competencias nombradas suponen que las han escogido más del 50% de los estudiantes y al menos más del 5% de los asesores (el porcentaje de asesores es tan bajo, dado que estos no poseen suficiente información para determinar el grado de adquisición de las competencias, dado que realizan una valoración integral del estudiante. El máximo porcentaje de respuestas de asesores en esta pregunta ha sido de 12%).

Ya en el marco teórico se relacionaba las dimensiones competenciales y la evaluación de la RSU (a través del pre y post test realizado por los alumnos y alumnas). Los estudiantes que realizaron actividades de extensión mediante su participación social gracias al desarrollo del Proyecto Solidario muestran una clara consciencia de la reflexión que les ha aportado la experiencia, la cual les lleva a plantearse el impacto personal y profesional en sí mismos y en las personas que los rodean. Y esto repercute positiva y directamente en las competencias del estudiante. (Véase el apartado 5.2 del marco teórico y los resultados).

Martínez et al. (2013) confirman parte de nuestros objetivos de investigación al afirmar que este tipo de Proyectos permiten “desarrollar en los estudiantes un aprendizaje más profundo y significativo, para ello nos basamos en autores tales como Astin, Vogelgesang, Ikeda et Yee (2000), Furco (2011), Keen et Hall (2008), Liesa (2009), Robinson et Torres (2007), Tedesco et Tapia (2011)” Martínez et al. (2013) confirman parte de nuestros objetivos de investigación al afirmar que este tipo de Proyectos permiten “desarrollar en los estudiantes un aprendizaje más profundo y significativo, para ello nos basamos en autores tales como Astin, Vogelgesang, Ikeda et Yee (2000), Furco (2011), Keen et Hall (2008), Liesa (2009), Robinson et Torres (2007), Tedesco et Tapia (2011)” (p.104), los cuales siguen la línea ya comentada del Aprendizaje servicio, justificado en el marco teórico como elemento que forma parte de la RSU de nuestra investigación.

d. Conclusiones de las entrevistas entidades

De la totalidad de las ocho entidades, cuatro califican su desarrollo como muy positivo, es decir, excelente, de la participación social; en dos comentan que la valoración ha sido notable, una de las entidades afirma que en un 50% la participación social ha sido buena, y en el otro 50% no ha sido suficiente. Falta una entidad, de la que no disponemos de datos. Por tanto, más del 75% de las ONG's valoran la participación social realizada por los estudiante como buena o muy buena.

Se destacan de una manera u otra las competencias escogidas (véase el marco teórico que justifica tal elección), las cuales son: pensamiento crítico, orientación al aprendizaje, planificación acción, resolución de problemas, orientación a la calidad, adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades, toma de decisiones, automotivación y consciencia de uno mismo, comunicación interpersonal, sentido ético, RS, diversidad e interculturalidad, trabajo en equipo, espíritu emprendedor, liderazgo. Dependiendo de la entidad donde se realiza la participación social se trabajan en mayor o menor medida cada una de ellas. Un límite de nuestra investigación y futura línea de investigación es observar qué competencias se pueden desarrollar en mayor medida en cada una de las diferentes entidades y cómo influye esto en el desarrollo integral de los participantes.

Podemos concluir de la valoración de las entidades sobre la participación social de los estudiantes que coincide con la valoración que han realizado de la misma estudiante y asesores. La participación social curricular ha sido buena y la sitúan entre los rangos de más elevados (3-4) del baremo (0-4, donde "0" es –No sé– y "4" es –Mucho–) por parte de todos los implicados.

e. Conclusiones de la nota ponderada

Más del 50% han mejorado su rendimiento académico, podemos considerar a este Proyecto una actividad de éxito porque cumple con los requisitos que definen a éstas prácticas tal y como la definen las Universidades punteras del mundo, son las nombradas “Outreach Activities”,¹⁰⁰ que son prácticas de actuaciones docentes de éxito¹⁰¹ que promueven la participación social voluntaria de los y las estudiantes.

Por tanto, si más del 50% ha mejorado su rendimiento académico, además de los datos de las entrevistas y focus group, que confirman que se han trabajado en un grado elevado las competencias de la Facultad de Educación, todos los participantes (entidades, estudiantes, asesores de estudiantes y notas del profesorado) confirman parte de los objetivos de esta investigación mediante las entrevistas y focus group, al igual que los datos de los diarios.

Podemos concluir que hemos confirmado en gran medida nuestra hipótesis y parte de los objetivos de investigación, ya que la participación social curricular ha ayudado a adquirir competencias personales y profesionales, fomentando un desarrollo integral del estudiante.

¹⁰⁰ Actividades de Difusión.

¹⁰¹ Son aquellas actuaciones que consiguen los mejores resultados académicos, mediante las buenas prácticas en muchos y diversos contextos, y que por tanto son prácticas o actuaciones universales y transferibles.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES FINALES

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES FINALES

Contenidos:

8.1. Conclusiones

8.2. Sesgos de la investigación

8.3. Límites de nuestra investigación

8.4. Propuestas de mejora

8.5. Futuras líneas de investigación. Prospectiva

8.6. Participación en congresos, proyectos y publicaciones relacionadas con la investigación

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES FINALES

Resumen del capítulo.

Las conclusiones se inician, en primer lugar, con un breve recordatorio del marco teórico. Posteriormente se exponen los objetivos en relación con las conclusiones. Por un lado mostramos los objetivos específicos para llegar a concretar el objetivo general. Y por otro se hace referencia a los resultados obtenidos y a los apartados de la investigación que pueden ayudar a clarificar las conclusiones.

En segundo lugar se describen los sesgos, límites y propuestas de mejora de esta investigación. Por último se proponen futuras líneas de investigación, y en este contexto se citan algunas de las participación en congresos, proyectos y publicaciones relacionadas con la investigación.

8.1 Conclusiones

Breve resumen del marco teórico

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, durante la Conferencia Internacional de la Educación en la 46ª reunión en Ginebra (2001), afirmaba que las prácticas educativas para aprender a vivir juntos deberían fomentar un desarrollo integral orientado hacia un *civis mundi*, es decir, un ciudadano del mundo. Nos planteamos, ¿qué podemos hacer para contribuir al bien común y crear actitudes basadas en el sentido de la responsabilidad desde la Universidad?

Para dar respuesta a esta pregunta consideramos la RSU una prioridad y recomendamos que forme parte de la visión y misión de las instituciones de Educación Superior; de esta manera, además, se mejora el nivel de excelencia y calidad de ésta. La RSU supone un valor añadido, por un lado, porque las Universidades son agentes de transformación social a través de sus desempeños (UNESCO, 2009) y, por otro lado, porque uno de los retos sociales del Programa Marco de la UE de la investigación acción, llamado Horizonte 2020, impulsa en Europa la cooperación en educación y formación, y éste es uno de los ejes o vías de la RSU. Ambos hechos nos ayudan a justificar la participación social curricular, basada en la gestión responsable de Vallaey (2009). A través de este eje hemos relacionado la RSU y determinadas competencias genéricas, justificadas en el apartado 5.2. del marco teórico. Tal relación nos interesa para analizar la mejora de las

competencias genéricas de los estudiantes gracias a la participación social curricular como uno de los ejes de la RSU.

Desarrollamos en primer lugar las conclusiones cuantitativas.

Medir la RSU no es fácil, ya que forma parte de aquellos elementos “invisibles” y al preguntar por ellos mediante un test cuantitativo tenemos como resultado que los datos estadísticos no son concluyentes.

Se realizó una comparativa entre un grupo control (60 individuos) y un grupo experimental (85 individuos), cuya muestra era un total de 145 personas. Por un lado, no podemos concluir que son grupos totalmente homogéneos, dado que son grupos naturales y poseen algunas características diferentes; esto es así puesto que los grupos se corresponden con los grupos clase de la facultad. La relación entre variables dependientes e independientes condiciona algunas de las respuestas del test, lo que puede llevar a una mala interpretación de los resultados. Por otro lado, para solventar esto realizamos tablas de contingencia que han permitido juzgar la relación de dependencia entre dos o más variables a partir del contraste entre las frecuencias que se observan y las frecuencias esperadas, es decir, si ha habido cambios significativos en los grupos. Finalmente, los resultados de la *media en cambio* del test sobre RSU muestran que el cambio se ha producido tanto en el grupo control como en el experimental; por tanto, necesitamos implementar otras técnicas para concluir adecuadamente sobre lo que aporta la participación social. Las categorías emergentes o variables extrañas (recordemos que la definición la podemos encontrar en el apartado 7.2.4) que pueden haber causado el cambio en ambos grupos pueden ser muchas y variadas, desde la evolución del grupo natural, la mejora del nivel madurativo de los estudiantes, la influencia de otras asignaturas, influencias externas como la propia interacción entre los participantes en la muestra.

Lo que sí podemos concluir es que entre el grupo experimental “A” (grupo al que se le ofertó la realización de la participación social curricular) y el subgrupo de éste “A1” (el grupo de personas que decidieron participar), se refleja una mejora palpable del subgrupo “A1”, tal y como hemos demostrado en el apartado de resultados estadísticos, (véanse los gráficos correspondientes en el apartado 7.1.1).

Los resultados manifiestan que a través de la implementación de técnicas cualitativas aplicadas al grupo experimental ha sido más sencillo “ver lo invisible”, ya que se observa claramente el trabajo de competencias genéricas personales y profesionales de los estudiantes y la mejora de éstas. La triangulación con las valoraciones de estudiantes realizadas en diferentes momentos,¹⁰² junto con las entidades y asesores, confirma que la participación social curricular, como eje de la RSU, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias y además mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. El aprendizaje de aptitudes sociales contribuye a un desarrollo integral de los estudiantes. Lo que confirma nuestra hipótesis. Lo vamos a ir comprobando en relación a los datos obtenidos y los objetivos de investigación.

Hay diferentes tipos de instrumentos para el análisis cualitativo: focus group, entrevistas, diarios reflexivos, valoraciones de las ONG's y análisis de la mejora académica de los estudiantes.

Seguidamente presentamos las siguientes conclusiones cualitativas, justificándolas, por un lado, con el marco teórico y los resultados obtenidos del marco experimental y, por otro lado, relacionándolas con los objetivos, empezando por los objetivos específicos.

Conclusiones en relación con los objetivos específicos:

- Respecto al objetivo específico número 1. Revisión de la literatura sobre la RSU a nivel internacional y nacional.

La RSU es un término reciente que se consolida en la década de los años 90 y que evoluciona a partir de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) originada en el ámbito empresarial (recordemos el apartado 1.3 sobre RSC); es por ello que la tendencia al desarrollo de la RS en el campo universitario sea en temas de gestión o investigación (como se muestra en el apartado 1.2.1. Evolución de la RS). Las normativas fomentan este tipo de desarrollo para asegurar la implementación de la RSU, la legislación, comentada en el capítulo 2, apartado 2.1, que sugiere, por un lado, el uso de instrumentos para evaluar tal implementación, como son las memorias en sostenibilidad o RSU, (recordemos el apartado 4. Instrumentos para valorar la RSU) y, por otro, se recomienda la adherencia a pactos o redes que fomenten el compromiso social de la

¹⁰² Durante y al finalizar el Proyecto.

Universidad para satisfacer las demandas sociales mediante la transferencia del conocimiento.

Debido a la novedad de la RSU son pocos los referentes en revistas reconocidas y muchas menos las revistas especialistas en la RSU, sobre todo en temas curriculares. Es éste uno de los motivos para justificar nuestra investigación y la novedad de plantear la participación social como eje de la RSU en el currículo.

- Respecto al objetivo específico número 2. Analizar el desarrollo de la RSU en las Universidades internacionales y nacionales.

Esta investigación muestra el acuerdo en cuanto a la gestión de la RSU, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de memorias e indicadores, ejemplo de ello es el aumento de memorias en sostenibilidad o en RSU publicadas (véase el apartado 4.3 que versa sobre las memorias que siguen los indicadores del GRI). La evaluación de la RSU tiene su base en el campo empresarial, puesto que nace de la RSC. Consideramos que la participación social, como una de las vías de la RSU, queda poco recogida entre los indicadores de evaluación, sobre todo porque estos indicadores se centran en temas de gestión, recordemos el apartado 4. Por ende, es relevante mostrar la necesidad de fomentar otras vías de la RSU y modos de evaluarla, y así valorar todas las funciones de la Universidad. Es en este punto donde radica la innovación de nuestra investigación.

Destacar que cada vez se realizan más jornadas y congresos a nivel internacional sobre el asunto tratado, en éstos se comparten experiencias en RSU y se propone la creación de redes en esta temática, sobre todo en latinoamérica, donde la RSU está en auge, (recordemos el apartado 3). Por otro lado, en nuestro continente y desde el 2012 se está desarrollando la primera investigación comparada sobre las buenas prácticas en RSU en Europa. Esta investigación, financiada por la Comisión Europea, pretende aportar un modelo europeo de la RSU (véase la introducción del capítulo 3 del marco teórico, que describe más profundamente este Proyecto).

- Respecto al objetivo específico número 3. Analizar los estudios más representativos sobre la RSU como competencia.

Este objetivo lo podemos encontrar desarrollado en el apartado 5.1 del capítulo 5, donde se justifica la relación entre las competencias y la RSU. Hemos mostrado cómo existe poca información sobre la RSU entendida como competencia. A pesar de esto,

describimos en el apartado nombrado dos estudios que contemplan la RSU como competencia en relación con la sostenibilidad (concepto que hemos enlazado con la RSU desde el inicio de esta investigación, recordemos el capítulo 1, el apartado 1.4.6.) y el desarrollo sostenible. Citamos el estudio de Rieckmann (2011), que expone, gracias a expertos del tema, cómo la actuación responsable se clasifica como competencia clave, ocupando el cuarto lugar de entre las competencias seleccionadas.

- Respecto al objetivo específico número 4. Justificar la relación de la RSU con competencias genéricas.

Las fuentes que facilitan el enlace entre la RSU y las competencias genéricas son las siguientes: UNECE (2006), Delors (1996), Maldonado (2010) y Fuertes (2012). Los describimos a continuación.

En primer lugar, la UNECE (2006) a través del indicador 2.1, en temas de educación para el desarrollo sostenible, por un lado define los temas clave de RS que están presentes en la educación formal (descritos el apartado 5.1.1.) y por otro lado estos indicadores, a su vez, los relaciona con Delors, que define en las cuatro dimensiones de la competencia, entendida como: 1. Saber (aspectos cognitivos de la competencia); 2. Saber hacer (aspectos procedimentales de la competencia); 3. Saber ser (aspectos actitudinales de la competencia); 4. Saber vivir y trabajar juntos.

En segundo lugar tenemos el cuestionario, válido y fiable, sobre la RSU basado en Maldonado (2010), recordemos el apartado 5.1.2; éste nos facilita relacionar los bloques del cuestionario de RSU con Delors y UNECE. Todo esto queda resumido en el cuadro 26: Competencias seleccionadas en relación con Delors, RSU e indicadores en RSU.

En tercer lugar establecimos las competencias genéricas más adecuadas, basadas en la adaptación de Fuertes (2012); y, como se muestra en el apartado 5.3., Martínez (2008, p.19) comenta que “plantearse objetivos orientados a la formación del futuro titulado en competencias genéricas y transversales es una buena metodología para el ejercicio como profesional, como ciudadano, y como personas competentes y cultas que esperamos que sean nuestros estudiantes”. Por ello vamos a concretar las competencias genéricas escogidas con indicadores que nos permitan evaluarlas, recordemos el cuadro 27: Competencia según los tres niveles de dominio son los diferentes niveles de dominio de cada una de las competencias. Según la NCES (2002) se definen como: 1. Primer nivel

de dominio: aprendizaje, 2. Segundo nivel de dominio: integración, 3. Tercer nivel de dominio: demostraciones. Lo mostramos en la figura 9: Jerarquía de los indicadores de las competencias seleccionadas.

Como conclusión respecto a este objetivo queremos citar a la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación (2011), que recomienda que “ANECA incluya la RSU como parte de de sus objetivos formativos” (p.20). De entre estos objetivos formativos, la transferencia de conocimientos teóricos y la Responsabilidad Social, bajo el compromiso de los principios y dimensiones de ella, crean la relación entre Universidad, sociedad y entidades; autores como Vallaes et al. (2009), Guedez (2006), Aguirre et al. (2012) entre otros afirman que tal relación se debe basar en el coprotagonismo para dejar que la realidad nos transforme en algo mejor.

- El objetivo específico número 5. Incorporar explícitamente la RSU, mediante la participación social curricular como marco experimental para valorar el desarrollo integral de los alumnos.

En España encontramos una menor presencia de la implementación de la RSU integrada en la docencia; los motivos pueden ser varios; en primer lugar, porque se prioriza la gestión de la RSU y creación de las memorias que evalúan, sobre todo aspectos de gestión (véase el capítulo 4, la implementación del RSU), tal y como comentábamos anteriormente. En el caso de Cataluña de las 12 Universidades que existen sólo tres de ellas han incorporado la terminología explícita de RSU y trabajan la temática desde el 2012. En el resto de Universidades catalanas no aparece el término explícito de RS ni en la visión ni misión ni en el Plan Estratégico. Estas tres Universidades son: Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Girona. La implementación de la RSU lo realizan de forma transversal y mediante una gestión éticamente responsable con criterios de sostenibilidad (véase el capítulo 3, el apartado 3.1 Análisis de la Universidades españolas).

Queremos destacar que este avance en la RSU en Cataluña sucede desde el 2012, lo que significa que, posterior al 2012, en nuestra autonomía no existía ningún tipo de implementación respecto a la RSU y que, por tanto, esta investigación, de alguna manera, ha abierto el campo en Cataluña. Cabe decir que desde el 2010, inicio de la investigación, somos la primera facultad de Cataluña que integra en la docencia la RSU curricular de forma explícita en los grados. Por tanto, éste es el primer estudio de

Cataluña que integra actividades de extensión como uno de los ejes de la RSU en los grados mediante la participación social curricular.

Esto sucede porque las Universidades que realizan actividades de extensión, en primer lugar, normalmente lo hacen como una actividad extracurricular, es decir, que no están integradas en el currículum. En segundo lugar, porque aunque realicen este tipo de actividades, incluso integradas en el currículum, no especifican que trabajan la RSU. Este caso puede ser el de la metodología de APS, concepto que hemos relacionado en el capítulo 1, apartado 1.4.6.

En nuestro caso, introducir explícitamente la participación social curricular como uno de los ejes de la RSU ha posibilitado establecer el marco experimental de este estudio de caso. Por tanto, podemos decir que hemos cumplido con este objetivo específico número 5, además de innovar pedagógicamente.

- Respecto al objetivo específico número 6. Analizar la promoción estudiantil hacia un cambio personal, social y académico mediante la participación social curricular, de manera que se produzca una transferencia del conocimiento adquirido y/o generado por la Universidad.

Los resultados muestran la alta y buena valoración de esta innovación pedagógica durante las entrevistas individuales de asesores y estudiantes (véase el apartado 7.2.3, resultados de la investigación). El siguiente comentario muestra un cambio personal y social:

Pienso que el compromiso social siempre ha de existir no sólo a nivel profesional sino que también a nivel personal, y que eso se tendría que integrar desde bien pequeño. He visto cosas que me han abierto los ojos. Ha sido una experiencia muy positiva, porque te ayuda a crecer como persona, a mejorar y sobre todo a coger ese compromiso social para un futuro profesional. (Estudiante entrevistado 4)

Un fragmento del objetivo citado hace referencia a la mejora social mediante la transferencia del conocimiento, queremos citar el aporte de una de las entidades:

Debo decir que la predisposición de los estudiantes ha sido óptima y no sólo se han encargado de la familia que les asigné, sino que han pedido otra, mostrando

compromiso y voluntad para mantenerlo en el futuro. Hablando con la familia que llevan, me ha quedado claro que la sintonía ha sido total. Y la familia me ha repetido que está muy a gusto con los estudiantes. Los estudiantes llaman y acuerdan las visitas más allá de lo necesario. Incluso cuando han tenido exámenes y no han podido ir el día que les tocaba, pues se han puesto en contacto para que la familia no sufriera. (Responsable de la entidad)

La entidad destaca en las participantes y de manera excelente habilidades como: empatía, capacidad para hacer elecciones éticamente fundadas, responsabilidad sobre sus propias conductas y comportamiento, capacidad para pensar por sí mismo, autonomía, capacidad de comunicación, habilidades de escucha. De entre un baremo del 1 al 10, son valoradas con un 10 (se muestra en el apartado 7.2.3, resultados de las entrevistas a estudiantes y entidades). Estas habilidades son parte de los objetivos y contenidos curriculares de la docencia impartida desde diferentes asignaturas de la facultad de educación. Esto sugiere que el conocimiento ofrecido en la Universidad se transfiere a los estudiantes que hacen de puente hacia la sociedad, mejorándola gracias a la implementación docente de la RSU.

Con la mejora del entorno más cercano se ha dispuesto el conocimiento generado por la Universidad al servicio de la comunidad, estimulado el diálogo de saberes, y así hemos dado respuesta a las demandas sociales como parte del compromiso que supone la RSU, que es parte de la solución a la problemática que comentábamos al inicio de la investigación.

Sobre el cambio académico de los estudiantes, como un parte del objetivo 6, comentar que más del 50% de ellos ha mejorado su rendimiento académico (véase el apartado 7.2.4, resultados de las notas ponderadas de los estudiantes). Los estudiantes en el focus group (en el apartado 7.2.1 de la investigación), entrevistas (en el apartado 7.2.3 de la investigación) y diarios reflexivos (recordemos el apartado 7.2.2) confirman el dato. Estas técnicas fueron ejecutadas en diferentes tiempos del desarrollo del curso académico (las entrevistas fueron realizadas una vez terminado el curso y sin tener la influencia de la evaluación, lo que refuerza las respuestas obtenidas, que además confirman la información obtenida en el focus, es decir, los estudiantes fueron sinceros, ya que pasado el tiempo de blanqueo las respuestas fueron las mismas o mejores en

algunos casos). Asesores y entidades confirman los datos aportados por los estudiantes, (recordemos los resultados de las entrevistas a asesores y entidades).

Podemos considerar este Proyecto una actividad de éxito porque cumple con los requisitos que definen estas prácticas tal y como la definen las Universidades punteras del mundo; son las nombradas “Outreach Activities”, que son prácticas de actuaciones docentes de éxito que promueven la participación social voluntaria de los estudiantes. Se caracterizan por ser actividades que mejoran el entorno social y aumentan el nivel académico de los estudiantes y ambos requisitos se cumplen (como mostramos en los apartados de resultados 7.2.3 y 7.2.4). Cabría considerar volver a implementar el Proyecto en otros contextos o con otros grados para asegurar esta afirmación.

Este objetivo nos ha permitido extraer datos y conclusiones que son relevantes para poder participar¹⁰³ en congresos tales como CIMIE 2012, 2013 y 2014, CIDUI 2013, GUNI 2013. Además hemos publicado parcialmente algunas de las conclusiones mediante un libro y varios capítulos de libro como los titulados “Experiencias en docencia superior” o “Case studies in higher education”. En el apartado 8.6 se pueden consultar las publicaciones realizadas, además de las participaciones en congresos internacionales.

- Respecto al objetivo específico 7. Elaborar una guía a partir de diferentes fuentes para analizar el grado de adquisición de competencias genéricas y RSU en los estudiantes del Grado de Educación de la UIC.

La elaboración de esta guía se plasma en el cuadro 26 (dividido en cuatro bloques) y es parte de nuestra aportación científica porque muestra la relación entre RSU y competencias (por un lado con las dimensiones de Delors y por otro por las competencias genéricas definidas). Gracias a él comprobaremos mediante el trabajo de campo si la participación social curricular mejora las competencias y la RSU específicamente. Tourmen et al. (2012)¹⁰⁴ defendieron la idea de que las competencias debían evaluarse a través del trabajo real (Fuertes, 2012). Podemos considerar que la investigación es innovadora, ya que no hemos encontrado ningún proyecto que relacione, mediante la práctica, la participación social curricular, como eje de la RSU y

¹⁰³ Hemos incluido el apartado 8.6 sobre tales participaciones y publicaciones en este capítulo.

¹⁰⁴ En el 24 *Colloque International de l'ADMEE- Europe*.

las competencias genéricas que se pueden desarrollar y mejorar, además de determinar el grado de adquisición de la competencia según los tres niveles de dominio establecidos por NCES (2002), tal y como explicamos en el capítulo 5, en los apartados 5.2 y 5.3. Recordemos también el capítulo 3, donde se explicita qué y cómo se trabajan la RSU en las Universidades a nivel internacional (en el apartado 3) y nacional (apartado 3.1). Este hecho ayuda de nuevo a justificar la relación de la RSU con competencias genéricas, que es el objetivo número 4.

Es cierto que existen indicadores en RSU y también la definición de las competencias genéricas, pero no existe el enlace entre ambas, que es lo que hemos querido aportar con esta investigación. Para poder conseguir nuestro objetivo general, hemos construido un cuadro guía que relaciona la RSU y las competencias genéricas. Esto es parte de la aportación científica que queremos destacar.

Hemos dado los primeros pasos con el trabajo de campo implementado para mostrar, por un lado, la inquietud que posee la comunidad en general y los estudiantes en particular por realizar este tipo de Proyectos y, por otro, cómo la participación social curricular mejora las competencias genéricas. Algunos datos que corroboran esta conclusión son que de 273 personas a las que se les ofertó realizar la participación social curricular mediante el Proyecto Solidario UIC 2012-13, 84 individuos la aceptaron, es decir, un 30%. Del total de 84 personas iniciales que aceptaron iniciar el Proyecto, lo finalizan un 23% de los estudiantes, cumpliendo con los requisitos solicitados. De este 23%, el 90% de ellos siguió trabajando con la entidad aun habiendo finalizado las horas requeridas. Eso muestra que, aunque pocos, todos ellos han superado las expectativas, adquiriendo tal compromiso que hace que sea beneficioso para ellos mismo.

Me gustaría decir que experiencias de esta índole son muy gratificantes y que todo el mundo debería hacerlas alguna vez, ya que, como voluntariado que es, no te recompensan económicamente, pero el bagaje que te llevas vale mucho más que el dinero. Valorando con la perspectiva del tiempo todas aquellas competencias que he trabajado y mejorado, puedo ver que este Proyecto ha sido todo un éxito. Quiero agradecerles a ellos, los niños, un grupo de chavales que con su sonrisa y constante vitalidad han hecho que mis ganas de ir fueran cada

día mayor, además de lo mucho que ellos a mí me han enseñado. GRACIAS.
(Diario de estudiante 3).

Destacamos que es la primera vez que se implementa este tipo de proyectos en la facultad de educación y que, por tanto, consideramos estos datos como alentadores para seguir trabajando en las siguientes ediciones del Proyecto.

Recordamos que no se pretende una representatividad de la muestra sino un análisis de la misma para comprender y analizar la acción realizada y su impacto (Latorre, 1988), es decir, la mejora de las competencias genéricas gracias a la participación social curricular, que es el objetivo general de la investigación. Véase el inicio del capítulo 6 sobre la metodología y el 7 sobre los resultados, junto con cada uno de los subapartados de los resultados y las conclusiones parciales.

Hagamos un análisis de los factores que han influido en la pérdida de individuos: pueden ser varios, desde la pérdida de la fuerte motivación inicial tras comprobar el grado real de compromiso que se adquiere con este tipo de Proyectos, sea por el tiempo requerido, el esfuerzo por cumplir con los objetivos marcados por la entidad (objetivos muchos de ellos coincidentes con objetivos de aula, todos en la mayoría de los casos), sea por la inesperada incompatibilidad de horarios entre el estudiante y la entidad. Otras causas han sido de tipo laboral y/o mala gestión del tiempo.

En cuanto a la innovación pedagógica, podemos decir que hemos orientado el currículo, incorporando en los perfiles profesionales de los futuros maestros, contenidos y propuestas pedagógicas que han posibilitado un conocimiento y un acercamiento gradual a la realidad del entorno más cercano, con una consciencia crítica y reflexiva sobre el porqué y el para qué del saber. El contacto directo de los estudiantes con las problemáticas sociales, gracias a la participación social curricular, ha aumentado, por un lado, la RSU (Martínez, 2009) y, por otro, la satisfacción personal (Folgueiras, Luna et Puig, 2013).

Se entrelazan docencia e investigación, ya que el focus group y las entrevistas han generado una motivación, a favor de la RSU, en los estudiantes que ha ayudado a establecer comportamientos activos y participativos tanto dentro de las aulas como en estas técnicas utilizadas. Las aportaciones de los datos de estudiantes durante el focus group refuerzan la información extraída de las entrevistas. El diario reflexivo de los

estudiantes nos ayuda a validar estas conclusiones, ya que sin reflexión no hay aprendizaje, tal y como comentábamos en la metodología. Los comentarios que hemos facilitado en el análisis e interpretación de los resultados demuestran que pueden relacionar aspectos conceptuales y procedimentales trabajados desde la participación social curricular. Han trabajado la reflexión sobre las propias competencias y la RSU. “Y es aquí, en la participación social, en estas experiencias, donde hemos podido poner en práctica las diversas estrategias y metodologías que favorecen la motivación que hemos aprendido en la facultad durante estos tres años” (Diario de estudiante 13).

La participación social curricular ha aportado un mayor dominio competencial, con lo que se cumple la hipótesis de la investigación y satisfacemos el objetivo general, que es analizar la adquisición de las competencias genéricas en el alumnado de Grado de Educación de la UIC mediante la participación social curricular como uno de los ejes en la RSU.

Se recomienda a los futuros maestros realizar participación social curricular, así lo confirma el 100% de los estudiantes que finalizaron el Proyecto. Destacar que el 80% de ellos no había experimentado lo que significa la participación social y todos lo volverían a realizar y desean continuarlo. El tiempo establecido para desarrollar el Proyecto, un año académico o un semestre en algunos casos, no permite comprobar si la continuidad de los estudiantes en próximos años será una realidad.

Centrémonos ahora en nuestro objetivo general, que es analizar la adquisición de las competencias genéricas en el alumnado de Grado de Educación de la UIC mediante la participación social curricular como uno de los ejes en la RSU.

Para empezar afirmemos que existe una mejora de la conciencia ética responsable en las acciones personales y profesionales de los estudiantes. Las habilidades personales, sociales y cívicas, así como una mejor autoestima y conocimiento de uno mismo, tal y como indican nuestros resultados y el apoyo de autores como Martínez (2008). Destacar el cambio en los estudiantes, ya que gracias a la participación social curricular se ha producido una amplitud de miras del mundo y una obertura hacia realidades poco conocidas por ellos. Han madurado y mejorado su RSU.

La participación social curricular es una oportunidad magnífica para abrirte al mundo, para ver más allá de tu ambiente habitual y conocer gente maravillosa

que nos ayudará a crecer inmensamente como personas y, en consecuencia, a poder transmitir a nuestros alumnos valores éticos y morales que les permitirán saber convivir de manera colaborativa en la sociedad actual. (Diario de estudiante 11)

Ésta es una muestra de cómo los estudiantes reflejan la mejora mediante ejemplos de sus vivencias, tanto en diarios como en entrevistas y focus group, la relación entre el Proyecto y la formación académica, lo que significa que la implementación del mismo tiene un sentido, es decir, que es significativo y muy positivo a favor de seguir implementando este tipo de Proyectos curriculares que incluyen la RSU. Los resultados de la evaluación que realizan asesores y entidades sobre los estudiantes son coincidentes y confirman los datos que comentaban los estudiantes, tanto en el focus group, de manera grupal, como en las entrevistas personales. Podemos concluir que la aplicación de la metodología pedagógica de investigación acción que incorporan a la RSU se orienta, por un lado, a la transformación y la multidisciplinariedad mediante la reflexión y, por otro, a la diversidad cultural y las diferentes formas de ver el mundo. “Me da cuenta de que un cambio es necesario, que los jóvenes, en especial los futuros maestros, necesitamos ir más allá de la simple formación académica. Tenemos que formarnos al máximo como personas, intentar llenar nuestro corazón de valores éticos necesarios en esta sociedad del siglo XXI.” (Diario de estudiante 11).

Un análisis más profundo de las competencias adquiridas por el alumnado durante su participación social curricular en el Grado de Educación, nos obliga a subrayar algunos de los resultados obtenidos, ya que forman parte del objetivo general.

La RSU, mediante la participación social curricular, ha facilitado la adquisición de las competencias transversales¹⁰⁵ de la Facultad de Educación en un grado elevado¹⁰⁶; este dato lo confirman tanto los asesores como los estudiantes (véase el capítulo 7).

La RSU es una de las competencias más y mejor trabajadas, seguida de las competencias: Comunicación interpersonal y Sentido ético. Otras competencias que consideran se que han trabajado son: Automotivación y conciencia de uno mismo,

¹⁰⁵ Recordemos que son dos: 1. El estudiante conoce los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor. 2. El estudiante conoce los elementos que conforman el pensamiento: Analítico, Sistémico, Crítico, Reflexivo.

¹⁰⁶ De un baremo: nada, poco, bastante y mucho, el resultado fue bastante.

Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades, y Resolución de problemas. (Véase el capítulo de resultados y la guía para evaluarlas en el apartado 5.3).

El nivel de dominio de las competencias de los estudiantes ha mejorado (véase el apartado 7.2.3). La participación social curricular ayuda a adquirir competencias personales y profesionales del alumnado (véase el apartado 7.2.5, el punto a. Comparativa de los resultados del focus y las entrevistas a estudiantes). Esta afirmación se confirma con la totalidad de estudiantes, ya que consideran que es un elemento clave dentro de la formación inicial del maestro, puesto que el aprendizaje de aptitudes sociales promueve un desarrollo integral. Y más de la tercera parte de los asesores y ONG's valoran la participación social realizada por los estudiantes como buena o muy buena.

Martínez et al. (2013) confirman parte de nuestros objetivos de investigación al afirmar que este tipo de Proyectos permite “desarrollar en los estudiantes un aprendizaje más profundo y significativo; para ello nos basamos en autores tales como Astin, Vogelgesang, Ikeda et Yee (2000), Furco (2011), Keen et Hall (2008), Liesa (2009), Robinson et Torres (2007), Tedesco et Tapia (2011)” (p.104), los cuales siguen la línea ya comentada del Aprendizaje servicio como metodología de investigación acción, justificado en el marco teórico, capítulo 1, como un elemento que forma parte de la RSU de nuestra investigación.

Hemos promovido a un universitario que sea ciudadano del mundo, que sea modelo de Responsabilidad Social Sostenible, porque sabe que sus acciones concretas poseen un efecto e impacto social y medioambiental positivo para la generación presente y futura. Confirma estos resultados el hecho de que la totalidad de los estudiantes relaciona la dimensión del saber vivir y trabajar juntos de Delors con el compromiso con los demás y el entorno de la RSU, dándole la máxima valoración tras la participación social curricular. Los asesores consideran que ésta es la dimensión más desarrollada por los estudiantes.

Por todo lo expuesto, podemos finalizar considerando que hemos confirmado la hipótesis de la investigación, que suponía que la participación social curricular en el Grado de Educación de la UIC promueve la adquisición de competencias genéricas en el alumnado y mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. Y que el aprendizaje de aptitudes sociales contribuye a un desarrollo integral de los estudiantes.

8.2. Sesgos de la investigación

Los grupos de estudiantes analizados con las diferentes técnicas son grupos naturales ya constituidos, y esto ha sido una limitante para los resultados, sobre todo los cuantitativos, ya que ha dificultado la comparativa entre el grupo control y el experimental. Aún así hemos podido extraer la información que ha aportado los resultados finales gracias a la investigación cualitativa y las diferentes técnicas aplicadas.

El test utilizado para medir el grado de RSU ha resultado ser muy asequible para los estudiantes, por eso los primeros resultados han sido muy buenos y, por tanto, ha sido difícil experimentar mejoras en el post test, aunque curiosamente se han experimentado cambios, de ahí que se haya realizado la *media en cambio*, ya que, que se produzca un cambio de respuesta, aunque en ésta no se observe un resultado positivo, supone una mayor consciencia de lo que significa RSU.

Al trabajar con un grupo reducido de estudiantes al finalizar el Proyecto ha supuesto, por un lado, la pérdida de un 75% de la muestra y, por otro, que todos coinciden de manera individual en los resultados esperados.

La novedad del Proyecto en la Facultad de Educación ha supuesto ciertos retos de gestión como las visitas de las ONG's y el inicio de la participación social curricular. Esto puede haber repercutido en los resultados finales o en la pérdida de individuos.

Podemos hablar también del efecto Hawthorne, según Sans (1997), citado en Balaguer, C. (2009), que comenta sobre la predisposición del grupo experimental a hacer las cosas mejor porque sabe que forma parte de un experimento.

Los datos de las técnicas cualitativas hacen que sea difícil escoger entre una información u otra, lo cual puede aportar cierto sesgo a los resultados.

La información obtenida de las entidades que evaluaban la participación social curricular de los estudiantes no ha seguido un formato único, a pesar de que se les solicitó y envió, lo cual hubiera facilitado la comparativa de resultados. Aún así, son coincidentes en los buenos resultados obtenidos por los estudiantes implicados.

8.3. Límites de nuestra investigación

Un límite de nuestra investigación ha sido centrarnos en dos de las cuatro dimensiones de la RSU.

Un diseño casi experimental, y no experimental, ya que con grupos naturales no es posible la aplicación de una metodología pura por ser la población grupos naturales. Además de estar contextualizado en el caso de la Facultad de Educación de la UIC.

También hemos limitado el campo de la RSU a las actividades de extensión, mediante la participación social curricular, en relación con el Aprendizaje Servicio (APS), aunque sin detenernos en exceso en la metodología del APS.

El tiempo, un año académico, donde se relacionan asignatura y participación social (de ahí que sea curricular) para extraer los primeros resultados ha supuesto un reto inicial por la novedad de la implementación del Proyecto en la Facultad de Educación.

El ofrecer el Proyecto desde tres asignaturas, en coordinación con el profesorado implicado, ha supuesto limitar el grupo experimental a determinados grupos naturales de estudiantes. Y por ende también se han limitado los grupos que formaban parte del grupo control.

Las ONG's implicadas son determinadas por la UIC; algunos estudiantes solicitaban otras entidades que no formaban parte de éstas. Se ha propuesto ampliar tanto el número de las entidades como los diferentes campos a trabajar. Aunque estas diferencias, con respecto a funcionamiento, objetivos, perfiles, etc., son una limitante para poder comparar los resultados de la participación social curricular.

Una limitante de nuestra investigación y futura línea de investigación es observar qué competencias se pueden desarrollar en mayor medida en cada una de las diferentes entidades y cómo influye esto en el desarrollo integral de los participantes.

Las técnicas aplicadas y la extracción de datos se han realizado en base al contexto y a la apreciación de la investigadora; hemos querido ser objetivos y profesionales, pero siempre existe un componente subjetivo en cuanto a la selección de datos e interpretación de los mismos.

8.4. Propuestas de mejora

La necesidad de un protocolo único para desarrollar competencias de los estudiantes en las entidades que forman parte del Proyecto, ya que facilitaría una evaluación más completa de los mismos por parte de la ONG, además de un seguimiento más pautado como parte de la gestión de la entidad. Este protocolo se recomienda para mejorar la coordinación entre Universidad y entidades, y que se fomente un diálogo más interactivo.

Crear una tabla de evaluación para que puedan evaluar de una manera más eficiente a los estudiantes; se propone usar la rúbrica de calidad de niveles de logro y con ejemplos a evaluar como referencia para la construcción de la misma.

Se recomienda crear un ciberespacio donde se puedan compartir datos e informaciones entre Universidad, ONG's y estudiantes implicados. Entre los documentos recomendados a compartir destacamos un calendario único para todos los implicados, donde se establezca un tiempo máximo para iniciar el Proyecto, de esta manera se mejora, por ende, el seguimiento de los estudiantes.

Proponemos realizar reuniones (antes, durante y después de la participación social) entre las propias entidades para mejorar, en las cuales esté presente la Universidad para observar las mejores prácticas de cada una de las ONG's y la posibilidad de aprender entre todos.

Ampliar el número de entidades participantes que ofrezcan la posibilidad de realizar una oferta más amplia de tipos de participación social.

Aumentar el número de facultades participantes, ya que esto crea consciencia de la construcción de los puentes entre Universidad y sociedad.

Ofrecer un reconocimiento a estudiantes y profesores implicados; en los primeros, como suplemento al título de acción social o mérito añadido en pro de la excelencia educativa, en base a lo que ellos han aportado; y en el caso del profesorado, como certificado de innovación docente, por ejemplo. Los profesores involucrados en estas actividades deberían ser recompensados de la misma forma que los buenos investigadores por sus publicaciones.

8.5. Futuras líneas de investigación. Prospectiva

Para conseguir el cambio social orientado a un *civis mundi* es clave potenciar la presencia de la RSU en todos los niveles de la enseñanza y en el ámbito universitario, aún más en el Grado de Educación, tal y como han afirmado, con determinación, los estudiantes participantes en este Proyecto. Dar oportunidad a los estudiantes de poder aprender a través de una experiencia de participación social, en muchos casos por primera vez, ha supuesto la práctica del bien común en primera persona. Por ello consideramos que es beneficioso seguir implementando este tipo de proyectos y “contagiar” a otras facultades para su realización. Las conclusiones de los estudiantes han sido muy positivas tanto para su propio aprendizaje como para la satisfacción docente; esto es una expectativa favorable para la mejora del futuro social del mundo.

La transversalidad de la RSU facilita poder, por ejemplo, ofertar cursos abiertos a PAS, profesorado y alumnado, ya que puede ser un acercamiento inicial a la RSU o un complemento si ya se participa en el Proyecto del próximo año académico, ya que existen varias dimensiones de la RSU.

Realizar un “mercado de tesis” puede ser otro proyecto, donde las entidades explicitan sus necesidades construyendo puentes mediante docencia e investigación. Esta actividad supondría, por un lado, dar solución a la demanda de las necesidades sociales, en este caso a partir de las entidades participantes, y, por otro, solventar la necesidad de investigación aplicada de las Universidades, de manera que sea una investigación basada en requerimientos reales y prácticos de la sociedad. Así estableceríamos la bidireccionalidad entre Universidad y sociedad, ayudando a crear espacios de diálogo y saberes.

En la UIC se puede promover lo comentado anteriormente, además de fomentar la comunicación interfacultativa para una mayor y mejor implementación de estos proyectos. Compartir experiencias sobre este tipo de implementaciones supone siempre un avance para la mejora en la investigación acción de todas las dimensiones de la RSU. Además el carácter transversal de este tipo de investigación acción supone un avance en el campo educativo que debemos aprovechar en beneficio de nuestros estudiantes y, por ende, de una sociedad mejor.

También se deben difundir los resultados para comparar, por ejemplo, los efectos de las diferentes entidades en los estudiantes y la repercusión de los estudiantes en las propias entidades y sociedad en general.

Investigar sobre la incidencia que tendría crear una revista en temas de RSU, dado que no existe ninguna especializada en ello. Una revista de RSU ayudaría a informar a la sociedad de los resultados que se van obteniendo en el EEES, se conseguiría también una mayor transparencia tan demandada por la sociedad. Además, la Universidad puede utilizar la revista como un recurso útil para crear redes y transferir conocimiento. La revista en RSU supone un puente entre la sociedad y una Universidad vista a veces como la Torre de Marfil, recordemos la figura 4: Evolución de la relación entre Universidad y sociedad.

Existen Universidades que tienen muy clara la extensión universitaria, dada la importancia y aporte que supone para la sociedad en general, tal y como hemos querido demostrar con esta investigación. Como futura línea de investigación sería interesante fortalecer las redes existentes sobre temas de RSU y crear nuevas para mejorar y ampliar las opciones de nuevos proyectos o ideas de carácter social y práctico en el currículo, independientemente del lento camino que le queda por recorrer para su mejora en el ámbito político.

En el caso de Cataluña, sería positivo establecer lazos entre Universidades y dar visibilidad a los primeros pasos en el camino de la aportación social para el bien común mediante las actividades de extensión universitaria.

8.6 Participación en congresos, Proyectos y publicaciones relacionadas con la investigación

- Publicación del libro: L'educació en drets humans i la seva pràctica. Coautoría con Arasanz, A. (diciembre, 2013). ISBN: 978-84-297-7177- 0. Barcelona: Planeta Ed.62.
- Congreso Internacional de la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana (SEECI). Comunicación: Alférez, A.; Vidal, S. (2014). “La participación social curricular mediante actividades de extensión en la formación inicial del profesorado”.
- Alférez, A.; Vidal, S. (2014). Experiencias en docencia superior. ISBN: 978-84-5705-3-0. Capítulo de libro. En imprenta.
- Alférez, A.; Vidal, S. (2014). Case studies in higher education. ISBN: 978-1-312-18775-7. Capítulo de libro. En imprenta.
- Alférez, A.; Vidal, S. (2014). Experiências de docência no ensino superior. ISB: 978-989-729-2-8. Capítulo de libro. En imprenta.
- VI Congreso Internacional de Educación Intercultural. Educación y Salud: Una Mirada Transcultural (noviembre, 2013. Almería). Comunicación: Vidal, S., Albareda, S., Alférez, S. Fernández, M.; Puig, J. (2013). “Reducir la Huella Ecológica: Workshop interfacultativo”. Capítulo de libro. En imprenta.
- VI Congreso Internacional de Educación Intercultural. Educación y Salud: Una Mirada Transcultural (noviembre, 2013. Almería). Comunicación: Vidal, S., Albareda, S., Alférez, S. Fernández, M.; Puig, J. (2013). “Alta contribución de la Huella de Alimentos a la Huella Ecológica de los estudiantes: detección de necesidades educativas”. Capítulo de libro. En imprenta.
- II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2012). Barcelona. Comunicación: Albareda, S.; Alférez, A.; Fernández, M.; Puig, P.; Vidal, S. (2012). Competencias Y Escenarios De Sostenibilidad Y Responsabilidad Social En La Universidad. Experiencia Participativa Y Transformadora.
- I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular: Diseñando la Educación para una Sociedad Sostenible. (Universidad Europea de Madrid. UEM. 2013). Albareda, S.; Fernández, M.; Alférez, A.; Vidal, S; Puig, J. (2013). “Escenarios metodológicos para la implementación de competencias en sostenibilidad en la Universidad”. ISBN: 978-84-95433-60-2. (Publicación de artículo on line: <http://www.uem.es/myfiles/pageposts/encuentrosostenibilidad/index.html>).
- 6th International Barcelona Conference on HigherEducation (GUNI) (13 al 15 de mayo en BCN 2013). Póster: Albareda, S.; Alférez, A.; Fernández, M.; Puig, P.;

Vidal, S. (2013). "Academic and social participation in sustainability and University social Responsibility (SyRSU): Case Study".

- I Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2013). Tarragona. Comunicación: Albareda, S.; Alférez, A.; Fernández, M.; Puig, P.; Vidal, S. (2013). "Sostenibilidad y Responsabilidad Social Univesitaria (SyRSU). A Través De La Participación Social Curricular: Estudio De Caso".
- III Congreso Internacional de Docencia Universitaria. (CIDUI 2013). Vigo. Póster: Albareda, S.; Alférez, A.; Fernández, M.; Puig, P.; Vidal, S. (2013). "Educación nutricional participativa como innovación docente en la formación de maestros del Grado de Educación Primaria". Capítulo de libro. En imprenta en Educación Editora.
- III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2014). Barcelona. Comunicación: Albareda, S.; Alférez, A.; Fernández, M.; Puig, P.; Vidal, S. (2014). "La Sostenibilidad Se Un Reto, No Un Capricho".
- I Jornadas Internacionales de RSU (febrero 2014, Cádiz). Comunicación: Alférez, A.; Vidal, S. (2014). "Experiencia de la RSU en la formación curricular". Pendiente de aceptación como publicació en un libro.
- Copernicus 2013. Barcelona. Póster: Albareda, S.; Alférez, A.; Fernández, M.; Puig, P.; Vidal, S. (2013).
- VI Jornada del Estado de la Investigación en Educación para la Sostenibilidad en Cataluña" (2012). Comunicación: Albareda, S.; Alférez, A.; Fernández, M.; Puig, P.; Vidal, S. (2012) "El valor D...".
- Fernández, M., Albareda, S., Alférez, A., Vidal, S., Casladaliga, P. & Puig, J. (2013). Educación Superior & Educación para la Sostenibilidad: Disminución de la Huella Ecológica de los estudiantes. Seguridad y Medioambiente. Fundación Mapfre: Madrid. Artículo en revisión.
- Albareda, S., Alférez, A. (2013) "Scenarios for the implementation of competencies in Sustainability and Social Responsibility. Participative and transformative experience for teacher education". Artículo en revisión.

Participación en Proyectos de investigación:

- Miembro del Proyecto de investigación: "Análisis de la implementación de la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social Universitaria (SIRSU) en los grados de la UIC " Entidad financiadora: UIC. Cuantía de la subvención: 7.000 € Número de investigadores participantes: 8. (2012-2014).
- Miembro del Proyecto competitivo de Educación Ambiental "¿Cómo Reducir Nuestra Huella Ecológica?". Entidad financiadora: Fundación MAPFRE. Proyecto

competitivo. Cuantía de la subvención: € 11.050. Grupo de Investigación SiRSU: Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria. Cátedra de Edificación industrializada Medioambiental (CEIM). IP: Mónica Fernández Morilla. Número de investigadores participantes: 6. (2013).

BIBLIOGRAFÍA

- Acciona. (2010). *Memoria anual 2008.Triple cuenta de resultados*. Retrieved from <http://memoria2008.acciona.es/glosario/t/triple-cuenta-de-resultados-.aspx> (Consultado el 2 de julio de 2011)
- Ackerman, R. (1973). How companies respond to social demands. *Harvard Business Review*, 51(4)
- Acquadro, D.; Soro, G.; Biancetti, A. et Zanotta, T. (2009). Serving others and gaining experience: A study of university student's participation in service learning. *Higher Education Quarterly*, 63(1), 46-63.
- Adams, G. et Schvaneveldt, J. (1985). *Understanding research methods*. New York: Longman.
- ADMEE- Europe. Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation. Retrieved from <http://www.admee.org/> (Consultado el 12 de agosto de 2013)
- Aenor. (2012). *Verificación memorias sostenibilidad GRI*. Retrieved from http://www.aenor.es/Documentos/Web/Memorias_Sostenibilidad_GRI.pdf (Consultado el 23 de septiembre de 2013)
- Agle, B.; Mitchell, R. et Sonnenfeld, J. (1999). Who matters to CEOs? An investigation of stakeholder attributes and salience, corporate performance, and CEO values. *Academy of Management Journal*, 507-525. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/256973?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100982432423> (Consultado el 8 de enero de 2012)
- Aguilera, A. et Puerto, D. (2012). Crecimiento empresarial basado en la responsabilidad social. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, (32). Retrieved from <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3977/2783> (Consultado el 5 de octubre de 2013)
- Aguirre, R.; Pelekais, C. et Paz, A. (2012). Responsabilidad social: Compromiso u obligación universitaria. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 14(1), 11-20.

- Agut, M. (2010). *Participación social del estudiante universitario: Estatuto del estudiante universitario (dic 2010)*. Retrieved from <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/154.pdf> (Consultado el 10 de diciembre de 2011)
- Ahmad, J. (2012). Can a university act as a corporate social responsibility (CSR) driver? An analysis. *Social Responsibility Journal*, 8(1), 77-86.
- Ahmed, S.; Islam, Z.; Mahtab, H. et Hasan, I. (2012). Institutional investment and corporate social performance: Linkage towards sustainable development. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/csr.1298/full> (Consultado el 7 de junio de 2013)
- Álamo, F. et García, M. (2007). El proceso estratégico en el sector público: Análisis en el contexto de las Universidades Españolas. *Investigaciones Europeas De Dirección y Economía De La Empresa*, 13(2), 113-129.
- Albareda Tiana, S. (2010). Alianza entre el ser humano y el medio ambiente en Melé, D. y Castellà, J. "El Desarrollo Humano Integral. Comentarios interdisciplinares a la encíclica Caritas in Veritate de Benedicto XVI", 195-211.
- Albareda Tiana, S. et al. (2013). Epidemiología, medio ambiente y desigualdades por género en Tarragona, una provincia de Cataluña (España), 1960-1990. *Población y Salud en Mesoamérica Revista electrónica semestral*, 10(2)
- Alcántara, D.; González, D.; López, D. et Lara, A. (2010). *La responsabilidad social en las Universidades Españolas 2010*. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 27 de junio de 2011)
- Alcántara, Ó.; Insa, C. et Sáiz, R. (2008). Responsabilidad social de las Universidades: Cómo responder a las necesidades de los grupos de interés en la titulación de ingeniería de organización industrial en el marco del EEES. Paper presented at the *II International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management*, 469-480. Retrieved from <http://www.adingor.es/congresos/web/articulo/detalle/a/256> (Consultado el 7 de febrero de 2010)

- Alcaraz, J. (2011). *PRIME principles for responsible management education*. Retrieved from <http://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/3523/3/A-ESPE-001002.pdf> (Consultado el 11 de marzo de 2013)
- Aldeanueva, I. (2011). *Responsabilidad social en la Universidad: Estudios de casos y propuesta de despliegue*. Universidad de Málaga. Retrieved from <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4687> (Consultado el 9 de abril de 2012)
- Alfárez, A. et Arasanz, A. (2013). *L'educació en drets humans i la seva pràctica*. Barcelona: Edicions 62.
- Alford, H. et Naughton, M. (2002). Beyond the shareholder model of the firm: Working toward the common good of a business. *Rethinking the Purpose of Business. Interdisciplinary Essays from the Catholic Social Tradition (Notre Dame University Press, Notre Dame)*, 27-47.
- Almarcha, A. (1982). *Autoridad y privilegio en la Universidad española: Estudio sociológico del profesorado universitario*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=135031> (Consultado el 4 de mayo de 2013)
- Alonso, L. et Benito, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 6 de junio de 2013)
- Alonso, M. (2012). La nueva responsabilidad social universitaria: Una mirada fenomenológica a la gestión del servicio comunitario en la región larense. *Revista Arbitrada Honoris Causa De La Universidad Yacambú* 2. Retrieved from http://www.uny.edu.ve/publicaciones/honoris_causa/La%20nueva%20responsabilidad%20social%20universitaria.pdf (Consultado el 24 de mayo de 2013)
- Altbach, P. (2007). Peripheries and centres: Research universities in developing countries. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 111.
- Altbach, G. (2011). *Funciones complejas de las Universidades en la era de la globalización*. Retrieved from <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7931> (Consultado el 26 de mayo de 2012)

- Altman, B. (1999). Transformed corporate community relations: A management tool for achieving corporate Citizenship. *Business and Society Review*, 102(1), 43-51.
- Álvarez, N. (2010). *Sostenibilidad y responsabilidad social. La estrategia de la Universidad de Santiago de Compostela y los resultados obtenidos*. Retrieved from <http://www.conama10.es/conama10/download/files/CT%202010/40861.pdf> (Consultado el 7 de septiembre de 2011)
- Amnistía Internacional. (2010). *Informe 2010 Amnistía Internacional: El estado de los derechos humanos en el mundo*. Amnistía Internacional. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 19 de septiembre de 2011)
- Andara, A. (2012). *Incorporación de la dimensión "desarrollo sostenible" en la educación formal universitaria*. Retrieved from <http://www.conama2012.conama.org/conama10/download/files/conama11/CT%202010/1896707572.pdf> (Consultado el 22 de septiembre de 2013)
- Anderson, J. (2000). Learning in deed: Service-learning and preservice teacher education (may 2002). ECS issue paper. *Education Commission of the States: Denver, CO*.
- ANECA. (2004). *Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social*. Madrid: ANECA
- ANECA. (2005). *Libro blanco. Título de grado en magisterio. Vol.I y II*. Madrid: ANECA. Retrieved from http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (Consultado el 30 de septiembre de 2011)
- Anheier, K., et Toepler, S. (2003). *BürgerSchaftliches engagement zur stärkung der zivilgesellschaft im internationalen vergleich. in: Enquete-kommission „Zukunft des bürgerSchaftlichen engagements“ des deutschen bundestages (ed.): BürgerSchaftliches engagement im internationalen vergleich. = schriftenreihe der enquete-kommission „Zukunft des bürgerSchaftlichen engagements“ des deutschen bundestages band 11. Opladen, leske und budrich, 13-56*.
- Annan, K. (2006). What I have learned. *The Washington Post*.

- Annette, J. (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- AQU. (2009). *Mestre d'Educació Infantil i Primària*. Retrieved from http://www.aqu.cat/aqu/index_es.html#.Uo_KQ9JFUro (Consultado el 30 de octubre de 2011)
- Aramburuzabala, P.; Peinado, R. et Elvias, S. (2013). Aprendizaje-servicio para la promoción de la justicia social en la educación. Paper presented at the *Investigación En El Ámbito Escolar: Un Acercamiento Multidimensional a Las Variables Psicológicas y Educativas*, 147-152.
- Arana, M.; Duque, P.; Quiroga, M. et Vargas, F. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los estudios de ciencia, tecnología y sociedad. *Tabula Rasa*, (8), 211-234.
- Arandia, M.; Alonso, J. et Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista De Educación*, (352), 309-329.
- Ardanaz, M.; G^a-Rincón, C. et Urosa, B. (2012). *A proposal for a logical framework for global development education. The "gebl" model*. Retrieved from <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/04B-Ardanaz-Ingl%C3%A9s.pdf> (Consultado el 9 de octubre de 2013)
- Ardiles, C. (2003). *Educando para la responsabilidad social: La Universidad en su función docente*. Proyecto Universidad: Construye País. Retrieved from <http://participa.cl/wp-content/uploads/2007/05/libro-3.pdf> (Consultado el 10 de septiembre de 2012)
- Argandona, A. (2012). Business ethics and corporate social responsibility. *Journal of Markets & Morality*, 11(1)
- Argandoña, A. (1998). The stakeholder theory and the common good. *Journal of Business Ethics*, 17(9), 1093-1102.

- Argandoña, A. (2007). Responsabilidad social de la empresa: ¿Qué modelo económico? ¿Qué modelo de empresa? *Documentación Social*. Retrieved from <http://www.caritas.es> (Consultado el 16 de septiembre de 2011)
- Arias, S. et Simón, A. (2006). Las estructuras solidarias de las Universidades Españolas: Organización y funcionamiento. Paper presented at the *Ponencias y Comunicaciones*, 315-330. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2015456> (Consultado el 27 de mayo de 2011)
- Arias, S., et Simón, A. (2004). *Las estructuras solidarias de las Universidades Españolas: Organización y funcionamiento*. UAM y Fundación Telefónica, España.
- Arima, A.; Konaré, A.; Linddberg, C. et Rockefeller, S. (2005). *United Nations decade of education for sustainable development 2005–2014: Draft internacional implementation écheme*. París: UNESCO.
- Aristimuño, M., Núñez, Y. et Rodríguez, C. (2012). Avances en estrategias de vinculación Universidad-comunidad desde la responsabilidad social universitaria. VIII Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2012”. *La Universidad por el Desarrollo Sostenible*. Cuba: Ministerio de Educación Superior y las Universidades de la República de Cuba.
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Arnau, T.; Miravet, M. et Viciano, F. (2013). Social responsibility of the University Jaume I of Castellón. University extension program and projects of Agenda 21. Paper presented at the *Congreso Universidad*, 2(2) 12.
- Arrieta, M. et De la Cruz, C. (2006). *La dimensión ética de la responsabilidad social*. Universidad de Deust: Deustuko Unibertsitatea.
- Arroyo, G. et Suárez, A. (2007). Responsabilidad social corporativa. *Una Mirada Global*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, Facultad De Economía y Negocios.

- Asociación de Universidades Públicas de Andalucía. (2012). *Asociación de Universidades Públicas de Andalucía*. Retrieved from <http://www.aupa.info/> (Consultado el 27 de mayo de 2013)
- Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP). (2010). *Plan de proyección internacional de las Universidades Públicas Catalanas 2010-2015*. Retrieved from <http://www.acup.cat/sites/default/files/plan-de-proyeccion-internacional.pdf> (Consultado el 2 de mayo de 2011)
- Ayala, M. (2012). *Responsabilidad social universitaria*. Retrieved from <http://redicces.org.sv/jspui/handle/10972/91> (Consultado el 7 de septiembre de 2013)
- Aznar, P., et Ull, M. (2013). *La responsabilidad por un mundo sostenible. Propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclée.
- Bajo, A.; González, M. et Fernández, J. (2013). Responsabilidad social y empresa sostenible. *Adcomunica*, (5), 223-243.
- Baetz, M. et Sharp, D. (2004). Integrating Ethics Content into the Core Business Curriculum: Do Core Teaching Materials Do the Job? *Journal of Business Ethics* 51(1),53-62.
- Balabanis, G.; Phillips, H. et Lyall, J. (1998). Corporate social responsibility and economic performance in the top british companies: Are they linked? *European Business Review*, 98(1), 25-44.
- Balaguer, C. (2009). *Lectura estratègica dels problemes matemàtics a l'educació primària*. Tesis doctoral no publicada, UIC, Barcelona.
- Barañano, M. (2009). Contexto, concepto y dilemas de la responsabilidad social de las empresas transnacionales europeas: Una aproximación sociológica. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 27(1), 19-52.
- Barandian, M.; Barrenetxea, M.; Cardona, A. et Mijangos del Campo, J. (2011). El perfil del profesor universitario para la cooperación y el desarrollo humano y social en el siglo XXI. *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano sostenible*. Retrieved from <http://edit.um.es/wp->

content/themes/editum/pdfs/9788469428436.pdf#page=22 (Consultado el 6 de diciembre de 2012)

Barba, J., et Alcoberro, R. (2007). Medición de la responsabilidad social de la empresa. Tendencias y dificultades. *Ética, Economía y Empresa*. Barcelona. Editorial Gedisa, 217-237.

Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.

Barreto, L. et Roca, G. (2012). Responsabilidad socialmente inteligente. *Cuadernos de Investigación*, 17. Escuela de Postgrado UPC. Retrieved from <http://www.upc.edu.pe/bolsongei/bol/29/785/Lama%20y%20Urbina%202012.pdf> (Consultado el 26 de mayo de 2013)

Barro, S. (2008). Conferencia presentada en las jornadas de reflexión sobre la responsabilidad social universitaria. *Granada, Foro De Consejos Sociales De Las Universidades Públicas De Andalucía*.

Barros, C. et Freire, J. (2011). A responsabilidade social universitria na perspectiva do sinaes: Um estudo de caso no curso de medicina da Universidade federal do CearCampus de sobral. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 19(73), 891-920.

Barth, M.; Adomßent, M.; Albrecht, P.; Burandt, S.; Franz-Balsen, A.; Godemann, J. et Rieckmann, M. (2012). *Towards a "sustainable university": Scenarios for sustainable university development*, 5(4), 313-332.

Barth, M.; Godemann, J.; Rieckmann, M. et Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.

Baselga, B. (2006). *La responsabilidad social corporativa del Grupo Santander*. Retrieved from <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/7413> (Consultado el 8 de febrero de 2012)

- Bates, A.; Drits, D.; Allen, C. et McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, (9), 5-23.
- Batlle, R. (2011). L'aprenentatge servei al món: Una visió comparativa. *Temps d'Educació*, (41), 41-56.
- Batson, C.; Bolen, M.; Cross, J. et Neuringer-Benefiel, H. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 212.
- Beauchamp, L. et O'Connor, A. (2012). America's most admired companies: A descriptive analysis of CEO corporate social responsibility statements. *Public Relations Review*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0363811112000628> (Consultado el 10 de junio de 2013)
- Beita-Sandí, W.; Valverde, J.; Bermúdez, C.; Pino, G.; Rodríguez, G. et Sánchez, R. (2011). *Gestión de la responsabilidad social universitaria dimensiones y estudios de caso*. Universidad Nacional, Escuela de Relaciones Internacionales, Heredia, Campus Omar Dengo, Costa Rica (Ed.). Costa Rica: Dínamo Innovador. Retrieved from http://www.iarse.org/new_site/newsletters/evolucion/7/dinamoRSU.pdf (Consultado el 26 de octubre de 2013)
- Bell, S., et Morse, S. (2003). *Measuring sustainability: Learning by doing*. Earthscan/James & James. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 26 de octubre de 2013)
- Bell, S. et Morse, S. (2008). *Sustainability indicators: Measuring the immeasurable?* Earthscan/James & James. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 26 de octubre de 2013)
- Beltrán, P. et Reina, S. (2012). *La responsabilidad social como eje fundamental en las empresas colombianas*. Retrieved from <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/3421> (Consultado el 26 de octubre de 2013)

- Benito, S. et Esteban, P. (2012). La influencia de las políticas de responsabilidad social y la pertenencia a redes de cooperación en el capital relacional y estructural de las microempresas. *Investigaciones Europeas De Dirección y Economía De La Empresa*, 18(2), 166-176.
- Berbel, G.; Reyes, J. et Gómez, M. (2007). La responsabilidad social en las organizaciones (RSO): Análisis y comparación entre guías y normas de gestión e información. *Innovar: Revista De Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(29), 27-48.
- Berganza, R. et Ruiz, A. (2005). *Investigar en comunicación*. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación. Retrieved from <http://www.ufv.es/docs/comymhom3resena1.pdf> (Consultado el 4 de febrero de 2012)
- Berger, J. (2004). *El tamaño de una bolsa*. España: Taurus
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bestratén, M., et Pujol, L. (2004). Responsabilidad social de las empresas (I): Conceptos generales. *Instituto Nacional De Seguridad e Higiene En El Trabajo NTP 643*. Madrid.
- Bestratén, M. et Pujol, L. (2003). L. responsabilidad social de las empresas (II) tipos de responsabilidades y plan de actuación. *Instituto Nacional De Seguridad e Higiene En El Trabajo.NTP, 644*. Madrid.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Segunda edición ed.). Barcelona: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R.; Punset, E.; Mora, F.; García, E.; López-Cassà, È.; Pérez-González, J. et Aguilera, P. (2012). *¿Cómo educar las emociones? la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Retrieved from <http://normalycorriente.com/wp-content/uploads/2012/03/2232.1-Faros-6-Cast.pdf#page=127> (Consultado el 4 de junio de 2013)

- Blindheim, B. T. (2012). Institutional models of corporate social responsibility: A proposed refinement of the explicit-implicit framework. *Business & Society*. Retrieved from <http://bas.sagepub.com/content/early/2012/05/22/0007650312443961.full.pdf+html> (Consultado el 4 de mayo de 2013)
- Blog de WordPress.com. (2012). *Principios de la RSC*. Retrieved from <http://vidaeducacion.org/datos-utiles/principios-de-la-responsabilidad-social-de-las-organizaciones/> (Consultado el 4 de abril de 2013)
- Blowfield, M. et Frynas, J. (2005). Editorial setting new agendas: Critical perspectives on corporate social responsibility in the developing world. *International Affairs*, 81(3), 499-513. (Consultado el 4 de junio de 2012)
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Univ. of California Pr. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 4 de enero de 2012)
- Boatright, J. (2003). *Ethics and the conduct of business*. India: Pearson Education.
- Bok, D. (1984). *Beyond the ivory tower: Social responsibilities of the modern university*. Harvard Univ Pr. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 24 de febrero de 2012)
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton Univ Pr.
- Bonaparte, I. et Abbey, A. (2012). Challenges of the beginning professor in the 21st century. Paper presented at the *American Institute of Higher Education 7 The International Conference Proceedings Volume 5*,(40).
- Boni, A. (2012). Las capacidades para el desarrollo humano. *Cuadernos De Pedagogía*, (422), 92-95.
- Boni, A. et Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la Universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Intermón Oxfam Editorial. Retrieved from <http://books.google.es/> (Consultado el 5 de mayo de 2012)

- Bori, A. et Walker, M. (2012). Universities and human development. *Recherche*, 67, 02. Retrieved from <http://www.lavoisier.fr/livre/notice.asp?id=OKRWAAA2X23OWD> (Consultado el 4 de octubre de 2013)
- Bornstein, D. (2005). *Cómo cambiar el mundo*. Editorial Debate. Retrieved from <http://en.scientificcommons.org/21599429> (Consultado el 4 de agosto de 2012)
- Bowen, H. (1984). Graduate education and social responsibility. *New Directions for Higher Education*, 1984(46), 113-119.
- Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper&Row.
- Box, G.; Hunter, W. et Hunter, J. (1988). *Estadística para investigadores. introducción al diseño de experimentos, análisis de datos y construcción de modelos*. Barcelona: Editorial Reverte.
- Boyle, M. (2007). Learning to neighbor? service-learning in context. *Journal of Academic Ethics*, 5(1), 85-104.
- Braun, S. (2002). *Begriffsbestimmungen, dimensionen und differenzierungskriterien von bürgeRSchaftlichem engagement. in: Enquete-kommission „Zukunft des bürgeRSchaftlichen engagements“ des deutschen bundestages (ed.): BürgeRSchaftliches engagement und zivilgesellschaft. = schriftenreihe der enquete-kommission „Zukunft des bürgeRSchaftlichen engagement“ des deutschen bundestages band 1. opladen, pp. 55-72. Leske Budrich.*
- Bravo, V. (2012). *RSU. ObservatoriUN. Exploración para determinar las necesidades y la pertinencia de la creación de un observatorio web de la responsabilidad social universitaria a través del servicio comunitario en comunicación social de tres Universidades del área metropolitana*. Retrieved from <http://saber.ucv.ve/xmlui/handle/123456789/1006> (Consultado el 23 de octubre de 2013)
- Bricall, I. (2000). Universidad 2000. Informe sobre la enseñanza superior en España, 8(08).
- Bronstein, C. (2012). Advertising and the corporate conscience. *Journal of Mass Media Ethics*, 27(2), 152-154.

- Brooks-Taylor, T. et Kridler, J. (2012). Reflection on the impact of service-Learning/Experiential education for the field of human services. Paper presented at the 2011 NOHS Nation Conference Proceed, 24. Retrieved from <http://www.nationalhumanservices.org> (Consultado el 23 de octubre de 2013)
- Brundtland, G. (1988). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bryk, A. et Hermanson, K. (1993). Educational indicator systems: Observations on their structure, interpretation, and use. *Review of Research in Education*, 19, 451-484.
- Buarque, C. (2012). Universidad sin fronteras. *Unipluriversidad*, 5(2), 9-12.
- Burrows, J. (1999). Going beyond labels: A framework for profiling institutional stakeholders. *Contemporary Education*, 70(4), 5-10.
- Caballero, M.; De los Angeles, M.; Bersi, D. et Penette, G. (2012). Responsabilidad social de la Universidad: La inclusión del aprendizaje servicio como alternativa pedagógica en la construcción del conocimiento y en la formación integral del estudiante universitario de arte y comunicación social. *ExT: Revista De Extensión De La UNC*, 4(2)
- Cabrera, F. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: Una propuesta de clasificación. *Reire*, 4(2).
- Cabrera, F. (2004). *La evaluación participativa: Conceptos y fases de desarrollo*. España: Cáritas Española.
- Campbell, J. (2007). Why would corporations behave in socially responsible ways? An institutional theory of corporate social responsibility. *The Academy of Management Review ARCHIVE*, 32(3), 946-967.
- Caneda, M. (2004). *La responsabilidad social corporativa interna: La " nueva frontera" de los recursos humanos*. ESIC Editorial.
- Canelón, A. (2013). Analysis of the websites of universities AUSJAL. *Revista Internacional De Relaciones Públicas*, 3(5), 27-48.
- Canessa, G. et García, E. (2005). *El ABC de la responsabilidad social empresarial en el Perú y en el mundo*. Retrieved from <http://es.scribd.com/doc/28403751/El-ABC->

de-la-Responsabilidad-Social-Empresarial-en-el-Peru-y-en-el-Mundo (Consultado el 9 de diciembre de 2011)

Cardona, E. (2011). Estrategias para la materialización de las políticas de responsabilidad social universitaria, en el marco de los programas regionalizados. *Estudios De Derecho*, 67(149), 165-188.

Careaga, S. (2008). *Universidad y cooperación al desarrollo: La experiencia de las Universidades de la ciudad de Madrid*. Los libros de la Catarata. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 23 de junio de 2012)

Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Carrizo, G. (2012). Auditoría de informes de responsabilidad social empresaria. *Contabilidad y Auditoría*, (31), 26.

Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 497-505. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/257850?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21101139524697> (Consultado el 19 de mayo de 2012)

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48.

Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility. *Business & Society*, 38(3), 268-295.

Casani, F. et Pérez-Esparrells, C. (2009). La responsabilidad social en las Universidades públicas españolas: Vectores de cambio en la gobernanza. *Investigaciones En Economía De La Educación*, (4), 127-137.

Casas-Cordero, M. (2010). Rúbrica de calidad para proyectos de APS. Instrumento y experiencias de uso. *Aprendizaje Servicio En La Educación no Formal y Las Organizaciones Juveniles. (Edición Especial)*. Universidad Señor De Sipán. Perú, (5), 193.

Castaño, E. (2012). *Comunicar la responsabilidad social, una opción de éxito empresarial poco explorada*. Retrieved from

<http://repository.lasallista.edu.co/dspace/handle/10567/161> (Consultado el 5 de junio de 2013)

Castelló, A.; Diego, R. et José, V. (2012). El uso de twitter para la comunicación de la responsabilidad: Acciones medioambientales. *Telos: Cuadernos De Comunicación e Innovación*, (91), 116-130.

Celorio, J., et al. (2011). Una mirada desde la facultad de filosofía y ciencias de la educación a la educación para el desarrollo. *Comunicaciones*, 42. Retrieved from <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1078/Comunicaciones.pdf#page=42> (Consultado el 23 de octubre de 2012)

Cervera, J. (2009). La cooperación al desarrollo en las Universidades Españolas, y su observatorio (OCUD): Un instrumento para la extensión de redes de ciencia aplicadas al combate de la pobreza. *Ide@s CONCYTEG*, (53), 1143-1150.

Cesteros, R. (2000). *Voluntariado en la acción educativa*. Universitat Rovira i Virgili. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=246562> (Consultado el 23 de octubre de 2011)

Chacón, F. et Vecina, M. (2002). *Gestión del voluntariado*. Madrid: Síntesis

Charmaz, K. (2003). Grounded theory. *Strategies of Qualitative Inquiry*, 2, 249.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications Ltd. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 23 de octubre de 2013)

Chomsky, N. et al. (2008). *Los límites de la globalización*. España: Ariel.

Chomsky, N. et Ramonet, I. (2008). *Cómo nos venden la moto*. España: Icaria.

Cid, M. (2010). Responsabilidad social y regulación estatal en el marco del transnacionalismo y la pluralización normativa. *Sagrado-Profano: Nuevos Desafíos Al Proyecto De La Modernidad*, 65. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 5 de marzo de 2011)

- Clark, B. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Univ of California Pr. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 5 de marzo de 2011)
- Coelho, P. et al. (2003). The social responsibility of corporate management: A classical critique. *American Journal of Business*, 18(1), 15-24.
- Coleman, V. (2002). *Quality indicators veRSUs quality criteria: Reviewing approaches towards the evaluation of education for sustainable development*. Sydney-Australia: Graduate School of Environment, Macquarie University.
- Comélieau, C. et Hessel, S. (2009). *L'économie contre le développement? Pour une éthique du développement mondialisé*. Francia: Editions L'Harmattan.
- Comisión de la Unión Europea. (2000). *Libro blanco sobre la responsabilidad medioambiental*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2001). *Libro verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de la Unión Europea. (2004). European multistakeholder forum on CSR. *Final Report*, 29
- Comisión Europea. (2003). *Comunicación De La Comisión: El Papel De Las Universidades En La Europa Del Conocimiento*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de la Unión Europea. (2006). Directorate general for education and culture (2006). *ECTS Users' Guide—European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement*. Retrieved from http://ec.europa.eu/youth/archive/evs2006/download/EVS_History.pdf (Consultado el 4 de mayo de 2011)
- Comisión de la Unión Europea. (2007). Special EUROBAROMETER 273 “European social reality”. *European Social Reality*, (66.3), 34.

Comisión de la Unión Europea. (2011). Horizonte 2020, Programa Marco de Investigación e Innovación COM(2011) 808 final. Bruselas. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu>

Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Retrieved from http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c111103_es.htm (Consultado el 7 de abril de 2011)

Comisión de la Unión Europea. (2009). *Libro blanco de la UE sobre la adaptación al cambio climático: Hacia un marco europeo de actuación*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (2008). *Higher education governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de la Unión Europea. (2010). EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *Ue-Dg.Com*

Comisión Europea. (2010). *European Commission*. Retrieved from http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/reding/citizenship/index_en.htm# (Consultado el 5 de marzo de 2011)

Comisión Europea. (2012). *Includ-ed*. Retrieved from <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm> (Consultado el 8 de septiembre de 2013)

Compact, U. (2007). *The principles for responsible management education*. New York. Retrieved from <http://graduate.kru.ac.th/eduad/eBook/881101/edmanage11.pdf> (Consultado el 5 de marzo de 2011)

Compact, U. (2008). *Global Compact Participants*. Retrieved from <http://www.unglobalcompact.org/> (Consultado el 18 de junio de 2011)

Condolo, F. (2013). *La responsabilidad social universitaria y su influencia en el incremento del prestigio en la comunidad de las instituciones de tercer nivel. Caso específico: Facultad de ciencias administrativas y económicas. Período 2009-*

2010". Retrieved from <http://repositorio.utm.edu.ec/handle/123456789/1097>
(Consultado el 10 de agosto de 2011)

Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción (5–9 de octubre de 1998, París). Paper presented at *Tomo I*, 58. Retrieved from <http://www.unEDSoc.UNESCO.org/images/0011/001163/116345s.pdf> (Consultado el 10 de junio de 2011)

Connolly, N. (2012). *Corporate social responsibility: An honest duplicity*. Retrieved from <http://sas-space.sas.ac.uk/3612/> (Consultado el 5 de agosto 2013)

Consejo Social de la Universidad de Huelva. (2009). *La RSU*. Huelva: Universidad de Huelva.

Consejo Social Universidad de Madrid. (2011). *Barómetro Universidad- sociedad*. Madrid: Consejo Social Universidad de Madrid.

Consell ciutat. (2010). *Carta de ciudadanía de Barcelona 2010*. Retrieved from <http://www.conselldeciutat.cat/es/page.asp?id=73> (Consultado el 23 de octubre de 2012)

Coopa, C. (2011). Responsabilidad social universitaria (RSU): Nuevo paradigma en la Educación Superior. *Anuario De La Facultad De Ciencias Económicas Del Rosario, VII*, 85-98.

Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of knowledge: Ideas, institutions and policy entrepreneurship in European community higher education policy, 1955-2005*. Palgrave Macmillan. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/12230/> (Consultado el 13 de agosto de 2011)

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill Interamericana

Cordero, C. et De la Cruz, C. (2012). *La responsabilidad social en las organizaciones del tercer sector*. Retrieved from http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1291_CAST-publicacion.pdf (Consultado el 5 de septiembre de 2013)

- Cortese, A. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana De Educación*, (7), 41-64.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. España: Alianza editorial.
- Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Sígueme Salamanca. Retrieved from <http://en.scientificcommons.org/34231656> (Consultado el 8 de marzo de 2011)
- Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Cortina, A. (2002). *Educación y los valores*. Retrieved from <http://www.edelvives.com/ficheros/0102/00002172oxnlh.pdf> (Consultado el 9 de marzo de 2011)
- Cortina, A.; Conill, J. et Domingo, A. (1994). *Ética de la empresa: Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. et Navarro, E. (1997). *Ética*. España: Akal Ediciones.
- Council, H. (2012). *Volunteers and community service*. Retrieved from <http://www.havant.gov.uk/havant-11890> (Consultado el 11 de marzo de 2011)
- Couture, G. (2009). *Qué tan ética es la responsabilidad social empresarial y qué tan libre soy para ser responsable?*. Los Andes: Universidad de Los Andes
- Crane, A. et Matten, D. (2007). *Business ethics: Managing corporate citizenship and sustainability in the age of globalization*. Oxford University Press, USA. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 5 de marzo de 2011)
- Cravens, K. et al. (2003). The reputation index: Measuring and managing corporate reputation. *European Management Journal*, 21(2), 201-212. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S026323730300015X> (Consultado el 17 de marzo de 2011)

- Crick, D. et Joldersma, W. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 26(2), 77-95.
- CRUE. (2000). *Estrategias de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Retrieved from <http://www.crue.org> (Consultado el 8 de octubre de 2011)
- CRUE. (2001). *Universidad: Compromiso Social y Voluntariado*. Retrieved from <http://www.crue.org> (Consultado el 9 de octubre de 2011)
- CRUE. (2006). *Protocolo de actuación de las Universidades frente a situaciones de crisis humanitarias. Y el Código de conducta de las Universidades Españolas en materia de cooperación al desarrollo*. Retrieved from <http://www.crue.org> (Consultado el 10 de octubre de 2011)
- CRUE. (2013). *La conferencia de rectores de las Universidades Españolas*. Retrieved from <http://www.crue.org/areainternacional/Cooperacion/> (Consultado el 5 de septiembre de 2013)
- CRUE. (2005). *Directrices para la sostenibilidad curricular. Documento del grupo de trabajo de calidad ambiental y desarrollo sostenible*. Retrieved from <http://www.crue.org> (Consultado el 8 de octubre de 2011)
- Cuadras, C. (1991). *Fundamentos de estadística. Aplicación a las ciencias humanas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Daft, R. (2009). *Organization theory and design* South-Western Pub. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 5 de marzo de 2011)
- Dahlsrud, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: An analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(1), 1-13.
- Davidovich, M. et al. (2004). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista De Psicología, Universidad De Chile*, XIV(001)
- Davies, J. (2001). Borderless higher education in continental Europe. *Minerva*, 39(1), 27-48.

- Davis, K. (1960). Can business afford to ignore social responsibilities? *California Management Review*, 2(3), 70-77.
- Dawe, G.; Jucker, R. et Martin, S. (2005). Sustainable development in higher education: Current practice and future developments. *A Report for the Higher Education Academy*. Retrieved from <http://thesite.eu/sustdevinHEfinalreport.pdf> (Consultado el 5 de agosto de 2011)
- Dawson, A. et Verweij, M. (2012). Solidarity: A moral concept in need of clarification. *Public Health Ethics*, 5(1), 1-5.
- Declaración de Glasgow. Universidades fuertes para una europa fuerte.* (2005). Bruselas: Asociación de Universidades Europeas.
- Declaración de Lisboa. Las Universidades de europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común.* (2007). Bruselas: Asociación de Universidades Europeas.
- Declaración de Praga. Las Universidades europeas: Mirando al futuro con confianza.* (2009). Bruselas: Asociación de Universidades Europeas.
- De Guevara, C. (2010). *La Formación De La Responsabilidad Social Del Universitario: Un Estudio Empírico*. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/10187/> (Consultado el 5 de marzo de 2011)
- De Haan, G. (2006). The BLK '21'programme in Germany: A 'Gestaltungskompetenz'-based model for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19-32.
- De Haan, G. (2010). The development of EDS-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56(2), 315-328.
- De la Calle Maldonado, C.; García, J. et Giménez, P. (2007). La formación de la RS en la Universidad. *Revista Complutense De Educación*, 18(2), 47-66.
- De la Cuesta, M. et al. (2010). *Responsabilidad social universitaria*. Netbiblo. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 5 de marzo de 2011)

- De la Cuesta, M., et al. (2003). Promoción institucional de la responsabilidad social corporativa: Iniciativas internacionales y nacionales. *Boletín ICE Económico: Información Comercial Española*, (2779), 9-20.
- De la Red, N. (2009). Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria. *Revista Alternativas Cuadernos De Trabajo Social*, 16, 65-76.
- De Segocia, E. (2007). Universidad y compromiso social una experiencia de solidaridad. *TABANQUE. Revista Pedagógica*, 20, 69-84.
- Del Castillo, A. M. (2000). *Universidad y cooperación al desarrollo: Nuevas perspectivas para la docencia, la investigación y la intervención social*. España: Editum.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within-report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. París: UNESCO
- Delors, J.; In'am Al Mufti et Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. (2001). *Interpretive interactionism*. California: Sage Publications
- Denzin, N. et Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Deming, E. (2013). *PDCA*. Retrieved from www.pdca.com
- Di Filippo, A. (2012). Fundamentos de un enfoque iberoamericano para la enseñanza de la responsabilidad social empresarial (RSE). *Enfoque y Herramientas De Formación En Responsabilidad Social Empresarial En Iberoamérica*, 11.
- Dias, J. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 14(3)
- Diaz, M. (2011). Perceptions of the students of the faculty of managerial sciences, on the social university responsibility. *Investigación & Desarrollo*, 19(2). Montevideo, Uruguay.

- Dieleman, H. (2007). The competencies of artful doing and artful knowing in higher education for sustainability. Paper presented at the *Conference Proceedings of the Second International Conference on Higher Education for Sustainable Development, "World in Transition–Sustainability Perspectives for Higher Education"*, July, 5. Retrieved from http://ambiental.uaslp.mx/eventos/HEDS07/Extensos/028_HEDS07-Fulltext-Dieleman_VF.pdf (Consultado el 5 de marzo de 2011)
- Dieleman, H., et Juárez-Nájera, M. (2008). ¿Cómo se puede diseñar educación para la sustentabilidad? *Revista Internacional De Contaminación Ambiental*, 24(3), 131-147.
- Dierckxsens, W. (2003). *El ocaso del capitalismo y la utopía reencontrada: Una perspectiva desde América latina*. España: Ediciones Desde Abajo.
- Dios, T. et Oubiña, J. (2012). Hombre, ética y responsabilidad social desde un enfoque antropológico. *Encuentros Multidisciplinares*, 14(40), 29-37.
- Domínguez, B., Domínguez, I., Sáez, I. et Amundarain, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del país vasco. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 99-118.
- Domínguez, M. J. (2012). *Responsabilidad social universitaria*. Retrieved from <https://buleria.unileon.es/handle/10612/1498> (Consultado el 5 de marzo de 2011)
- Donaldson, T. (1982). *Corporations and morality*. Cambridge Univ Press.
- Donaldson, T. et Dunfee, T. (1999). *Ties that bind: A social contracts approach to business ethics*. Harvard Business Press. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 20 de marzo de 2011)
- Donaldson, T. et Preston, L. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 65-91.
- Drucker, P. F. (1994). *Post-capitalist society*. NY: Harper Paperbacks.
- Drucker, P. F. (2005). *La gerencia en la sociedad futura*. España: Editorial Norma.

- Duarte, Y. et al. (2012). *La educación ambiental una necesidad contemporánea*. Retrieved from <http://delos.eumed.net/14/dda.pdf> (Consultado el 18 de septiembre de 2013)
- Dudziak, S. et Profitt, N. (2012). Group work and social justice: Designing pedagogy for social change. *Social Work with Groups*, 35(3), 235-252.
- Durkheim, E. (1989). *El suicidio*. España: Akal Ediciones SA.
- Durkheim, E. (1991). *Educació i sociologia*. Barcelona: Eumo editorial.
- Editorial Media Responsable. (9 de julio de 2012). Responsable, medio de comunicación y educación en responsabilidad social, organizó el congreso Sectorial 'capital humano' en la Universidad del Valle de México. *Corresponsables.Com*
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- El Observatorio Iberoamericano de Responsabilidad Social Universitaria en las Instituciones Universitarias con Educación a Distancia (OIRSUD). (2011). *RSU*. Retrieved from <http://iesalc.UNESCO.org>. (Consultado el 25 de abril de 2012)
- El País, E. (12 de diciembre de 2007). Ban ki-moon insta a lograr en 2009 un acuerdo climático que sustituya a kioto. *El País, España*.
- Elkington, J. (1994). Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. *California Management Review*, 36(2), 90-100.
- Elkington, J. (1998). Partnerships from cannibals with forks: The triple bottom line of 21st-century business. *Environmental Quality Management*, 8(1), 37-51.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata.
- Empresa Ingeniería Social. (2013). *4ª Semana de la responsabilidad social en Cataluña*. Retrieved from <http://www.setmanarse.cat/que-es.php> (Consultado el 5 de septiembre de 2013)

- Epprecht, M. et Tiessen, R. (2012). Introduction: Global citizenship education for Learning/Volunteering abroad. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1)
- Epstein, E. (1989). Business ethics, corporate good citizenship and the corporate social policy process: A view from the United States. *Journal of Business Ethics*, 8(8), 583-595.
- Escrigas, C. (2009). Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. *Global University Network Innovation. La Educación Superior En Tiempos De Cambio. Barcelona: MUNDIPRENSA*, 3-16.
- Esfijani, A. et Chang, E. (2012). Metrics development for measuring virtual university social responsibility. Paper presented at the *Proceedings of the 12th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2012*, 724-725.
- Espacio Europeo de Educación Superior. (2010). *Tuning, P. (2002)*. Retrieved from <http://www.eees.es/es/ees-estructuras-educativas-europeas> (Consultado el 10 de marzo de 2011)
- Etzkowitz, H. (2008). The triple helix of University–Industry–Government. *Innovation in Action*.
- Evensmo, I. (2011). Políticas de comunicación en la cooperación para el desarrollo. *Políticas, Redes y Tecnologías En La Comunicación Para El Desarrollo*, 105.
- Facultad Regional Mendoza de la Universidad Tecnológica Nacional. (2013). *Jornadas de responsabilidad social universitaria 2013*.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común: Un modelo económico propuesto por Christian Felber que supera la dicotomía entre*. España: Deusto.
- Fernández, C. (2012). La responsabilidad social y el medio ambiente: Nuevos rumbos para la contabilidad. *Contabilidad y Auditoría*, (24), 15-15.
- Fernández, D. et Merino, A. (2005). ¿Existe disponibilidad a pagar por responsabilidad social corporativa? percepción de los consumidores. *Universia Business Review*, (7), 38-53.

- Fernández, G. (2013). Responsabilidad social universitaria. *Máster Universitario En Sistemas De Información y Análisis Contable*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10651/18281> (Consultado el 10 de noviembre de 2013)
- Fernández, I. et Velasco, C. (2012). *La dimensión social de la educación superior: Universidades socialmente responsables*. Retrieved from http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_3024_51-58_2F83CF6CD09AE70FDC3BF7069F1228F5.pdf (Consultado el 10 de noviembre de 2013)
- Ferrán, M. (2012). *Curso de SPSS para windows*. España: McGraw-Hill.
- Flecha García, R. et Racionero, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin?: ¿Por qué las mejores Universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las Universidades Españolas? Paper presented at the *Innovación En La Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas*, 105-130. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3827816> (Consultado el 20 de septiembre de 2013)
- Folgueiras, P. et Luna, E. (2011). Estudi sobre el grau de satisfacció de l'alumnat que participa en projectes d'aprenentatge servei. *Temps d'Educació*, (41), 119-128.
- Folgueiras, P.; Luna, E. et Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362.
- Folgueiras, P. et Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la Universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana De Educación Para La Democracia*, 2, 56-76.
- Foro de los Consejos de las Universidades Públicas Andaluzas. (2009). *Guía para la elaboración de memorias de RS*. Retrieved from <http://www.consejosandalucia.org/> (Consultado el 15 de diciembre de 2012)
- Foretica. (2012). *Foretica*. Retrieved from <http://www.foretica.org> (Consultado el 15 de diciembre de 2012)

- Foretica. (2012). Norma SGE 21. Retrieved from <http://www.foretica.org/sala-de-prensa/noticias/1894-nueva-web-sobre-la-norma-sge-21-de-foretica?lang=es> (Consultado el 15 de diciembre de 2012)
- Francisco, A. et Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la Universidad: Una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado* (1575-09659, 13(4), 69-77.
- Frank, A. et Press, N. (1966). *The development of underdevelopment*. New England Free Press. Retrieved from http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/2010/1970.The_Development_of_Underdevelopment.pdf (Consultado el 27 de marzo de 2011)
- Franks, D. (2012). *Evaluación del impacto social de los proyectos de recursos*. Retrieved from http://im4dc.org/wp-content/uploads/2012/01/UWA_1833_Paper-2_Spanish-version_Social-impactassessment-of-resource-projects.pdf (Consultado el 5 de diciembre de 2012)
- Freeman, R. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Freeman, R. et McVea, J. (2001). *A stakeholder approach to strategic management*. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=263511 (Consultado el 5 de marzo de 2011)
- Freeman, R. (1994). The politics of stakeholder theory: Some future directions. *Business Ethics Quarterly*, 409-421. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3857340?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100974236523> (Consultado el 28 de marzo de 2011)
- Friedman, M. (2007). The social responsibility of business is to increase its profits. *Corporate Ethics and Corporate Governance*, 173-178. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/m2141pp14981487h/> (Consultado el 13 de abril de 2011)
- Fuertes, M. (2012). *El APS en el prácticum de la formación inicial del profesorado*. Tesis no publicada, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.

- Fundación para la ética de los negocios y las organizaciones. (2012). *Guía de RS de la empresa*. Retrieved from http://www.etnor.org/html/pdf/pub_guia-rse.pdf (Consultado el 29 de diciembre de 2012)
- Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at research universities. *New Directions for Higher Education*, 2001(114), 67-78.
- Furco, A. (2007). Institutionalising service-learning in higher education. *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, 65.
- Gaete, R. (2012). Responsabilidad social universitaria: Una mirada a la relación de la Universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2012). Retrieved from <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/923> (Consultado el 13 de abril de 2013)
- Gaete, R. A. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: El caso de España. *Revista De Educación*, (355), 109-133. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3638879> (Consultado el 13 de agosto de 2013)
- Galán, J.; De Miera, A. et Maldonado, C. (2012). *Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa en el siglo XXI*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gallego, M. (2012). La responsabilidad social de las organizaciones: ¿factor de ventaja competitiva? Las acciones sociales de las organizaciones en relación con el tejido social. *Ad-Minister.Issn 1692-0279*, (8), 106-123.
- García, J.; Catalá, N.; Díez, J. et Chomsky, N. (2002). *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel
- García, M. et Llorente, C. (2012). La responsabilidad social corporativa: Una estrategia para conseguir imagen y reputación. *Revista ICONO14.Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 7(2), 95-124.
- García, C. (2012). Pensar desde lo global para actuar en lo local. Paper presented at the *Pensar Globalmente, Actuar Localmente*. Retrieved from

<http://www.ciea8.org/ocs/index.php?conference=CIEA2012&schedConf=pan31&page=paper&op=view&path%5B%5D=388> (Consultado el 13 de junio de 2013)

García, E. (2013). Las Universidades como artífices de responsabilidad social. Universities as creators of social responsibility. Paper presented at the *Congreso Universidad*, 2(3), 10.

García, F. (2012). *Responsabilidad social corporativa*. España: ESIC Editorial.

García, G. (2012). El derecho a la educación, incluida la superior o universitaria, y sus obstáculos, incluido el "Plan Bolonia". *Entelequia.Revista Interdisciplinar*, 14, 89-103.

García, J. et Villanueva, L. (2012). Debates y perspectivas sobre la autonomía universitaria debates and perspectives on university autonomy. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 14(1)

García-Rincón, C. (2003). *Homo prosocius. La construcción psicosocial de la solidaridad*. Madrid: Homo prosocius.

García, R.; Martínez, M. et Candela, I. (2013). Learning citizenship and higher education. Paper presented at the *Congreso Universidad*, 2(3), 12.

Garde, R.; Alcaide, L.; Rodríguez, M. et Plata, A. (2011). La divulgación online de responsabilidad social universitaria. Un estudio comparativo en las Universidades públicas y privadas estadounidenses. *Ponencia Presentada En El XVI Congreso De La Asociación Española De Contabilidad y Administración De Empresas. Universidad De Granada.*,

Gargantini, D. M. (2011). La autoevaluación como herramienta para la institucionalización de la responsabilidad social universitaria como enfoque de gestión. *Didac*, (58), 18-23.

Garriga, E. et Melé, D. (2004). Corporate social responsibility theories: Mapping the territory. *Journal of Business Ethics*, 53(1), 51-71.

Gasca, E. et Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las Universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista De Ciencias Sociales*, 18(56), 37-58.

Gasset, O. (1959). *Misión de la Universidad*. España: Press.

Gehring, H. (2008). Análisis de las competencias genéricas del modelo aprendizaje basado en competencias en el diseño de las nuevas titulaciones del EEES como espacio transversal para la integración de elementos de la educación para el desarrollo. Paper presented at the *Actas IV Congreso Universidad y Cooperación Al Desarrollo, Barcelona*. Retrieved from <http://www.uab.es/servlet/Satellite/fas-1254380703729.html> (Consultado el 9 de agosto de 2011)

Gibbons, M. et al. (1997). La nueva producción del conocimiento. *La Dinámica De La Ciencia y La Investigación En Las Sociedades Contemporáneas*. Barcelona: Pomares. Retrieved from <http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/gibbonslec.pdf> (Consultado el 28 de junio de 2011)

Gil, J. et al. (1994). Análisis de datos cualitativos. *Aplicaciones a La Investigación Educativa*. Barcelona: PPU

Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular S. A.

Giuseppe, S.; Arlene, A. et Sirse, P. (2012). Postmodern university management in the social responsibility paradigm. *Revista Venezolana De Gerencia*, 17(58), 307-320.

Gladwin, T.; Kennelly, J. et Krause, T. (1995). Shifting paradigms for sustainable development: Implications for management theory and research. *Academy of Management Review*, 874-907. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/258959?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100982432423> (Consultado el 19 de abril de 2011)

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter ESIC. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 13 de abril de 2011)

Glass, G.; McGaw, B. et Smith, M. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills: Sage Publications

Glavas, A. et Godwin, L. (2012). Is the perception of 'Goodness' good enough? Exploring the relationship between perceived corporate social responsibility and

- employee organizational identification. *Journal of Business Ethics*, 1-13. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/gq69701x81438718/> (Consultado el 29 de diciembre de 2012)
- Global Reporting Initiative. (2012). *Global reporting initiative*. Retrieved from <https://www.globalreporting.org/Pages/default.aspx> (Consultado el 19 de mayo de 2013)
- Global Sullivan Principles*. (2012). Retrieved from <http://www.globalsullivanprinciples.org> (Consultado el 13 de abril de 2013)
- Gómez, R. et al. (2012). Logística inversa, un enfoque con responsabilidad social empresarial. *Criterio Libre*, 10(16), 143-158.
- Gómez, F. et al. (2011). Iniciativa para la transmisión de valores y el fomento del compromiso social en la educación universitaria. *Cambios Educativos y Formativos Para El Desarrollo Humano y Sostenible*, 11.
- González, E. (2009). La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social. *Humanismo y trabajo social*, (8), 277-281.
- González, E. (2013). La misión académica extensión universitaria como promotora de la interacción Universidad-sociedad. *Docencia Universitaria*, 5(1 y 2)
- González, A. (2012). *La Universidad como factor de desarrollo local sustentable*. Retrieved from <http://uaim.mx/webraximhai/Ej-26earticulosPDF/07-LAUNIVERSIDADCOMOFACTORDEDESARROLLOArielGonzalez.pdf> (Consultado el 4 de septiembre de 2013)
- González, J. (2011). Derechos y obligaciones del estudiante universitario en el marco del espacio europeo de educación superior. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, (2011-10)
- González, Ó. et al. (2010)). *La responsabilidad social en las Universidades Españolas 2010*. Grupo de investigación Ingeniería y Gestión Responsable. Universidad de Burgos. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 30 de abril de 2011)
- Gordo, Á. et Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación, SA.

- Greenspan, I.; Handy, F. et Katz-Gerro, T. (2012). Environmental philanthropy: Is it similar to other types of environmental behavior? *Organization & Environment*. Retrieved from <http://oae.sagepub.com/content/early/2012/05/24/1086026612449339.abstract> (Consultado el 9 de mayo de 2013)
- Griffin, J. et Mahon, J. (1997). The corporate social performance and corporate financial performance debate. *Business & Society*, 36(1), 5-31. Retrieved from <http://bas.sagepub.com/content/36/1/5.short> (Consultado el 19 de abril de 2011)
- Gronlund, E. (1973). *Medición y evaluación de la enseñanza* México: Pax
- Guédez, V. (2006). *Ética y práctica de la responsabilidad social empresarial*. Caracas: Editorial Planeta
- GUNI. (2009). *5th International Barcelona Conference on Higher Education. Higher Education's Commitment to Sustainability: from Understanding to Action*. Retrieved from <http://www.guni-rmies.net/> (Consultado el 3 de noviembre de 2013)
- GUNI. (2013). *6th International Barcelona Conference on Higher Education*. Retrieved from <http://www.guni-rmies.net/> (Consultado el 3 de noviembre de 2013)
- Gutiérrez, D. et al. (2013). Municipal university centers. A case study of university social responsibility in Cuba. Paper presented at the *Congreso Universidad*, 2(2) 13.
- Habermas, J. (1994). Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa (1982). *Teoría De La Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haddad, G. (2011). *La educación superior, agente del desarrollo humano y social: El punto de vista de la UNESCO*. Retrieved from <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7964> (Consultado el 20 de mayo de 2011)
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Hart, S. et Christensen, C. (2002). The great leap. *Sloan Management Review*, 44(1), 51-56.
- Hayward, L. et al. (2012). Integrating cultural competence and core values: An international service-learning model. *Journal of Physical Therapy Education Vol*, 26(1)
- Healy, M. (2012). Developing a shared environmental responsibility vision: Leveraging organizational culture and internal stakeholder engagement. *Developing a Shared Environmental Responsibility Vision*. Retrieved from <http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/5203/MP%20Final%20M%20Healy.pdf?sequence=1> (Consultado el 20 de diciembre de 2012)
- Hemingway, C. et Maclagan, P. (2004). Managers' personal values as drivers of corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 50(1), 33-44.
- Heneveld, W. et Craig, H. (1996). *Schools count: World Bank project designs and the quality of primary education in sub-saharan Africa*. World Bank Publications. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 13 de abril de 2011)
- Herrera, A. (2010). Responsabilidad social: Eje de la transformación de la Universidad en la era de la globalización. *Universidades*, (45), 19-32.
- Herrera, A. (2011). *La responsabilidad social universitaria en América latina*. Retrieved from <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7979/1/17%20%28295-207%29.pdf> (Consultado el 13 de junio de 2012)
- Hess, D. et al. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, (9), 32-39.
- Higgins, C. (2009). *A critical evaluation of the nobis project—a creative process approach to service-learning and global citizenship education*. Tesis doctoral, University of Birmingham.
- Hill, R. et al. (2007). Corporate social responsibility and socially responsible investing: A global perspective. *Journal of Business Ethics*, 70(2), 165-174.

- Hispanoteca. (2012). *Foro de responsabilidad social*. Retrieved from <http://www.hispanoteca.eu/Foro-preguntas/ARCHIVO-Foro/Responsable-responsabilidad.htm> (Consultado el 9 de junio de 2013)
- Hockerts, K. et Moir, L. (2004). Communicating corporate responsibility to investors: The changing role of the investor relations function. *Journal of Business Ethics*, 52(1), 85-98.
- Hoffman, M. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(5), 937.
- Holdsworth, C. et Quinn, J. (2010). Student volunteering in English higher education. *Studies in Higher Education*, 35(1), 113-127.
- Holdsworth, S. et al. (2008). Professional development for education for sustainability: How advanced are Australian universities? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(2), 131-146.
- Holguin, F. (1987). *Estadística: Elementos de muestreo y correlación*. México: Ed. Diana.
- Hoytamaulipas. (5 octubre del 2013). 4º Congreso Internacional de servicio social bajo la temática de “RSU para una formación integral”, por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en México. *Web de noticias de hoytamaulipas.net*. Retrieved from <http://www.hoytamaulipas.net/> (Consultado el 5 de mayo de 2013)
- House, E. et Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Ediciones Morata.
- Huang, S. (2012). The impact of CEO characteristics on corporate sustainable development. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/csr.1295/full> (Consultado el 13 de agosto de 2013)
- Huseynov, F. et Klamm, B. (2012). Tax avoidance, tax management and corporate social responsibility. *Journal of Corporate Finance*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0929119912000569> (Consultado el 26 de junio de 2031)

- Husted, B.; Allen, D. et Kock, N. (2012). Value creation through social strategy. *Business & Society*. Retrieved from <http://bas.sagepub.com/content/early/2012/04/30/0007650312439187.abstract> (Consultado el 10 de enero de 2013)
- I Alcañiz, M. et Cid, M. (2010). *Responsabilidad Social Universitaria*, 127. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 13 de julio de 2011)
- I Gual, J. (2007). *Responsabilidad Social corporativa: Aproximación cualitativa a la gestión de un activo intangible*. Retrieved from <http://idem.uab.es/treballs%20recerca/Jordi%20Tru%C3%B1o.pdf> (Consultado el 10 de julio de 2011)
- Ibarra, P. (2001). *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Icaria Editorial. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 13 de abril de 2011)
- Iguñiz, M. (2012). *Políticas educativas ante las demandas de la descentralización y el desarrollo sustentable. (INFORME N° 13)*. Retrieved from http://www.munlima.gob.pe/Descarga/Region%20Lima/descentralizacion/PGRLM_Informe13.pdf (Consultado el 3 de diciembre de 2012)
- Informe de la subcomisión para potenciar y promover la RSE*. (2006). Boletín Oficial De Las Cortes Generales. Serie D, 424.
- Ingarden, R. (2002). *Lo que no sabemos de los valores*. España: Ediciones Encuentro SA.
- Ingarden, R. et Palacios, J. (1980). *Sobre la responsabilidad: Sus fundamentos ónticos*. Dorcas-Verbo Divino. Retrieved from <http://en.scientificcommons.org/6913147> (Consultado el 8 de abril de 2011)
- Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y Caribe. (2013). *Programa benchmarking: buenas prácticas sobre RSU*. Retrieved from <http://www.UNESCO.org>. (Consultado el 13 de abril de 2011)
- Irrure, J. (2007). *XXV Jornadas de gerencia universitaria: rendición de cuentas y eficacia en la gestión universitaria*. Donostia-San Sebastián.

- Iyanga, A. (2000). *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia: Universidad De Valencia.
- Jardim, C. (2012). Responsabilidad como justicia: Espacios de los movimientos sociales en democracias emergentes. Paper presented at the *The Second ISA Forum of Sociology* (August 1-4, 2012). Retrieved from <http://isaconf.confex.com/isaconf/forum2012/webprogram/Paper2169.html> (Consultado el 18 de mayo de 2013)
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. España: Narcea SA.
- Jaspe, A. (2011). The management of university extension and the university social commitment. *Informe De Investigaciones Educativas*, 25(0), 101-114.
- Jensen, M. (2001). Value maximization, stakeholder theory, and the corporate objective function. *European Financial Management*, 7(3), 297-317.
- Jiménez de La Jara, M. (2009). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 139-160.
- Jiménez de la Jara, M. (2011). Ética y responsabilidad social. Retrieved from http://repositoriodigital.uct.cl:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/463/RSU_03_2004_art1.pdf?sequence=1 (Consultado el 18 de junio de 2013)
- Jiménez, M. (2011). *La experiencia de Universidad construye país en responsabilidad social universitaria, Chile*. Retrieved from <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7414> (Consultado el 18 de mayo de 2012)
- Jiménez, M et al. (2004). Universidad construye país. *Observando La Responsabilidad Social Universitaria*. Retrieved from http://www.RSU.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/ObservandolaRSU.pdf (Consultado el 1 de agosto de 2011)
- Johnson, E. (2012). Summary: Sustainability is advancing, with more changes to come. *Sustainability in the Chemical Industry*, 15-22. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/v575p81m4407112p/> (Consultado el 2 de agosto de 2013)

- Johnston, A. et Yelland, R. (2011). *Visión de la OCDE del rol que desempeña la educación superior para el desarrollo humano y social*. Retrieved from <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7974> (Consultado el 24 de agosto de 2012)
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- Jones, T. M. (1996). Missing the forest for the trees. *Business & Society*, 35(1), 7-41.
- Jones, T. M. (1980). Corporate social responsibility revisited, redefined. *California Management Review*, 22(3), 59-67.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *Academy of Management Review*, 366-395. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/258867?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100982352443> (Consultado el 29 de agosto de 2012)
- Jones, T. M. et Wicks, A. (1999). Convergent stakeholder theory. *Academy of Management Review*, 206-221. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/259075?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100982352443> (Consultado el 27 de agosto de 2011)
- Jongbloed, B. et Goedegebuure, L. (2003). De la Universidad emprendedora a la Universidad" stakeholder. *Universidades y Desarrollo Territorial En La Sociedad Del Conocimiento*, 1, 153.
- Jonkutė, G.; Staniškis, J. et Dukauskaitė, D. (2011). Social responsibility as a tool to achieve sustainable development in SMEs. *Environmental Research, Engineering and Management*, 57(3), 67-81.
- Joyner, B. et Payne, D. (2002). Evolution and implementation: A study of values, business ethics and corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 297-311.
- Kaku, R. (1997). The path of kyosei. *Harvard Business Review*, 75(4), 55-63.
- Keohane, R. (2005). *After hegemony: Cooperation and discord in the world political economy*. Princeton Univ Pr. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 24 de agosto de 2011)

- Kivinen, O. et Poikus, P. (2006). Privileges of universitas magistrorum et scholarium and their justification in charters of foundation from the 13th to the 21st centuries. *Higher Education*, 52(2), 185-213.
- Kliksberg, B. (2000). *Capital social y cultura: Claves olvidadas del desarrollo*. Bid-intal. Retrieved from <http://books.google.es/> (Consultado el 2 de agosto de 2013)
- Kliksberg, B. (2008). *Los desafíos éticos pendientes en un mundo paradójico el rol de la Universidad*. Retrieved from http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/los_desafios_eticos_pendientes_en_un_mundo_paradojal_bernardo_kliksberg.pdf (Consultado el 26 de mayo de 2011)
- Kliksberg, B. (2009). Responsabilidad social corporativa en tiempos de crisis. *Harvard Deusto Business Review*, (180), 38-45.
- Kliksberg, B. (2011). El rol del capital social y de la cultura en el proceso de desarrollo. *Revista Venezolana De Gerencia*, 4(9).
- Kliksberg, B. (2012). La crisis y la responsabilidad social empresarial. Paper presented at the *Reflexiones Sobre La Responsabilidad Social Corporativa En El Siglo XXI*, 47-68. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3904544> (Consultado el 2 de junio de 2013)
- Kochan, T. et Rubinstein, S. (2000). Toward a stakeholder theory of the firm: The saturn partnership. *Organization Science*, 367-386. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2640410?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100974328563> (Consultado el 2 de abril de 2011)
- Kotler, P. et Lee, N. (2008). *Corporate social responsibility: Doing the most good for your company and your cause*. India: Wiley
- La CEPAA 80 (Council on Economic Priorities Accreditation). (2012). *SA 8000*. Retrieved from <http://cepaa.org> (Consultado el 2 de febrero de 2013)
- La Voz de Tenerife. (10 de octubre de 2013). El consejo social de la ULL refuerza su compromiso con el entorno a través de la formación, investigación y sensibilización. *La Voz de Tenerife*. Retrieved from http://lavozdetenerife.com/not/48569/el_consejo_social_de_la_ull_refuerza_su_co

mpromiso_con_el_entorno_a_traves_de_la_formacion__investigacion_y_sensibilizacion_/ (Consultado el 12 de noviembre de 2013)

Lambrechts, W. et al. (2012). The integration of competences for sustainable development in higher education: Analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652611005750> (Consultado el 19 de mayo de 2013)

Lambrechts, W. et al. (2009). Duurzaam hoger onderwijs. *Appel Voor Verantwoord Onderrichten, Onderzoeken En Ondernemen (Sustainable Higher Education. Appeal for Responsible Education, Research and Operations)*. Leuven, LannooCampus.

Larrán, M. et López, A. (2010). Una propuesta de memoria de sostenibilidad universitaria como via de dialogo con los diferentes grupos de interés. Paper presented at the *Responsabilidad Social Universitaria*, 99-124.

Larrán, M. et al. (2012a). Do Spanish Public Universities Use Corporate Social Responsibility as a Strategic and Differentiating Factor? *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 29-44.

Larrán, M. et al. (2012b). El proceso de Bolonia: ¿Ha propiciado una mayor incorporación de la responsabilidad social en los grados relacionados con la economía y la empresa? *RED-U Revista de Docencia Universitaria*, 10(2).

Larsen, G. et al. (2012). *Understanding the long term success of UK construction firms: The extent and role of 'hidden' corporate social responsibility*. Retrieved from <http://centaur.reading.ac.uk/27762/> (Consultado el 10 de junio de 2013)

Latorre, A. (1964). *Universidad y sociedad*. Barcelona: Ariel.

Latorre, A. (2009). *Investigación acción. Metodología de la investigación educativa* (Segunda edición ed.) Madrid: La Muralla.

Laursen, K. et Foss, N. (2003). New human resource management practices, complementarities and the impact on innovation performance. *Cambridge Journal of Economics*, 27(2), 243-263.

- Lavine, M. et Roussin, C. J. (2012). From idea to action: Promoting responsible management education through a semester-long academic integrity learning project. *Journal of Management Education*. Retrieved from <http://jme.sagepub.com/content/early/2012/01/03/1052562911428602.abstract> (Consultado el 12 de septiembre de 2013)
- Lee, M. (2008). A review of the theories of corporate social responsibility: Its evolutionary path and the road ahead. *International Journal of Management Reviews*, 10(1), 53-73.
- Leontiev, A. (2012). *Los proyectos UNESCO. Una contribución al desarrollo social*. Retrieved from <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/dbb.pdf> (Consultado el 4 de agosto de 2013)
- Levin, J. (1992). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México: Ed. Harla.
- Levin-Waldman, O. (2012). Rising income inequality and declining civic participation. *Challenge*, 55(3), 51-70.
- Levy, D.; Benbenishty, R. et Refaeli, T. (2012). Life satisfaction and positive perceptions of the future among youth at-risk participating in civic-national service in Israel. *Children and Youth Services Review*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740912002587> (Consultado el 12 de agosto de 2013)
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. BOE, 4. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (Consultado el 8 de mayo de 2011)
- Ley 30/2007, de 30 de octubre, Regulación de Contratos del Sector Público, según la RSE. BOE, 261. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18874> (Consultado el 8 de octubre de 2011)
- Ley 39/1999, de 5 de noviembre, Promueve la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/1999/11/06/pdfs/A38934-38942.pdf> (Consultado el 8 de octubre de 2011)

Ley 1/2004, de 28 de diciembre, Protección Integral contra la Violencia de Género. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf> (Consultado el 20 de octubre de 2011)

Ley 9/2006, de 28 de abril, Evaluación de los efectos de determinados planes y programas en el medio ambiente. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7677> (Consultado el 28 de octubre de 2011)

Ley de Educación Catalana 2009. Innovaciones pedagógicas y organizativas para fomentar la cohesión social e igualdad de oportunidades. Retrieved from www.gencat.cat (Consultado el 28 de octubre de 2011)

Li, W. (2012). Study on the relationships between corporate social responsibility and corporate international competitiveness. *Energy Procedia*, 17, 567-572.

Linstone, H. et Turoff, M. (1976). *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison Wesley

Lizcano, J. et Moneva, J. (2004). *Marco conceptual de la responsabilidad social corporativa*. Madrid: AECA

Llera, F. et Retortillo, A. (2004). Los españoles y la Universidad. *Primera Encuesta Nacional Sobre La Imagen Pública Del Sistema Universitario Español*. Madrid: ANECA.

Lloveras, S.; Carner, I. et Terradellas M. (2013). *Los pisos solidarios como fuente para la EpD mediante el APS*. Retrieved from http://www.sextocongresocud.es/wp-content/uploads/2013/03/vicongresocud2013_submission_163.pdf (Consultado el 6 de mayo de 2013)

Logsdon, J. et Wood, D. (1999). Toward a theory of business citizenship. *Presentation at the Social Issues in Management Division, Academy of Management*.

Logsdon, J. M., & Wood, D. J. (2002). Business citizenship: From domestic to global level of analysis. *Business Ethics Quarterly*, 155-187. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3857809?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100982249873> (Consultado el 12 de septiembre de 2011)

- López, S. (2011). Responsabilidad social universitaria. *Lineas Para El Debate*, (44)
Retrieved from
<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/lineas/article/viewFile/896/821>
(Consultado el 12 de diciembre de 2011)
- López, S. (2013). La responsabilidad social de la Universidad y la construcción de la cultura ciudadana. Paper presented at the *Congreso Universidad*, 2(3) 10.
- Lozano, J.; Boni, A.; Peris, J. et Hueso, A. (2012). Competencies in higher education: A critical analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x/full> (Consultado el 1 de agosto de 2013)
- Lozano, J. M. (2005). *Los gobiernos y la responsabilidad social de las empresas: Políticas públicas más allá de la regulación y la voluntariedad*. España: Grupo Editorial Norma.
- Lozano, J. M. (2006). De la responsabilidad social de la empresa (RSE) a la empresa responsable y sostenible (ERS). *Papeles De Economía Española*, (108), 40-62.
- Lozano, J. M. (2009). *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta.
- Lozano, J. et Gómez, F. (1999). *Ética y empresa*. Madrid: Trotta. Retrieved from http://www.inehca.org/arxiu/dialegs/1_10.pdf (Consultado el 5 de agosto de 2011)
- Lozano, R. (2012). Are companies planning their organisational changes for corporate sustainability? An analysis of three case studies on resistance to change and their strategies to overcome it. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*.
- Lucas, S. et Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del aprendizaje-servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la educación superior. *CIDUI-Llibre d'Actes*, 1(1)
- Maak, T. (2008). Undivided corporate responsibility: Towards a theory of corporate integrity. *Journal of Business Ethics*, 82(2), 353-368.

- Madorrán-García, C. (2012). ¿Es la Universidad pública española socialmente responsable? *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 3(8)
- Mahoney, L. et Thorne, L. (2005). Corporate social responsibility and long-term compensation: Evidence from Canada. *Journal of Business Ethics*, 57(3), 241-253.
- Maignan, I. (2001). Consumers' perceptions of corporate social responsibilities: A cross-cultural comparison. *Journal of Business Ethics*, 30(1), 57-72.
- Maldonado, C. (2010). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- Maldonado, C., García, J. et Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense De Educación*, 18(2), 47-66.
- Maldonado-Maldonado, A. (2003). Investigación sobre organismos internacionales a partir de 1990 en México. *La Investigación Educativa En México. Sujetos, Actores y Procesos De Formación, formación Para La Investigación. Los Académicos En México, Actores y Organizaciones*, 363-412.
- Mangas, S. et Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del aprendizaje-servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la educación superior. *CIDUI-Llibre d'Actes*, 1(1)
- Marcuello, C. (2007). Responsabilidad social y organizaciones no lucrativas. *Ekonomiaz: Revista Vasca De Economía*, (65), 208-227.
- Marens, R. (2004). Wobbling on a one-legged stool: The decline of American pluralism and the academic treatment of corporate social responsibility. *Journal of Academic Ethics*, 2(1), 63-87.
- Marens, R. (2008). Recovering the past: Reviving the legacy of the early scholars of corporate social responsibility. *Journal of Management History*, 14(1), 55-72.
- Marian Harkin. *Marian Harkin*. Retrieved from <http://www.marianharkin.com/index.php?id=48> (Consultado el 26 de agosto de 2011)

Manos Unidas. (2012). *IV edición del Concurso de cortometrajes de Manos Unidas: Tu punto de vista puede cambiar el mundo*. Retrieved from <http://www.clipmetrajesmanosunidas.org/> (Consultado el 1 de febrero de 2013).

Marquès i Banqué, M. (2011). L'aprenentatge servei a la universitat rovira i virgili. *Temps d'Educació*, (41), 95-106.

Marraud, G. (2013). Las bibliotecas y la responsabilidad social universitaria: Informe de REBIUN.

Martín, E. (2011). Dr. José Moneva (Universidad de Zaragoza). *Documento De Trabajo*, 01. Retrieved from <http://www.dteconz.unizar.es/DT2011-01.pdf> (Consultado el 17 de diciembre de 2011)

Martín, E. et Moneva, J. (2009). Análisis de la rendición de cuentas de las Universidades desde un enfoque de responsabilidad social. Paper presented at the *Workshop Sobre Responsabilidad Social, Gobierno Corporativo y Transparencia Informativa, Granada*, 2-3.

Martin, M.; Sauvageot, C. et Tchatchoua, B. (2011). *Constructing an indicator system or scorecard for higher education: A practical guide*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Martín, M.; Pérez, C.; Arribas, L.; Fernando, M. et González, J. (2010). La responsabilidad social: Un compromiso desde la Universidad. Paper presented at the *El Espacio Europeo De Educación Superior [Recurso Electrónico]: Nuevas Estrategias Docentes*, 71-77. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277411> (Consultado el 12 de agosto de 2011)

Martínez, M. et Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei: De l'Escola nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, (41), 11-24.

Martínez, A. et Emilio, P. (2012). *Responsabilidad social empresarial y desarrollo en el proyecto de estado comunitario*. Retrieved from <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1088> (Consultado el 29 de agosto de 2013)

- Martínez, B.; Martínez, I.; Alonso, I. et Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del país vasco. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 99-118.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Octaedro-ICE. Retrieved from <http://www.octaedrotextos.com/pdf/110173.pdf> (Consultado el 8 de agosto de 2011)
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service learning o aprendizaje servicio. Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Trabajo Inédito Dirigido Por Dra. Aurora Bernal Martínez De Soria. Pamplona. Universidad De Navarra. Facultad De Filosofía y Letras. Departamento De Educación.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón.Revista De Pedagogía*, 59(4), 627-640.
- Martino, S. (2013). *Hacia una mentalidad responsable de las Universidades en la sociedad*. Retrieved from <http://silviamartino500.obolog.com/hacia-mentalidad-responsable-Universidades-sociedad-2273666> (Consultado el 3 de julio de 2013)
- Matten, D.; Crane, A. et Chapple, W. (2003). Behind the mask: Revealing the true face of corporate citizenship. *Journal of Business Ethics*, 45(1), 109-120.
- Matten, D. et Moon, J. (2005). Corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 54(4), 323-337.
- Matten, D. et Moon, J. (2008). "Implicit" and " explicit" CSR: A conceptual framework for a comparative understanding of corporate social responsibility. *The Academy of Management Review ARCHIVE*, 33(2), 404-424.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. et Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro, segunda parte. Desarrollo y necesidades humanas*. Retrieved from <http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf> (Consultado el 3 de julio de 2011)

- McGuire, J.; Sundgren, A. et Schneeweis, T. (1988). Corporate social responsibility and firm financial performance. *Academy of Management Journal*, 854-872. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/256342?uid=2&uid=4&sid=21101165676877> (Consultado el 26 de julio de 2011)
- McIntosh, M. (2003). Living corporate citizenship: Strategic routes to socially responsible business. *Financial Times Management*. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 23 de julio de 2011)
- McLaren, P. et Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: Una pedagogía crítica*. Madrid: Popular S.A.
- McVea, J. et Freeman, R. (2005). A names-and-faces approach to stakeholder management. *Journal of Management Inquiry*, 14(1), 57-69.
- McWilliams, A. et Siegel, D. (2000). Corporate social responsibility and financial performance: Correlation or misspecification? *Strategic Management Journal*, 21(5), 603-609.
- Meadows, D.; Sustainability Institute et Balaton Group. (1998). *Indicators and information systems for sustainable development*. Sustainability Institute. Retrieved from http://www.biomimicryguild.com/alumni/documents/download/Indicators_and_information_systems_for_sustainable_development.pdf (Consultado el 30 de agosto de 2011)
- Media Responsable SL. (2012). *Corresponsables*. Retrieved from <http://www.corresponsables.com/> (Consultado el 24 de septiembre de 2013)
- Melé, D. (2012). The market for virtue: The potential and limits of corporate social responsibility. *Journal of Markets & Morality*, 9(1).
- Méndez, M. (2009). *Voluntariado universitario, participación ciudadana y desarrollo*. Retrieved from http://new.lasociedadcivil.org/docs/ciberteca/Ponencia_Maria_Teresa_Mendez_La_nda.pdf (Consultado el 3 de agosto de 2011)

- Meneses, T. (2011). Responsabilidad social, desde una ética decolonialista. *Ponencia De Investigación Interinstitucional y Transdisciplinaria, Liderada Por La Universidad Nacional Abierta y a Distancia*.
- Meneses, T. (2013). *Responsabilidad social universitaria en la educación a distancia iberoamericana*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/123456789/3426> (Consultado el 2 de septiembre de 2013)
- Menon, S. et Kahn, B. (2003). Corporate sponsorships of philanthropic activities: When do they impact perception of sponsor brand? *Journal of Consumer Psychology*, 13(3), 316-327.
- Michavila, P. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3),
- Michavila, P. et Zamorano, F. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Revista de Docencia Universitaria*, 16, 31-46.
- Middlehurst, R. (2001). University challenges: Borderless higher education, today and tomorrow. *Minerva*, 39(1), 3-26.
- Middlehurst, R. et Woodfield, S. (2007). International activity or internationalisation strategy? Insights from an institutional pilot study in the UK. *Tertiary Education and Management*, 13(3), 263-279.
- Mijares, G. (2012). *RSU*. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=rS6rHZLSjeA> (Consultado el 28 de diciembre de 2012).
- Ministerio de Educación de España. Secretaría General de Universidades. (2011). *La responsabilidad social de la Universidad y el desarrollo sostenible*. España: educacion.gob.es.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2007). *Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, BOE (260)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2010). *Estrategia 2015*.

- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Free Pr.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B. et Lampel, J. (2005). *Strategy safari: A guided tour through the wilds of strategic management*. Free Pr.
- Mirvis, P. et Googins, B. (2006). Stages of corporate citizenship: A developmental framework. *California Management Review*, 48(2), 104-126.
- Mitchell, R.; Agle, B. et Wood, D. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 853-886. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/259247?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21101127925751> (Consultado el 23 de julio de 2011)
- Mogensen, F. et Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74.
- Moles, R. et Castells, M. (2006). *¿Universidad SA? público y privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.
- Moneva, J.M. et Martín, E. (2011). Universidad y desarrollo sostenible: Análisis de la rendición de cuentas de las Universidades del G9 desde un enfoque de responsabilidad social. *Documentos De Trabajo. Universidad De Zaragoza. Facultad De Ciencias Económicas y Empresariales*, (1), 1.
- Moneva, J. M. (2005). Información sobre responsabilidad social corporativa: Situación y tendencias. *RAE: Revista Asturiana De Economía*, (34), 43-67.)
- Montero, M. (2012). La responsabilidad social y la norma ISO 26000. *Revista De Formación Gerencial*, 11(1), 102-119.
- Mooney, G.; Neal, S. et Hancock, L. (2012). Crisis social policy and the resilience of the concept of community. *Critical Social Policy*, 32(3)
- Moore, G. (2001). Corporate social and financial performance: An investigation in the UK supermarket industry. *Journal of Business Ethics*, 34(3), 299-315.

- Mora, J. (2001). Governance and management in the new university. *Tertiary Education & Management*, 7(2), 95-110.
- Moreno, A. et Chaves, R. (2006). Balance y tendencias en la investigación sobre el sector no lucrativo. especial referencia al caso español. *Ciriec-España*, (56), 87-116.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. *La Universidad En El Cambio De Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Editorial Paidós.
- Mulà, I. et Tilbury, D. (2009). A United Nations decade of education for sustainable development (2005–14) what difference will it make? *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 87-97.
- Mulligan, T. (1986). A critique of Milton Friedman's essay 'the social responsibility of business is to increase its profits'. *Journal of Business Ethics*, 5(4), 265-269.
- Mundial, B. (2003). *Informe sobre el desarrollo mundial 2004*. Banco Mundial. Retrieved from <http://cicee.com.mx/doctos/Informe%20Mundial%20sobre%20el%20Desarrollo%20Mundial%202004.pdf> (Consultado el 3 de agosto de 2011)
- Mundial, B. (2010). Desarrollo y cambio climático. *Reporte De Desarrollo Mundial*. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2010/Resources/5287678-1226014527953/Overview-Spanish.pdf> (Consultado el 23 de junio de 2011)
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research*, 20(1), 39-46.
- Murray, K. et Vogel, C. (1997). Using a hierarchy-of-effects approach to gauge the effectiveness of corporate social responsibility to generate goodwill toward the firm: Financial versus nonfinancial impacts. *Journal of Business Research*, 38(2), 141-159.

- Muthuri, J.; Moon, J. et Idemudia, U. (2012). Corporate innovation and sustainable community development in developing countries. *Business & Society*. Retrieved from <http://bas.sagepub.com/content/early/2012/06/04/0007650312446441.abstract> (Consultado el 1 de mayo de 2013)
- Naciones Unidas. (1987). *Brundtland Informe. Our Common Future*. Retrieved from http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf
- Naciones Unidas. (1945). *Preámbulo de la carata de las Naciones Unidas*. Retrieved from <http://www.un.org/es/documents/charter/> (Consultado el 19 de mayo de 2012)
- Naciones Unidas. (2002), resolución 56/38 aprobada por la asamblea general del 05-12-2001: Recomendaciones sobre el apoyo al voluntariado. New York: Naciones Unidas (N° A/RES/56/38), mimeo.
- Naval, C.; García, R.; Puig, J. et Santos, M. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91. Retrieved from <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/20557> (Consultado el 7 de julio de 2012)
- Navarro, G. et al. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Calidad En La Educación*, (33), 101-121.
- Neave, G. (2002). Anything goes: Or, how the accommodation of Europe's universities to european integration integrates an inspiring number of contradictions. *Tertiary Education & Management*, 8(3), 181-197.
- Neave, G. et Bixio, A. (2001). *Educación superior: Historia y política: Estudios comparativos sobre la Universidad contemporánea*. Madrid: Gedisa.
- Ni, D. et Li, K. (2012). A game-theoretic analysis of social responsibility conduct in two-echelon supply chains. *International Journal of Production Economics*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925527312001478> (Consultado el 5 de mayo de 2013)
- Núñez, J. (2013). Responsabilidad social universitaria y desarrollo sustentable. *UCE Ciencia.Revista De Postgrado*, 1(1)

- Oakes, J. (1986). *Educational indicators: A guide for policymakers*. Retrieved from http://www.rand.org/pubs/occasional_papers-education/OPE01.html (Consultado el 3 de mayo de 2011)
- Oakes, J. (1989). What educational indicators? The case for assessing the school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 181-199.
- Observatori del Tercer Sector (OTS). (2013). *La RS de las organizaciones no lucrativas, aproximación conceptual y desarrollo del RSO*. Retrieved from http://www.observatoritercersector.org/php/general.php?seccio=sc_pon_amp&idoma=Cs&id=53 (Consultado el 3 de mayo de 2013)
- Observatorio regional de latino América y caribe sobre RSU. (2012). *U-benchmarking en responsabilidad social*. On-line.
- OCDE. (2000). Empresas multinacionales. Retrieved from <http://www.comercio.mineco.gob.es/en/inversiones-exteriores/acuerdos-internacionales/lineas-directrices-ocde-para-empresas-multinacionales/pages/lineas-directrices-ocde-para-empresas-multinacionales.aspx> (Consultado el 3 de mayo de 2011)
- OCDE. (2003). *Education at a glance: OECD indicators 2003*. Organization for Economic. Retrieved from www.oecd.org/ (Consultado el 3 de mayo de 2011)
- OCUD. (2011). *Conferencia internacional "Construyendo una Universidad comprometida, más allá de la torre de marfil"*. Retrieved from www.oecd.org/ (Consultado el 4 de agosto de 2012)
- OCUD. (2011). *La Universidad de valladolid acaba de crear el área de responsabilidad social universitaria*. Retrieved from www.oecd.org/ (Consultado el 30 de junio de 2012)
- OEA. (2000). Organización de Estados Americanos. Estatuto de la agencia interamericana para la cooperación y el desarrollo. *Oea, Ser.W/XX(1.1)*
- OECD. (2010). *Organización para la cooperación y el desarrollo económico*. Retrieved from www.oecd.org/ (Consultado el 3 de mayo de 2011)

- Olabuénaga, J. et Casado, D. (2000). *El sector no lucrativo en España*. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/174/17403704.pdf> (Consultado el 30 de abril de 2011)
- Olmeda, C.; Ovalle, M.; Perianes, A. et Moya, F. (2008). *Impacto internacional de la investigación y la colaboración científica de las Universidades de cataluña: 2000-2004*. Retrieved from <http://www.acup.cat/sites/default/files/impactos-de-las-Universidades-publicas-catalanas-en-la-sociedad.pdf> (Consultado el 4 de julio de 2011)
- ONU. (2012). Consejo de los DDHH, principios rectores sobre las empresas y los DDHH. Retrieved from http://www.ceoe.es/resources/image/guia_principios_rectores_empresas_derechos_humanos_1.pdf (Consultado el 23 de marzo de 2013)
- Onwuegbuzie, A. et Leech, N. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en educación infantil, BOE, (312)
- ORDEN ECI/3857/2007, requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria, BOE, (312)
- ORDEN EDU/122/2009, Ley de educación catalana: La importancia de las prácticas de los grados de magisterio. 5609 (2009).
- Orduña-Malea, E. (2009). Ranking de Universidades en la unión europea: Aproximación multidimensional a una realidad compleja. *Anuario Think EPI*. Retrieved from <http://eprints.rclis.org/handle/10760/16604#.UCUndPYaNGY> (Consultado el 10 de abril de 2011)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2006). *Guía de recursos sobre responsabilidad social de la empresa (RSE)*. Retrieved from

<http://www.ilo.org/public/spanish/support/lib/resource/subject/csr.htm> (Consultado el 1 de marzo de 2011)

- Orlitzky, M. (2001). Does firm size comfound the relationship between corporate social performance and firm financial performance? *Journal of Business Ethics*, 33(2), 167-180.
- Ortega, J. et Rendón, L. (2012). El congreso EDUSOC 2012 reaviva en colombia y méxico el debate euro-iberoamericano sobre la contribución de las instituciones educativas al desarrollo solidario de la sociedad del conocimiento. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, (4), 87-92.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española De Pedagogía*, 62(227), 5-30.
- Osma, J. (2006). *Fundamentos de la responsabilidad social corporativa y su aplicación ambiental*. Dykinson Sl.
- Ostas, D. (2001). Deconstructing corporate social responsibility: Insights from legal and economic theory. *American Business Law Journal*, 38(2), 261-299.
- Pachón, M. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67.
- Padilla, R. et Simó, M. (2006). *La responsabilidad social de la empresa a debate*. España: Icaria editorial.
- Palmer, R. et Merkle, K. (2012). Article 12: Promotion of international cooperation. Paper presented at the *The UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, 353-360. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/h1561x1h27700974/> (Consultado el 26 de diciembre de 2012)
- Palos, J. (2011). Aprenentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social. *Temps d'Educació*, (41), 25-40.
- Parada, A. et al. (2012). La responsabilidad social empresarial y los stakeholders: Un análisis clúster1. *Revista Galega De Economía*, 21(1)

- Parellada, L. (2012). *Beneficios de la acción voluntaria como educación personalizada del alumno de secundaria*. Retrieved from <http://82.223.209.184/handle/123456789/638> (Consultado el 6 de junio de 2013)
- Resolución, de 13 de marzo de 2007, del Parlamento Europeo sobre responsabilidad social de las empresas: Una nueva asociación.
- Pastor, E. (2012). *El trabajo social en la dimensión de las políticas públicas de proximidad: Responsabilidad y compromiso social*. Retrieved from https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1500/Hum8_art3.pdf?sequence=1 (Consultado el 5 de agosto de 2013)
- Pearce, J. et Doh, J. (2005). The high impact of collabor. *MIT Sloan Management Review*. Retrieved from <http://tcciwest.tatainteractive.com/knowledge/CSR-SMRSpring%202005.pdf> (Consultado el 4 de junio de 2011)
- Pelozo, J. et Falkenberg, L. (2009). The role of collaboration in achieving corporate social responsibility objectives. *California Management Review*, 51(3), 95-113.
- Perdiguero, T. (2003). *La responsabilidad social de las empresas en un mundo global*. Barcelona: Anagrama. Retrieved from <http://en.scientificcommons.org/6981580> (Consultado el 9 de mayo de 2011)
- Pereira, L. (2001). *Cooperación para el desarrollo y ONG: Una visión crítica*. Los Libros de la Catarata. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 16 de mayo de 2011)
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. España: Editorial La Muralla.
- Pérez, R. et al. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: UNED-Pearson
- Pérez, L. (2012). *Autonomía, solidaridad y reconocimiento inteRSUbjetivo. Claves éticas para políticas sociales contemporáneas*. Retrieved from <http://res.uniandes.edu.co/view.php/760/1.php> (Consultado el 3 de mayo de 2012)
- Pérez, V. M. (23 de septiembre de 2013). La vida universitaria y su responsabilidad social. *Aragondigital.Es*

- Perry, P. (2012). Exploring the influence of national cultural context on CSR implementation. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 16(2), 141-160.
- Piferrer, M. et Pimentel, S. (2013). *Las actividades solidarias como base para la epd y la adquisición de competencias transversales en la UdG*. Retrieved from http://www.sextocongresocud.es/wp-content/uploads/2013/03/vicongresocud2013_submission_110.pdf (Consultado el 3 de noviembre de 2013)
- Pintér, L. et al. (2005). Indicators of sustainable development: Proposals for a way forward. Paper presented at the *Expert Group Meeting on Indicators of Sustainable Development*. New York, 13-15. Retrieved from <http://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/egmIndicators/laszlo.pdf> (Consultado el 3 de mayo de 2011)
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2013). *Convocatoria premio a la responsabilidad social universitaria docente 2013*. Retrieved from <http://dars.pucp.edu.pe/concursos/premio-a-la-responsabilidad-social-universitaria-docente-2013/> (Consultado el 3 de noviembre de 2013)
- Porter, M. et Kramer, M. (2002). The competitive advantage of corporate philanthropy. *Harvard Business Review*, 80(12), 56-68.
- Porter, M. et Kramer, M. (2006). The link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 84(12), 78-92.
- Post, J.; Preston, L. et Sauter-Sachs, S. (2002). *Redefining the corporation: Stakeholder management and organizational wealth*. Stanford University Press.
- Prahalad, C. et Hammond, A. (2002). Serving the world's poor, profitably. *Harvard Business Review*, 80(9), 48-59.
- Preston, L. et Sapienza, H. (1990). Stakeholder management and corporate performance. *Journal of Behavioral Economics*, 19(4), 361-375. Retrieved from <http://ideas.repec.org/a/eee/beheco/v19y1990i4p361-375.html> (Consultado el 30 de junio de 2011)

Programa AL-INVEST IV. (2011). Informe final. Rendición de cuentas y responsabilidad social de las empresas. *Programa AL-INVEST IV*. Bruselas, Bélgica.

Programa DESECO. Confederación Suiza. (2011). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Retrieved from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.html> (Consultado el 30 de mayo de 2013)

Protocolo de kioto. (1998). Retrieved from <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpspan.pdf> (Consultado el 12 de agosto de 2011)

Pulido, G. (2012). *La responsabilidad social en las organizaciones*. Retrieved from <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/3254> (Consultado el 23 de julio de 2013)

Pulmor, I. (2010). *Triple bottom line core strategy*. Retrieved from <http://pulmor.com/about.asp> (Consultado el 23 de junio de 2011)

Punset, E. (21 de marzo de 2012). El SEK educa en emociones de la mano de eduard punset. *El Economista*

Quazi, A. et O'Brien, D. (2000). An empirical test of a cross-national model of corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 25(1), 33-51.

Quesada, V. et López, I. (1989). *Curso y ejercicios de estadística*. México: Alhambra.

Quezada, R. (2011). University social responsibility, emerging social needs and quality of life of the citizens: Proposal of areas and indicators. *Argos*, 28(54), 1.

Quezada, R. (2011). The university social responsibility as a challenge to the strategic management of higher education: The case of Spain. *Revista De Educación*, 355, 109-133.

Quezada, R. (2012). Pluralist university government. An analysis proposal based on stakeholder theory. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 9(2), 296-310.

- Quiceno, A. et Vélez Ocampo, J. (2012). El comportamiento social consistente en un conglomerado de medios: Los casos de Walt Disney Company, Time Warner y News Corporation, Viacom y grupo Prisa. *Revista De Negocios Internacionales*, 5(1), 71-82.
- Racionero, S. (2012). *Dialogic learning in interactive groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. Retrieved from <http://gradworks.umi.com/34/88/3488657.html> (Consultado el 3 de mayo de 2013)
- RAE. (2012). *Diccionario de la RAE*. Retrieved from <http://www.rae.es/rae.html> (Consultado el 3 de mayo de 2012)
- Ramos, C. et al. (2011). The service university as a paradigm for higher education. *Revista De Ciencias Sociales*, 17(1), 48-58.
- Ramsenia, A. (2013). Responsabilidad social universitaria 2.0: Análisis de las páginas web de Universidades de AUSJAL. *Revista Internacional De Relaciones Públicas*, 3(5), 27-48.
- Raskin, P.; Banuri, T.; Gallopin, G.; Gutman, P.; Hammond, A.; Kates, R. et Swart, R. (2003). *Great transition* ISOE. Retrieved from <http://rwkates.org/pdfs/b2002.01.pdf> (Consultado el 3 de septiembre de 2013)
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard Univ Pr.
- Real decreto 1513/2006. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en su artículo 6.2, BOE 293.
- Real Decreto 221/2008, de 15 de febrero, creación y regulación del Consejo Estatal de Responsabilidad Social de las Empresas. Retrieved from <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-3868> (Consultado el 28 de octubre de 2011)
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, BOE, Sec. I. 109353.
- Red Pacto Mundial España*. (2012). Retrieved from <http://www.pactomundial.org/> (Consultado el 3 de septiembre de 2013)

- Red Telescopi. (2012). *Red de observatorios de buenas prácticas de dirección estratégica universitaria en latinoamérica y Europa*. Retrieved from http://telescopi.upc.edu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=263&Itemid=515&lang=es (Consultado el 3 de mayo de 2013)
- Reder, M. (2012). Climate change and human rights. *Climate Change, Justice and Sustainability*, 61-71. Retrieved from <http://scholar.google.es> (Consultado el 3 de septiembre de 2013)
- Reichert, S. et Tauch, C. (2003). Trends 2003: Progress towards the European higher education area. *European Association, Geneve-Brussel*. Retrieved from http://www.unizg.hr/UNESCO/texts/trends_2003_progress_towards_ehea.pdf (Consultado el 19 de septiembre de 2013)
- Reid, A.; Nikel, J. et Scott, W. (2006). Indicators for education for sustainable development: A report on perspectives challenges and progress. *Report for the Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society*. Retrieved from http://www.agf.org.uk/cms/upload/pdfs/CR/2006_CR1515_e_education_for_sustainable_development.pdf (Consultado el 3 de octubre de 2013)
- Reyna, J. (2012). *Responsabilidad social universitaria herramienta de empoderamiento del diseño1*. Retrieved from <http://2012.coloquiodedisenio.org/coloquio-2011/conten/mesa2/espinola.pdf> (Consultado el 24 de mayo de 2013)
- Rieckmann, M. (2011). *Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?* Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016328711002448> (Consultado el 23 de abril de 2013)
- Rincón, J. (2012). *Análisis sobre la percepción del modelo de responsabilidad social de EPMBOGOTÁ entre sus públicos de interés*. Retrieved from <http://190.69.3.61:8080/jspui/handle/10818/2096> (Consultado el 27 de septiembre de 2013)
- Rodriguez, M. (2012). Transparencia y responsabilidad social: Un reto para el abordaje de las posibles vinculaciones entre el sector público, el privado y la sociedad civil en el marco de la sustentabilidad. *Contabilidad y Auditoría*, (24), 15.

- Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rodriguez, J. et Quinoñones, A. (2012). La responsabilidad social de la Universidad: El papel de los estudios generales. *Revista Umbral*, (6). Retrieved from <http://ojs.uprrp.edu/index.php/umbral/article/viewArticle/229> (Consultado el 3 de septiembre de 2013)
- Romero, N. (2010). La responsabilidad social corporativa: ¿una estrategia de cambio hacia un modelo ético de desarrollo? *Revista De Ciencias Sociales*, 16(3).
- Romero, R. et al. (2010). Responsabilidad social de los proyectos educativos integrales comunitarios en instituciones educativas. *Espacio Abierto*, 19(1).
- Roosen, G. (2012, 22/07/2012). RSU. *Notitarde.Com*
- Root, S. (2005). Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts (HC). *The national service-learning in teacher education partnership*. Greenwich: Information Age IAP.
- Root, S.; Callahan, J. et Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 50-60.
- Rowley, T. et Berman, S. (2000). A brand new brand of corporate social performance. *Business & Society*, 39(4), 397-418.
- RSU. Retrieved from <http://www.udec.cl/panoramaweb2/2012/07/experto-en-responsabilidad-social-visito-la-udec/> (Consultado el 3 de septiembre de 2013)
- Rubio Hurtado, M. et Berlanga, V. (2012). Com aplicar les proves paramètriques bivariades t de student i ANOVA en SPSS. Cas pràctic. *REIRE.Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 5(2), 83-100.
- Rubio i Serrano, L. (2011). Aprenentatge servei, un camí sense retorn. *Temps d'Educació*, (41), 7-9. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewArticle/253364/0> (Consultado el 9 de agosto de 2013)

- Rubio i Serrano, L. et al. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/46344> (Consultado el 9 de abril de 2013)
- Rubiralta, M. (2004). *Transferencia a las empresas de la investigación universitaria: Descripción de modelos europeos*
- Ruf, B. et al. (2001). *An empirical investigation of the relationship between change in corporate social performance and financial performance: A stakeholder theory perspective*. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1010786912118#page-1> (Consultado el 10 de septiembre de 2011)
- Ruiz, I. et al. (2009). Responsabilidad social en las Universidades de España. *Razón y Palabra*, (70), 9.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. Paper presented at the *Técnicas De Investigación En Sociedad, Cultura y Comunicación*, 75-116. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=604284> (Consultado el 7 de noviembre de 2011)
- Rychen, D. et Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-88274-000> (Consultado el 7 de noviembre de 2012)
- Rychen, D. et Salganik, L. (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. *Strategy Paper: an Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies*. Retrieved from [www. deseco. admin. ch](http://www.deseco.admin.ch) (Consultado el 7 de octubre de 2013)
- Sahuquillo, M. (2 de abril del 2012). Queremos dejar una huella social en el mundo. *El País*

- Salas, M. et al. (2014). Developing Generic Competences in the European Higher Education Area: A Proposal for the Teaching of the Principles of Economics. *European Journal of Education, Forthcoming*. Retrieved from www.ssrn.com (Consultado el 27 de mayo de 2014)
- Salazar, M. (2013). DELOS: Desarrollo local Sostenible. *DELOS: Desarrollo Local Sostenible*, 6(16).
- Salonen, A. O. et Åhlberg, M. K. (2012). The path towards planetary responsibility-expanding the domain of human responsibility is a fundamental goal for lifelong learning in a high-consumption society. *Journal of Sustainable Development*, 5(8), 13.
- Sánchez Carrión, J. (1989). *Análisis de tablas de contingencia: El uso de los porcentajes en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Sánchez, M. (2012). Responsabilidad social empresarial: Gobernanza corporativa, empresa y ONG. *Oñati Socio-Legal Series*, 2(3), 139-159.
- Sánchez, A. V., & Acosta, R. M. V. (2005). Responsabilidad social corporativa y cooperativismo: Vínculos y potencialidades. *CIRIEC-España, Revista De Economía Pública, Social y Cooperativa*, (53), 241-260.
- Sánchez, C. et al. (2007). *La responsabilidad social universitaria (RSU) en el contexto del cambio de la educación superior*. Universidad Nacional Autónoma De México. Virtual Educa. Brasil. Retrieved from <http://www.slideshare.net/norman.trujillo/la-responsabilidad-social-universitaria-en-el-contexto-del-cambio-de-la-educacin-superior> (Consultado el 26 de febrero de 2011)
- Sanders, J. et Johns Hopkins Institute for Policy Studies. Center for Civil Society Studies. (2008). *The new zealand non-profit sector in comparative perspective*. Office for the Community and Voluntary Sector Wellington. Retrieved from <http://ocvs.govt.nz.customer.modicagroup.com/documents/publications/papers-and-reports/the-new-zealand-non-profit-sector-in-comparative-perspective.pdf> (Consultado el 19 de septiembre de 2011)

- Sans, A. (1997). *La investigació d'enfocament experimental*. Barcelona: Editorial UOC.
- Santiago, K. et al. (2012). Valores educativos y programas educativos municipales. *Revista De Investigación Educativa*, 30(2), 367-382.
- Saravia, F. et Lorenzi, G. (2012). *La sinergia de la responsabilidad social universitaria y el aprendizaje-servicio*. Retrieved from http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_II-Jornada-Investigadores-Aprendizaje-Servicio/CIII-20_Saravia-Lorenzi.pdf (Consultado el 17 de octubre de 2013)
- Sawyer, K. (2012). *The fashion production association and service learning*. Retrieved from <https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/51929/Honors-Thesis.pdf?sequence=1> (Consultado el 30 de marzo de 2013)
- Scavone, G. (2012). Las empresas frente al desafío de demostrar su responsabilidad social. *Contabilidad y Auditoría*, (21), 20
- Schermerhorn, J. et al. (2002). *Comportement humain et organisation*. Retrieved from <http://joannegreene.ca/wp-content/uploads/2011/05/15.-Resumes-CHO-Schermerhorn.pdf> (Consultado el 2 de noviembre de 2013)
- Searcy, C. et Elkhawas, D. (2012). Corporate sustainability ratings: An investigation into how corporations use the dow jones sustainability index. *Journal of Cleaner Production*, Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652612002454> (Consultado el 13 de mayo de 2013)
- Secchi, D. (2007). Utilitarian, managerial and relational theories of corporate social responsibility. *International Journal of Management Reviews*, 9(4), 347-373.
- Secchi, D. (2009). The cognitive side of social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 88(3), 565-581.
- Secretaría General de Universidades de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía. (2013). La responsabilidad social en la Universidades iberoamericanas. *Observatorio Cultural Del Proyecto Atalaya*, (57)

- Sector, U. E. (2005). *United nations decade of education for sustainable development (2005–2014): International implementation scheme*. Retrieved from <http://unEDSoc.UNESCO.org/images/0014/001486/148654e.pdf> (Consultado el 22 de agosto de 2011)
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.
- Senge, P. (2008). *The necessary revolution: How individuals and organizations are working together to create a sustainable world*. NY: Crown Business.
- Sethi, S. (1975). Dimensions of corporate social performance: An analytical framework. *California Management Review*, 17(3), 58-64.
- Sims, R. (1991). The institutionalization of organizational ethics. *Journal of Business Ethics*, 10(7), 493-506.
- Sipos, Y.; Battisti, B. et Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68-86.
- Sira, S. et Pérez, R. (2012). Relación de las Universidades con su entorno desde la perspectiva de la responsabilidad social universitariad. *REDIP-Revista Digital De Investigación y Postgrado*, 1(3)
- Sison, A. (2008). *Corporate governance and ethics: An Aristotelian perspective*. Edward Elgar Publishing. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 3 de enero de 2013)
- Smith, D. (1999). Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. *Higher Education*, 38(3), 373-374.
- Smith, M. (2001). Evaluation: Preview of the future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 281-300.
- Smith, N. (2003). Corporate social Responsibility: Not whether, but how. *California Management Review*, 45(4) 52-76,
- Social Accountability International. (2008). *Norma SA 8000. SAI (social accountability international)*. Retrieved from <http://www.sa->

- intl.org/index.cfm?fuseaction=Page.ViewPage&PageID=937 (Consultado el 3 de diciembre de 2011)
- Solano, L. (2012). La crisis económica, reveladora del incumplimiento de la responsabilidad social. *Revista ICONO14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 7(1), 263-280.
- Solarte, M. (2007). *Violencia e institución: Aportes para una ética de la responsabilidad social*. Retrieved from <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/89> (Consultado el 24 de marzo de 2012)
- Soto, I. (2011). Derechos Y responsabilidades en el estatuto del estudiante universitario. *Rejie*, (3). Retrieved from <http://www.eumed.net/rev/rejie/03/ijs.htm> (Consultado el 3 de marzo de 2012)
- Sousa, B., et al. (2001). *Ciudadanía y derechos humanos sociales*. Retrieved from <http://www.ens.org.co:8081/dspace/handle/123456789/111> (Consultado el 3 de mayo de 2011)
- Sousa, M.; Caixeta, J. et Santos, P. (2012). A construção de identidades solidárias: Compromisso da educação superior. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, 5(1).
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Steiner, G. et Posch, A. (2006). Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: An innovative approach for solving complex, real-world problems. *Journal of Cleaner Production*, 14(9), 877-890.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education*. Retrieved from http://ecomunities.tafensw.edu.au/pluginfile.php/12139/mod_page/content/145/Stphen%20Stirling%20article.pdf (Consultado el 3 de noviembre de 2013)
- Sterling, S. (2004). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. *Higher Education and the Challenge of Sustainability*, 49-70. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/xw56n42k38723612/> (Consultado el 3 de mayo de 2011)

- Sterling, S. (2007). Riding the storm: Towards a connective cultural consciousness. *Social Learning: Towards a Sustainable World*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 63-82. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 3 de agosto de 2011)
- Suárez, H. et al. (2011). Responsabilidad social universitaria e interculturalidad. *Atos De Pesquisa Em Educação*, 6(2), 427-446.
- Subcomisión Parlamentaria del Congreso de los Diputados, 4 de agosto de 2006. Informe para promover y potenciar la RSE. Retrieved from http://www.senado.es/legis8/publicaciones/pdf/congreso/bocg/D_424.PDF (Consultado el 10 de octubre de 2011)
- Sullivan, L. (1999). *The Global Sullivan Principles*. Retrieved from http://indianchristians.in/news/images/resources/pdf/global_sullivan_principles.pdf (Consultado el 15 de octubre de 2012)
- Sully, R. (2012). *ISO 26000: The business guide to the new standard on social responsibility*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14615517.2012.681201> (Consultado el 23 de septiembre de 2013)
- Swanson, D. L. (1995). Addressing a theoretical problem by reorienting the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 43-64. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/258886?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100982432423> (Consultado el 3 de abril de 2013)
- Taberner, J. (2008). *Sociología y educación: El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. (4ta. Ed. ed.). Madrid: Editorial Tecnos.
- Talloires, Red. (2013). Retrieved from <http://talloiresnetwork.tufts.edu/que-hacemos/que-es-la-red-talloires/> (Consultado el 3 de abril de 2013)
- Tapia, M. N. (2000). *Solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva
- Tapia, M. N. (2007). *Aprendizaje servicio en la Educación Superior. Un panorama introductorio*. Centro Latinoamericano De Aprendizaje y Servicio Solidario. Retrieved from <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/1.2.1.1.pdf> (Consultado el 3 de abril de 2013)
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: El aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*, pp. 26. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Tarrow, N. (1992). Human rights education: Alternative conceptions. *Human Rights, Education, and Global Responsibility*, 21-50.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences*. Cambridge Univ Pr.
- Taylor, P. J. et Flint, C. (1994). *Geografía política: Economía mundo, estado-nación y localidad*. Madrid: Trama.
- Taylor-Gooby, P. (2012). The civil society route to social cohesion. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 32(7/8), 1-1.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.
- Tencati, A.; Perrini, F. et Pogutz, S. (2004). New tools to foster corporate socially responsible behavior. *Journal of Business Ethics*, 53(1), 173-190.
- Tilbury, D. et al. (2005). A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: Further and higher education. Retrieved from <http://epress.lib.uts.edu.au> (Consultado el 14 de noviembre de 2012)
- Tilbury, D. et Janousek, S. (2006). Development of a national approach to monitoring, assessment and reporting on the decade of education for sustainable development: Summarising documented experiences on the development of EDS indicators and networking with expert groups on ESD indicators. *Sydney: Australian Research Institute of Education for Sustainability and Australian Government Department of*

- the Environment and Water Resources*. Retrieved from <http://www.glos.ac.uk/research/iris/strands/indicators/Documents/ESDIndicatorsFeb07.pdf> (Consultado el 14 de noviembre de 2012)
- Tilbury, D. et al. (2007). Monitoring and assessing progress during the UNDEDS in the asia-pacific region: A quick guide to developing national ESD indicators. *Working Draft*, 27. Retrieved from <http://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/manager/Repository/mq:4405> (Consultado el 14 de noviembre de 2012)
- Torra, P. et Cierva, J. (2011). *Colaboración especial: Primera conferencia internacional de Barcelona sobre educación superior: El compromiso social de las Universidades (18-19 de octubre de 2004)*. Retrieved from <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7496> (Consultado el 14 de noviembre de 2012)
- Torrego, L. et Monjas, R. (2006). Universidad y compromiso social: Una experiencia de solidaridad en el campus de Segovia. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (20), 69-84.
- Torres, M. et Trápaga, M. (2010). *Responsabilidad social de la Universidad; retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones SA.
- Tovar- Gálvez, J. (2012). Fundamentos para la formación de líderes ambientales comunitarios: Consideraciones sociológicas, deontológicas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas. *Revista. Luna. Azul*, 34, 214-239.
- Trinidad, A. et al. (2006). *Teoría fundamentada, "grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Trottini, M. et al. (2012). La RSU: Una filosofía de gestión mirada desde la sociedad del conocimiento y su capital humano, en pos del desarrollo sostenible y la construcción de una cultura de paz. Paper presented at the *Congreso Universidad*, I(1). Retrieved from <http://200.14.55.210/revista/index.php/congresoUniversidad/article/view/47> (Consultado el 1 de septiembre de 2013)

- Tuckman, B. (1978). *Conducting experimental research*. New York: Harcourt Brace.
- Tunnermann, C. (2010). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1), 181-196.
- Tziner, A. et al. (2011). Responsabilidad social corporativa, justicia organizacional y satisfacción laboral: ¿cómo se relacionan? *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 27(1), 67-72.
- Úcar, X. et al. (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria: En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. España: Grao.
- Unceta, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las Universidades Españolas*. Agencia Española de Cooperación Internacional, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- UNECE. (2006). *UNECE strategy for education for sustainable development, guidance for reporting*. Retrieved from <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2006/ece/cep/ac.13/ece.cep.ac.13.2006.5.add.1.e.pdf> (Consultado el 4 de octubre de 2013)
- UNESCO. (2001). *Conferencia Internacional de la Educación en la 46ª reunión*. Ginebra: UNESCO
- UNESCO. (2007). *Indicadores: Guía rápida para el desarrollo de indicadores nacionales relativos a la EDS. Programa Sobre Educación Para El Desarrollo Sostenible De UNESCO*. Bangkok: UNESCO
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*, 5-8 de jul 2009. http://www.ocud.es/sites/default/files/Comunicado_final_julio2009_en.pdf
- UNESCO. (2010). *Educación para el desarrollo sostenible*. Retrieved from <http://www.UNESCO.org> (Consultado el 26 de agosto de 2012).
- UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La Adolescencia. Una Época De Oportunidades*. Nueva York: UNICEF

UNICEF. (2006). *La mujer y la infancia el doble dividendo de la igualdad de género*. España:Unicef.

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. (2013). *30° congreso nacional y 4° internacional de servicio social "responsabilidad social universitaria, para una formación integral"*.

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. (2012). La responsabilidad social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad. *La Responsabilidad Social Universitaria En La Educación a Distancia*, (1), 13.

Universidad de Antioquía. (2012). *Cátedra abierta de extensión: RSU*. Retrieved from <http://www.udea.edu.co/porta/page/porta/porta/Actualidad/DetalleAgenda?codEvento=4414> (Consultado el 26 de agosto de 2012).

Universidad de Cádiz. (2013). *Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria 2013*. Retrieved from <http://www.uca.es/es/cargarAplicacionNoticia.do?identificador=5797> (Consultado el 9 de noviembre de 2013).

Universidad de Deusto. (2003). *Tuning, P*. Retrieved from http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf (Consultado el 4 de septiembre de 2011).

Universidad de Talca (2012). *RSU*. Retrieved from <http://www.utralca.cl/link.cgi//SalaPrensa/Institucional/4986> (Consultado el 26 de agosto de 2013).

Universidad de Zaragoza. *Promoviendo un modelo de responsabilidad social en la Universidad de Zaragoza*. Retrieved from <http://www.unizar.es/Universidadesresponsables/carpeta%20documentos/informe.pdf> (Consultado el 2 de noviembre de 2013).

Universidad del Zulia. (2013). *Instalan primer observatorio venezolano de responsabilidad social universitaria*. Retrieved from http://www.viceministrativo.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=1161&Itemid=211 (Consultado el 26 de agosto de 2013).

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). (2013). *EU-USR: Comparative research on university social responsibility in Europe and development of a community reference framework (lifelong learning Programme–Erasmus-EAC/27/11, grant agreement: 527209)*. Retrieved from <http://research.unir.net/proyectos/eu-usr/> (Consultado el 26 de agosto de 2013).

Universidad Metropolitana de Venezuela. (10 de julio de 2012). Promueven iniciativas solidarias para el desarrollo social del país. *Analítica.Com*

Universidad Miguel Hernández (UMH). (2013). *II Memoria de RSU de la UMH de Elche*. Retrieved from <http://comunicacion.umh.es/2013/04/17/la-umh-presenta-la-segunda-memoria-de-responsabilidad-social-universitaria/> (Consultado el 26 de noviembre de 2013).

Universidad Nacional de Jujuy. (2013). *Video conferencia internacional sobre RSU*. Retrieved from <http://www.jujuyaldia.com.ar/2013/04/18/la-unju-participo-de-videoconferencia-internacional-sobre-responsabilidad-social-universitaria/> (Consultado el 26 de noviembre de 2013).

Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú (UNMSM). (2013). *Certamen sobre RSU*. Retrieved from <http://www.unmsm.edu.pe/index.php?id=2604> (Consultado el 6 de noviembre de 2013).

Universidad Internacional de la Rioja. (UNIR). Retrieved from www.unir.net/ (Consultado el 7 de noviembre de 2013).

Universidad Siglo 21. (2013). *Programa de la Universidad siglo 21, Argentina*. Retrieved from <http://www.21.edu.ar/> (Consultado el 7 de noviembre de 2013).

Universitat Autònoma de Barcelona. (2013). *Memoria del curso académico 2011-12*. Retrieved from <http://www.uab.cat/servlet/Satellite/compromis-social-i-mediambiental/responsabilitat-social-universitaria-1345646764920.html> (Consultado el 6 de noviembre de 2013).

Universitat de Girona. (2013). *Plan estratégico*. Retrieved from http://www.udg.edu/Portals/11/PlaEstrategic/PlaEstrategic_UdG.pdf (Consultado el 6 de noviembre de 2013).

- University Leaders for Sustainable Future*. (2012). Retrieved from <http://www.ulsf.org/publications.html> (Consultado el 10 de noviembre de 2013).
- Valarezo, K. (2012). *Responsabilidad social universitaria. Mapa del área andina y estrategias de comunicación empleadas para su difusión*. Retrieved from <https://dspace.usc.es/handle/10347/3716> (Consultado el 8 de septiembre de 2013).
- Vallaesys, F. (2008a). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Retrieved from http://www.ucv.ve/uploads/media/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaesys.pdf (Consultado el 26 de julio de 2011).
- Vallaesys, F. (2008b). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Retrieved from http://132.248.18.40/docs/publicaciones/Vallaesys_Francois_responsabilidad.pdf (Consultado el 9 de agosto de 2011).
- Vallaesys, F. (2009). "Responsabilidad social universitaria": Una nueva filosofía de gestión ética e intencionales para las Universidades. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 191-220.
- Vallaesys, F. et Carrizo, L. (2006). Marco teórico de responsabilidad social universitaria. *Documento Presentado En El III Diálogo Global Sobre La Responsabilidad Social Universitaria*, 16.
- Vallaesys, F. et Carrizo, L. (2008). *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria*. Retrieved from http://www.RSU.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/IndicadoresRSU.pdf (Consultado el 2 de agosto de 2011).
- Vallaesys, F.; De La Cruz, C. et Sasia, P. (2009). *Manual de primeros pasos en responsabilidad social universitaria*. México: McGrawHill.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Vallespín, F. (1985). *Nuevas teorías del contrato social: John Rawls, Robert Nozick, y James Buchanan*. España: Alianza Editorial.

- Valor, C. et Cuesta, M. (2003). Responsabilidad social de la empresa. Concepto, medición y desarrollo en España. *Boletín Económico De ICE, Información Comercial Española*, (2755), 7-20. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301530> (Consultado el 10 de noviembre de 2012).
- Valor, C. (2005). Corporate social responsibility and corporate citizenship: Towards corporate accountability. *Business and Society Review*, 110(2), 191-212.
- Van der Graaf, A. (2006). ECO-schools: Trends and divergences. A comparative study on ECO-school development processes in 13 countries [book review]. *Australian Journal of Environmental Education*, 22(1), 123.
- Van Ginkel, H. (2002). Academic freedom and social responsibility—the role of university organisations. *Higher Education Policy*, 15(4), 347-351.
- Van Kleef, J. et Roome, N. (2007). Developing capabilities and competence for sustainable business management as innovation: A research agenda. *Journal of Cleaner Production*, 15(1), 38-51.
- Van Marrewijk, M. (2003). Concepts and definitions of CSR and corporate sustainability: Between agency and communion. *Journal of Business Ethics*, 44(2), 95-105.
- Van Parijs, P. (2001). Más allá de la solidaridad. Los fundamentos éticos del estado de bienestar y de su superación. *Ciudadanía y Derechos Humanos Sociales*, 221. Retrieved from http://www.ens.org.co/aa/img_upload/45bdec76fa6b8848acf029430d10bb5a/CIUDADANIA_Y_DHS.pdf#page=222 (Consultado el 26 de enero de 2011).
- Van Parijs, P. et al. (2002). ¿Qué es una nación justa, un mundo justo, una empresa justa?. *Cultura y Trabajo, Revista De La Ens*, (57-58)
- Van Weenen, H. (2000). Towards a vision of a sustainable university. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(1), 20-34.
- Vaquero González, B. (2012). Análisis participativo en la unidad de voluntariado del servicio de asuntos sociales de la USAL: Implicación y voluntariado. Retrieved

from

<http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115886/1/An%C3%A1lisis%20Participativo%20USAL.pdf> (Consultado el 26 de noviembre de 2013).

Varadarajan, P. et Menon, A. (1988). Cause-related marketing: A coalignment of marketing strategy and corporate philanthropy. *The Journal of Marketing*, 58-74. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1251450?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100982146533> (Consultado el 26 de noviembre de 2013).

Vargas, G. (2012). Educación superior pública en américa latina: Características y desafíos. *Revista Gestão Universitária Na América Latina-GUAL*, 5(1), 216-227.

Vasi, I. (2012). Public support for sustainable development: A mile wide, but how deep? *Consilience-the Journal of Sustainable Development*, 8(1)

Vasilescu, R. et al. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177-4182.

Vera, P.; Castro, G. et Hoyos, A. (2011). La contribucion de la Universidad al fortalecimiento del liderazgosocial y la formulacion de politicas públicas de desarrollo en contextos de fragilidad institucional y baja cohesion social. *XI Congreso Iberoamericano De Extensión Universitaria Denominado “Integración Extensión, Docencia e Investigación Para La Inclusión y Cohesión Social” Argentina.*

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.

Vidal, I. et Morrós, J. (2005). *Responsabilidad social corporativa*. Madrid: Confemetal

Vigo, A. (2012). *Foro RSU: Buenas prácticas en educación: Responsabilidad social universitaria*. Universidad Peruana Cayetano de Heredia.

Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las Universidades. *Educar*, (40), 15-48.

- Villa, A. et Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario: Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, (18), 111-122.
- Viteri-Moya, J. et al. (2013). Modelo conceptual para la planificación estratégica con la incorporación de la responsabilidad social universitaria. *Ingeniería Industrial*, 34(1), 77-86.
- Waddock, S. (2004). Parallel universes: Companies, academics, and the progress of corporate citizenship. *Business and Society Review*, 109(1), 5-42.
- Waddock, S. et Graves, S. B. (1997). The corporate social performance. *Strategic Management Journal*, 8(4), 303-319.
- Wagner, S. et Rush, M. C. (2000). Altruistic organizational citizenship behavior: Context, disposition, and age. *The Journal of Social Psychology*, 140(3), 379-391.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the 'Capabilities' approach offer?. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 168-187.
- Wals, A. et Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232.
- Wartick, S. et Cochran, P. L. (1985). The evolution of the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 758-769. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/258044?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21100982432423> (Consultado el 30 de mayo de 2011)
- Wartick, S. et Mahon, J. F. (1994). Toward a substantive definition of the corporate issue construct. *Business & Society*, 33(3), 293-311.
- Weber, L. et Duderstadt, J. (2012). *Global sustainability and responsibilities of universities*. France: Economica.

- Weik, et al. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science* 6(2), 203-218.
- Weinert, F. (2001). *Concept of competence: A conceptual clarification*. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-05275-003> (Consultado el 30 de octubre de 2011)
- Whelan, C. (2012). *Law firm ethics in the shadow of corporate social responsibility*. Retrieved from http://works.bepress.com/christopher_whelan/1/ (Consultado el 2 de febrero de 2013)
- Whitehouse, L. (2006). Corporate social responsibility: Views from the frontline. *Journal of Business Ethics*, 63(3), 279-296.
- Wiek, A., Withycombe, L. et Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 1-16. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/k0u2554k08050177/> (Consultado el 22 de mayo de 2012)
- Wigmore-Álvarez, A. et Ruiz-Lozano, M. (2012). University social responsibility (USR) in the global context. *Business and Professional Ethics Journal*, 31(3/4), 475-498. Retrieved from <http://vdca.vblogs.ie.edu/files/2013/04/University-Social-Responsibility-USR-in-the-global-context.pdf> (Consultado el 2 de febrero de 2013)
- Windsor, D. (2001). The future of corporate social responsibility. *International Journal of Organizational Analysis*, 9(3), 225-256.
- Windsor, D. (2006). Corporate social responsibility: Three key approaches. *Journal of Management Studies*, 43(1), 93-114.
- Wolcott, H. (2003). *The man in the principal's office: An ethnography*. Altamira Press.
- World Business Council for Sustainable Development. (2012). Retrieved from www.wbcsd.org (Consultado el 2 de febrero de 2013)
- Yang, C. (2012). *The Effects of Ethical Leadership on the Corporate Social Responsibility and Organizational Citizenship Behavior*. Retrieved from http://ethesis.yuntech.edu.tw/ETD-db/ETD-search/view_etd?URN=etd-0612112-090426 (Consultado el 12 de mayo de 2013)

- Yang, Q. et Crowther, D. (2012). The relationship between CSR, profitability and sustainability in china. *Developments in Corporate Governance and Responsibility*, 3, 155-175.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage publications, INC. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 12 de octubre de 2011)
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Retrieved from <http://books.google.es> (Consultado el 29 de noviembre de 2013)
- Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 5-32.
- Zaharia, R. M., Stancu, A. et Diaconu, M. (2010). University social responsibility and stakeholders' influence. *Transformations in Business and Economics*, 9(1 SUPPL. A), 434-447.
- Zahreddine, A. et a. (2007). *Competencias y recursos de comunicación social para un desarrollo local sostenible. Diagnóstico y perspectivas, el caso en Marruecos*. Retrieved from http://www.magrama.gob.es/en/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/inv-ed-amb/tendencias_paginas249_287_tcm11-13596.pdf (Consultado el 20 de febrero de 2011)
- Zapata, A. et Sarache, W. (2013). Quality and corporate social responsibility: A model of causality. *Dyna*, 80(177), 31-39.

ANEXOS

Índice de los anexos:

Anexo 1: Participantes finales del Proyecto

Anexo 2: Transcripción del focus group

Anexo 3: Transcripción entrevistas a estudiantes

Anexo 4: Documento guía sobre el diario

Anexos del CD:

Carpeta videos: Focus group

Carpeta audio: Entrevistas

Carpetas de estadística y de gráficos :

Carpeta de Estadística:

- Anexo 1: Medias y desviaciones típicas de las variables categóricas estructurales del grupo experimental (A) y del grupo control (B).
- Anexo 2: La Prueba de Levene (F) y Test t
- Anexo 3 (A): Relación entre variables estructurales y variables del pre-test del grupo A (grupo experimental)
- Anexo 3 (B): Relación entre variables estructurales y variables del pre-test del grupo A (grupo control)

Carpeta de Gráficos:

- Gráficos de la media en cambio del grupo A y B, según el pre y post test
- Gráficos de la comparativa del pre y post test entre grupos A y A1

Anexo 1: Participantes finales

	CURSO	ONG
1.	2n EP	Cottolengo
2.	2n EP	Braval
3.	2n EP	Make a Wish
4.	2n EP	Terral
5.	2n EP	Make a Wish
6.	2n EP	Terral
7.	2n EP	Terral
8.	2n EP	Terral
9.	3r EP	Cottolengo
10.	3r EI	BestBuddies
11.	3r EP	AIS
12.	3r EP	AIS
13.	3r EP	Terral
14.	3r EP	Terral
15.	3r EP	Montalegre
16.	3r EI	Soñar Despierto
17.	3r EI	Montalegre
18.	3r EI	Terral
19.	3r EI	Terral
20.	3r EI	BestBuddies

Anexo 2: Focus Group

Transcripción del grupo de turno de mañanas

Primero de todo, muchas gracias por haber venido. Esto es un FOCUS GROUP, que es una reunión sobre el proyecto solidario que habéis iniciado este curso y está relacionada con vuestra participación social con el currículum, con determinadas asignaturas. Algunas de las que imparto yo y otras no.

El objetivo es intentar verificar si con la participación en este tipo de proyectos se aumentan las competencias, las competencias en general a nivel transversal y a nivel más particular que se irán desglosando.

Tenéis un documento aquí y también iré pasando en la pantalla, para poder ir comentando sobre lo que opináis y cuáles son vuestras experiencias.

En principio, lo que comentéis aquí, aunque quede grabado, se utilizará con fines de investigación y es una opinión grupal de todo lo que piensa el grupo y no hay ningún perjuicio para nadie ni tampoco beneficio. Es simplemente para sacar información para la investigación y, si esto realmente se confirma, pues intentar promover más participación social de este tipo en otras asignaturas y en otras facultades. La idea es hablar en un ambiente relajado, tranquilo, en el que podamos participar y, como este documento es bastante largo y si alguno ha dicho una opinión semejante a la vuestra, con que opinéis igual diciendo: yo opino igual en base a mi experiencia, pues ya está. Lo importante es complementar con experiencias diferentes o con información adicional para poder ir completando toda la verificación de las competencias. Y sobre todo que aportéis esa vivencia que habéis tenido en base a las ONG, que son muy distintas y las casuísticas son diferentes.

Si os parece, lo tenéis todos en la primera página, en principio os podrías autoevaluar según diferentes aspectos. Hay diferentes partes. La primera parte sería Reflexionar sobre el proceso durante el período de participación social, en base a dos apartados. El A comenta los aprendizajes y conocimientos adquiridos y los relacionamos con competencias generales, y detrás, tenéis el B la valoración del impacto de este proyecto en vosotros. Tenéis una serie de números, los leo en voz alta y alguno que marque según la llamada de atención que alguno quiera comentar. El primero:

B. Resumen de los aprendizajes y conocimientos adquiridos gracias a y en relación a las competencias genéricas establecidas:

1. La participación social curricular me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales.
2. A raíz de esta experiencia he adquirido aprendizajes difíciles de haber adquirido en clase.
3. Me ha permitido conocerme mejor a mí mismo/a.
4. Me ha permitido ver que con mis actuaciones puedo contribuir a conseguir el bien de los demás.
5. Cita los aprendizajes/conocimientos adquiridos que consideres importantes
6. ¿Qué aprendizajes/conocimientos crees que has adquirido que resultaba difícil aprender en clase?
7. ¿Cuál ha sido la motivación que te ha impulsado a actuar?

En cualquier momento me podéis parar, me pedís la palabra, y si alguno quiere destacar algún punto en concreto, ejemplificando su experiencia/vivencia.

ESTUDIANTE 7: Yo quiero hacer referencia al punto 4 (*Me ha permitido ver que, con mis actuaciones, puedo contribuir a conseguir el bien de los demás*), he

estado haciendo el voluntariado en Best Buddies, y me he dado cuenta de que depende de como yo actuaba o como trataba a esa persona, pues se podía ayudar en según qué cosas, y también a mí como persona me podía ayudar en pensar de manera diferente o en otros aspectos que a lo mejor antes no pensaba, y que con esta persona de Best Buddies pues sí que me ha hecho pensar. Creo que es bien para él y también para mí.

Tienes algún ejemplo que digas...:

ESTUDIANTE 7: El simple hecho de quedar con él una tarde, sacarlo de casa e ir a pasear.

Estamos hablando de una persona discapacitada, para aquellos que no sepan de esta ONG.

ESTUDIANTE 7: Con pequeños detalles, pequeñas cosas que a lo mejor, en su día a día cuestan que estén y si tú se lo das le haces un bien para él. A parte de hacer ver que con lo que tú haces...

Tú le aportas un beneficio y él te aporta un beneficio.

ESTUDIANTE 4: Yo también he estado en esta ONG y considero que es un punto importante porque nuestra ONG se basaba en esto, en hacer que un niño con problemas o discapacitado no suele tener un círculo de amigos con el cual salir, nosotros lo incitásemos, pues a relacionarse con gente, a salir, a ir al cine... Entonces el niño con el que yo quedaba era una persona bastante extrovertida, pero cuando nosotros quedábamos e hicimos una reunión vi a gente muy introvertida, entonces eso incitaba a relacionarte y mantener una relación muy cercana para que él pueda abrirse en un entorno el cual no conocía.

ESTUDIANTE 7: Darles seguridad.

Los demás queréis comentar alguna otra cosa.

ESTUDIANTE 1: A mí me ha permitido conocerme mejor a mí misma, porque he descubierto muchas capacidades que tenía, al conocer a mucha gente, a los discapacitados del Cottolengo, pues al principio tienes manías al ver a algunas personas, pero luego ya te acostumbras y vas valorándote mucho más.

¿Destacarías algo más que te haya llamado la atención o que digas que es importante?

ESTUDIANTE 1: Ha sido muy importante una cosa que me sorprendió mucho. El último día que fui, no estaban las hermanas en mi planta y la gente me lo iba preguntándome a mí; bueno, sí llevo meses yendo, pero tampoco es la que lleve más tiempo. Pues me chocó.

El grado de responsabilidad.

ESTUDIANTE 1: Sí, sí. Decían: eso ¿cómo se hace?

¿Crees que esto encajaría en alguno de los puntos anteriores?

ESTUDIANTE 1: Algún aprendizaje difícil de aprender en clase (6)

¿Estáis de acuerdo los demás? ¿Sí? ¿O pasamos al B?

ESTUDIANTE 3: Bueno, siguiendo con lo de ella. Algún aprendizaje difícil de aprender en clase, por ejemplo, conceptos abstractos como que todo el mundo tiene su realidad, eso te lo dicen mucho en clase, sí, sí. pero hasta que no lo ves en tu día a día... Yo tenía seis niños y me explicaban la realidad de cada uno, y

yo decía: Madre mía, cada uno lo que tiene encima. Y creo que eso a la hora de ser profesora es importante tenerlo en cuenta.

También podría encajar con el punto 1 La participación social curricular me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales.

ESTUDIANTES. Sí, sí.

Pasamos al B

C. Valoración del impacto educativo del Proyecto:

1. Motivación para realizar el proyecto
2. Satisfacción con las acciones realizadas
3. Interés por continuar colaborando para desarrollar el proyecto
4. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo académico
5. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional
6. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal
7. He mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”
8. Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores, deberían incluir el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad
9. ¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

Para agruparlas, es decir, de todas o de la mayoría, o excepto tal, o considero que...

Las podéis valorar con los puntos de abajo, el baremo: No sé 1. Nada 2. Poco/a 3.

Bastante 4. Mucho/a.

ESTUDIANTE 3: Pues yo la 3 Interés por continuar colaborando para desarrollar el proyecto, mucho, al año que viene seguiré. La 5 La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional, bastante. En cambio la 7 del desarrollo personal, mucho.

Entonces consideras que si la ultima respuesta ¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

ESTUDIANTE 3: Sí.

ESTUDIANTE 4: Yo también incluyo en la 8 el hecho de introducir las actividades de este tipo en magisterio, pues ayudan a enriquecerte como persona y profesionalmente.

Cuando dices que incluyes, ¿incluyes las que ha dicho ESTUDIANTE 3 o todas las anteriores?

ESTUDIANTE 4: A parte de las que ha dicho ESTUDIANTE 3, bueno en general, yo considero que son puntos muy concretos y muy esenciales.

¿Cómo lo valorarías? En general.

ESTUDIANTE 4: Bueno yo he marcado principalmente la satisfacción con las acciones realizadas (2) como mucho, la experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal (6) como mucho, y la ocho como mucho también.

¿Los demás estáis de acuerdo?

ESTUDIANTES: Sí.

ESTUDIANTE 7: La 6 la experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal, sobretodo.

¿Cómo es que el desarrollo profesional no lo incluís o es más difícil?

ESTUDIANTE 8: En muchos momentos es difícil traspasarlo a la realidad, porque tú no te encuentras en una clase, que es lo que realmente en un futuro creo que es lo que queremos todos, estás trabajando con gente que tiene problemas y tú en un futuro en una clase también te puedes encontrar con gente así que cada uno con circunstancias diferentes, pero tú en este momento no lo traspasas todo como a tu desarrollo como profesor, sino que te basas en la experiencia de 21, 22 años, en lo que has vivido hasta este momento, por lo menos hablo por mí. E intentar llevarlo lo mejor posible ofreciendo todo lo que tú puedes, pero tampoco tienes un arraigo profesional como puede tener cualquier profesor que lleve 15 años explicando en una clase para hacer lo mismo. Entonces tienes que basarte en lo que tú puedes hacer hasta este momento.

Lo que quieres decir es que el primer nivel es el personal.

ESTUDIANTE 7: Claro, que actúas primero como persona, y actúas a partir de tus propias experiencias y luego, quizás, algo profesional pero muy poco. Realmente es tu propia persona a la hora de actuar con los demás.

¿Es posible que este desarrollado este punto y no os deis cuenta porque no estáis ejerciendo la profesión?

ESTUDIANTES: Quizás.

ESTUDIANTE 1: Quizás cuando estemos trabajando en ello pues te digamos: mira antes me pasó hace tiempo esta experiencia y te das cuenta cuando estás trabajando. Ahora no estás pensando que te pasará en un futuro.

Tal vez es el paso de la consciencia de que esto me servirá a nivel profesional. ¿Y no os ha pasado a veces en clase, lo que estáis viviendo a modo personal sirva para una aplicación didáctica o académica? Esto que me ha pasado me sirve para aportar cosas en clase, para mejorar este conocimiento que estoy aprendiendo.

ESTUDIANTE 8: Sí, pero, como tú dices, nos servirá, pero en el momento en el que lo hacemos no pensamos que nos servirá.

¿Y ahora que os lo planteo?

ESTUDIANTE 8: Entonces sí que te das cuenta, pero en el momento en el que estás ayudando, colaborando, tú no estás pensando que esto te va a servir el día de mañana, que te va a servir igual y te va a favorecer, pero tú no lo piensas. Estás desarrollándote de la manera que tú piensas, de la manera que te han enseñado, como has crecido y a partir de ese momento poco a poco es cuestión de ir escalando.

Vale, todos estos números como los valoraríais en general en: No sé 1. Nada 2. Poco/a 3. Bastante 4. Mucho/a. ¿A nivel grupal?

ESTUDIANTES: Bastante mucho

ESTUDIANTE 6: También quería remarcar la 7 he mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”, porque encuentro que tú sí que interactúas con mucha gente, pero hasta que no te pones... Bueno nosotros estábamos en el

Terral y el objetivo era que las niñas del Raval tuviesen un 80% de aprobados de sus estudios, igual que crecieran como personas. El hecho de ayudarlas a intentar crecer también encuentro que es importante, no sólo crecer tú como persona o profesionalmente y que luego te pueda aportar algo, sino que es ayudarlas a ellas ahora, en ese momento.

Pasamos a la segunda parte: Comparativa entre las expectativas iniciales y lo conseguido. En general, los que estáis aquí lleváis más de la mitad de las horas que se os solicitaban o la totalidad de las horas. Los que habéis acabado ¿podéis alzar la mano? Unas 30 horas.

Tres estudiantes alzan la mano.

Los demás lleváis aproximadamente a la mitad.

ESTUDIANTES: No las hemos contado.

O más. ¿Todos tenéis idea de continuar con el proyecto independientemente de las horas?

ESTUDIANTES: Sí, sí.

ESTUDIANTE 8: Como mínimo hasta final de año, y el año que viene si las circunstancias lo permiten. No solo es querer, si luego te sale un trabajo por las tardes y te va bien pues...

¿Si pudierais?

ESTUDIANTES: Claro.

Seguimos con la segunda parte.

¿Por qué he escogido realizar la participación inicia en este contexto? ¿Cuál era mi objetivo? ¿Se ha cumplido? Algunos habéis tenido la oportunidad de escoger, otros no por horario... Si alguno pudo realmente escogirlo ¿cuál era el objetivo que tenia? ¿Si se ha cumplido? ¿Consideráis que sí?

ESTUDIANTE 1: Mi objetivo era conocer a gente discapacitada, cómo viven, qué hacen...

Lo que habéis encontrado es lo que esperabais encontrar.

ESTUDIANTES: No, para nada.

¿Entonces?

ESTUDIANTE 1: No conocía como era el Cottolengo, la gente de allí... Yo estaba más acostumbrada a discapacitados, a ir más con síndrome de Dawn, que es lo que más se suele ver. Cuando llegué allí no sabía cómo actuar y hacer las cosas, y después poco a poco ibas haciendo.

Y los demás como es que no...

ESTUDIANTE 7: Yo por mi parte primero iba con una idea diferente. Sí que estaba interesada en el mundo de la discapacidad y cómo viven en su propio mundo, pero más reflejado en niños y no para adultos. Y fue ese el choque, pero una vez estaba dentro y conocí a la persona, pues ya bien; pero en un primer momento tratar con adultos no es lo mismo que tratar con niños. Y yo iba con la mentalidad de estar con niños, hacer talleres, actividades... algo diferente.

ESTUDIANTE 4: Es diferente tratar con un niño que, por ejemplo, con una persona adulta que ya tiene sus pensamientos y sus maneras de actuar, y más si no has tratado... Yo, por ejemplo mi caso, nunca había tratado a niños con problemas, entonces llegas ese día y encontrarme a toda esa gente, claro, me quedé un poco bloqueada porque no sabía por dónde empezar, qué hacemos, qué decimos, cómo actuamos. Luego ya te acogen, te sientes arropada y tú hablas y te relacionas, pero al principio fue impactante.

De todas maneras, a parte de la edad, el objetivo de aprendizaje de relacionarse con personas discapacitadas ¿sí está conseguido?

ESTUDIANTES: Sí.

¿Qué ha aportado el centro (la experiencia) a mi formación inicial? ¿Se corresponde con tus expectativas? Bueno, es un poco lo que estábamos diciendo ahora.

¿Qué he podido aportar yo a la entidad? ¿Era lo que pensabas aportar?

ESTUDIANTE 3: Yo he aportado repaso escolar a una niña en concreto. Y también pensaba que era hacer talleres o algo más dinámico. Pero estoy contenta.

¿Crees que sólo has aportado el repaso?

ESTUDIANTE 3: No. Afectivo, pero no solo a la niña sino a todos. A lo mejor llegaba antes y me ponía a merendar con ellos y eso, claro, también da afecto.

¿Los demás también estáis de acuerdo?

ESTUDIANTES: Sí.

¿Qué competencias he podido poner en práctica? ¿Se corresponde con tus expectativas? Por ejemplo, aquí antes ha salido una: aprender a vivir y actuar juntos. Bueno lo comentamos antes, personales, académicos, profesionales...

La tercera parte:

Existen dos competencias transversales en la Facultad de Educación, ¿consideras que la participación en el Proyecto te ha ayudado a adquirirlas o mejorarlas?

Competencias transversales FE:

3. Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor (realizar proyectos por iniciativa propia con la finalidad de aprovechar las oportunidades que presente el contexto).
4. Conocer los elementos que conforman el pensamiento:
 - Analítico (realiza la separación del todo en partes que son identificadas o categorizadas).
 - Sistémico (es una visión compleja de múltiples elementos con sus diversas interrelaciones. Debemos ver las cosas de forma interrelacionada).
 - Crítico (examina la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria, y tiene una doble vertiente analítica y evaluativa. Intenta superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica. Es evaluar el conocimiento, decidiendo lo que

uno realmente cree y por qué. Se esfuerza por tener consistencia en los conocimientos que acepta y entre el conocimiento y la acción).

- Reflexivo (es el pensamiento con el que se hacen preguntas, identificando lo que a uno le interesa saber sobre un tema determinado).

Entonces, ¿consideráis que con vuestra participación social han mejorado estas dos competencias transversales?

ESTUDIANTES: La primera seguro. Sí.

¿Y los elementos del pensamiento analítico, sistémico, crítico y reflexivo? Analizar, sistematizar sería relacionar cosas, crítico un poco de autoanálisis y evaluación del contexto y reflexivo preguntarse cosas que antes uno no se preguntaba.

ESTUDIANTE 7: Creo que actúan todos un poco en conjunto un poco.

Si volvemos a los baremos de antes No sé 1. Nada 2. Poco/a 3. Bastante 4. Mucho/a, ¿en qué grado evaluaríais estas competencias?

ESTUDIANTES: La primera mucho y la segunda bastante.

Con esta última parte de la página Estás de acuerdo en que:

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado, y además mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. ¿Estáis de acuerdo?

ESTUDIANTES: Sí. Mucho.

1. El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral. El conjunto de competencias, saber, saber hacer, saber estar y al final ser una persona competente.

ESTUDIANTES: Mucho.

Vamos a la cuarta parte, que es un cuadro que intenta relacionar las competencias de los saber, saber hacer, saber ser, con los apartados del cuestionario que os he pasado estos días, que eran cuatro apartados relacionados, con resultados esperados que son indicadores que intentan relacionar la Responsabilidad Social con las competencias generales y con competencias específicas que ahora podemos leer. Lo he separado según saber, saber hacer, saber ser y saber vivir y trabajar juntos. Están por colores. Lo leeré. En aspectos de saber.

De este apartado, ¿qué competencias destacaríais y por qué? Si lo podríais relacionar con alguna vivencia en particular, alguna experiencia.

ESTUDIANTE 2: En la que pone planificación y acción... yo en mi caso estaba en Make a wish e iba con unas ideas, porque lo que haces es conseguir las ilusiones de niños enfermos. Pero para conseguir esta ilusión tienes que hacer mucho trabajo administrativo. Entonces la idea era más estar con el niño

enfermo, hablar y ayudar, pero de esto ya se encargaba otra gente y teníamos que hacer otras cosas como buscar parques temáticos, hoteles o quería ir a ver el partido de fútbol y se tenían que mirar horarios. Entonces era adaptarme a lo que necesitaba cada ilusión o la ONG, porque llegabas y hacías lo que te pedían. Y quizás te rompan los esquemas iniciales, pero luego te sientes muy realizada y que ayudas.

¿Por qué te sientes muy realizada y que ayudas si no estás con un niño?

ESTUDIANTE 2: Porque siempre ves que es su ilusión, tú le estás ayudando a llevarla a cabo. Yo pensaba que si yo no iba ¿quién lo hará?, porque no hay nadie voluntario, solo estaba yo en esa hora y es que se tiene que hacer. Me sorprendía mucho que a mí nadie me revisara. Yo miraba parques temáticos y nadie me decía que puede que haya alguno mejor. No había tiempo y se necesitan muchos voluntarios.

Tu grado de responsabilidad era mucho.

ESTUDIANTE 2: Sí.

¿Crees que lo cumplías satisfactoriamente?

ESTUDIANTE 2: Sí.

Y cuando tú dices: que esta planificación y acción de toda la gestión administrativa forma parte de la realización del sueño del niño, tienes una visión global.

ESTUDIANTE 2: También tuve la oportunidad de ver unas entrevistas y la entrevista final de un niño, que ya había cumplido su ilusión. Un niño que tenía cáncer des de los 3 años y ahora tenía 5, y bueno, lo veías feliz y te explicaba que había ido a Legoland... y ves que la familia estaba encantadísima, y luego esto a él le ayuda a superar la rutina diaria, que es muy dura. Que a veces no nos damos cuenta de que hay muchos niños sufriendo, y también familias.

De alguna manera también orientación al aprendizaje porque todo esto te ayuda a tener una visión más global del niño, de la familia, del problema y de tu propia labor, cómo poder resolver las dificultades que te vas encontrando. Y además hacerlo bien.

ESTUDIANTE 2: Sí.

¿Estáis de acuerdo los demás?, ¿tenéis algún tipo de experiencia que pueda relacionarse con alguna de estas competencias? Que digas pues estas dos o todas o en este apartado ninguna.

ESTUDIANTE 1: Parecerá un poco tontería, pero cuando yo tenía que ayudar a dar de comer a las personas, habían chicas que no querían comer y les costaba mucho abrir la boca para que tú le metieras la cuchara, y entonces tú has de ir buscando técnicas y estrategias para ir consiguiendo que comiera. A ti te dicen: tú te encargas de esta persona y luego te vas a otra persona. Pero no puedes hacer bien tu trabajo porque hay mucha gente y muchos necesitan ayuda. Entonces sería como resolución de problemas.

Pasamos al otro punto. Esto es saber hacer relacionado con el ejercicio profesional y el compromiso social.

Esto también va un poco con lo que decía ESTUDIANTE 1 de ¿qué es lo que hago ahora, qué hago con esta persona, con la siguiente, cuál es la mejor estrategia para conseguir un objetivo? ¿Alguien quiere aportar un ejemplo?

ESTUDIANTE 8: Yo en la toma de decisiones, en el grupo que yo llevaba de 12 niños, en el Raval, a la hora de entrenar son niños que llevan un año como mucho jugando al fútbol, les cuesta mucho el competir, el aguantar mucho rato escuchando a alguien, el hacer caso, y tienes que buscar la manera de entretenerlos, que se lo pasen bien porque no es ninguna obligación, porque ellos allí van con la excusa de estudiar cuando están en el centro y luego tener una hora libre y luego el fin de semana. No es una obligación, van porque quieren, pero eso tampoco quita que tengan la obligación de estar comprometidos con lo que hacen. Entonces es importante saber darles, pero también exigirles a la vez. Que se lo pasen bien, hacerles reír, poder hacer broma porque no se trata de nada profesional, pero saber en todo momento que lo que quieren ellos es aprender tanto en el deporte como en los estudios. Es una manera de dar, pero también exigir es importante, una combinación de ambas cosas.

Y también relacionado con adaptación al entorno.

ESTUDIANTE 8: Sí.

ESTUDIANTE 4: Yo, como anécdota, el chico con quien yo estaba, un día por X motivos perdió la mochila. Entonces tuve que tomar el mando de la situación, llamar, moverme para intentar encontrar la mochila, porque dentro llevaba cosas importantes. El hecho es que no la encontramos, pero la responsabilidad de estar yo con él y que se dejase la mochila me implicó en una situación que me superó en ese caso, porque no contaba con que él llevaba una mochila y me tenía que hacer responsable. Acostumbrada a ir con mis amigos, yo llevar mis cosas y hacerme responsable de mis propios actos, pues no lo vi y patiné allí en ese aspecto. Luego se solucionó y nada; pero como anécdota de toma de decisiones sí que lo considero importante.

Supiste como resolver el problema.

ESTUDIANTE 4: Sí.

Respecto a estos apartados, ¿cómo lo valoraríais?

ESTUDIANTES: Bastante.

¿Y el anterior?

ESTUDIANTES: Bastante.

¿Aquí destacaríais alguna, todas en general?

ESTUDIANTES: Todas en general.

Respecto al tipo de comunicación que mantenéis con las personas con quienes estáis ¿queréis destacar alguna cosa?

ESTUDIANTE 1: Yo no me puedo comunicar mucho con todos. Yo puedo decir cosas, pero cuando ellos me hablan no los puedo entender o tampoco hablan mucho. Me comunico más con las hermanas, con otras voluntarias, pero con los propios residentes no me puedo comunicar porque tienen problemas, tienen discapacidades más serias, pues tampoco tienen mucha capacidad de hablar.

¿Y has notado un antes y un después a medida que ha pasado el tiempo tu relación con ellos?

ESTUDIANTE 1: Sí. Al principio era un poco más lejana, pero ahora llegas, todo el mundo te conoce, son más afectivos.

Con las personas que tú ayudas a comer ¿sientes que te conocen?

ESTUDIANTE 1: Sí.

Entonces esto también es comunicación: la mirada, los gestos, la sonrisa...

ESTUDIANTE 1: Sí. A lo mejor se potencia más la comunicación no verbal que la verbal.

Bueno, pero es comunicación. En ese sentido ¿la consideras positiva, has visto un avance?

ESTUDIANTE 1: Sí.

Vamos a la siguiente parte:

Algún ejemplo que os venga a la cabeza para clarificar alguna de ellas.

ESTUDIANTE 3: Yo en la de Responsabilidad Social, un día estaba mala y no fui, yo avisé, pero a la semana siguiente que yo fui, la niña estaba un poco no enfadada pero un poco reticente porque no había ido la semana pasada. Le tuve que explicar que estaba mala y que mi abuelo estaba muy malo y que no podía ir, y bien pero al principio... Se sienten como abandonados si no vas porque saben que vas a ir y te están esperando.

A los demás ¿también os ha pasado esto? ¿Os han echado en falta?

ESTUDIANTES: Sí.

Y ¿qué pensáis de la diversidad e interculturalidad?, ¿es importante?, ¿la entendéis mucho más?

ESTUDIANTE 8: A veces tu propia vida no te permite ver que lo tienes tan cercano, sabes que lo tienes pero no lo vives, entonces sí, pero cuesta.

¿Y con este proyecto sí?

ESTUDIANTE 8: Sí. Mi caso son niños pequeños y a veces cuesta hablar con ellos, que te entiendan porque algunos no hablan muy bien el idioma porque la mayoría son de Paquistán, pero cuando ves que sonrían ya me gusta, ya disfruto.

¿Te ha ayudado a acercar la diversidad social y cultural como algo que te enriquece?

ESTUDIANTE 8: Sí, totalmente.

En general este apartado ¿cómo lo puntuaríais?

ESTUDIANTES: Mucho.

¿Y el anterior?

ESTUDIANTES: Bastante.

¿Consideras que has adquirido alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior? ¿Puedes decirnos cuál o cuáles?

¿Creéis que se ha de seguir proponiendo este tipo de proyectos en otras asignaturas?

ESTUDIANTES: Sí.

Muchas gracias por vuestra participación.

Transcripción del grupo de turno de tardes

Vamos a hacer un FOCOS GROUP sobre el proyecto solidario de la UIC de este año en la Facultad de Educación. Y el tema es ver si se fomentan las competencias a diferentes niveles a través de ese tipo de proyectos. La idea es hacer una opinión grupal, de las diferentes partes que tiene el documento. No tiene ningún perjuicio ni ningún beneficio para ninguna de las partes. Simplemente se utilizará lo que saquemos de aquí para temas de investigación. La idea es que habléis todas y que lo baséis en vuestra experiencia, de lo que habéis vivido. Primero es autoevaluarse en la primera parte, que sería del proceso. Creo que todas, ¿tú has finalizado las horas?

ESTUDIANTE 10 y 11: Yo sigo.

ESTUDIANTE 9: Yo todavía no he acabado las 30 horas.

Y ¿continuarás?

ESTUDIANTE 9: En principio sí.

Si puedes ¿Sí?

ESTUDIANTE 9: Sí.

El primer apartado sería comentar del apartado A estos siete puntos.

8. La participación social curricular me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales.
9. A raíz de esta experiencia he adquirido aprendizajes difíciles de haber adquirido en clase.
10. Me ha permitido conocerme mejor a mi mismo/a.
11. Me ha permitido ver que, con mis actuaciones, puedo contribuir a conseguir el bien de los demás.
12. Cita los aprendizajes/conocimientos adquiridos que consideres importantes
13. ¿Qué aprendizajes/conocimientos crees que has adquirido que resultaba difícil aprender en clase?
14. ¿Cuál ha sido la motivación que te ha impulsado a actuar?

Como veis todos estos apartados son relacionados al saber, a los conocimientos. No sé si queréis destacar alguno o todos o ninguno... si podéis aportar algo de los que destaquéis.

ESTUDIANTE 11: Yo he señalado el 2, 3 y 4, sobretodo el 2 a raíz de esta experiencia he adquirido aprendizajes difíciles de haber adquirido en clase. Creo que todo esto es imposible de adquirir en un aula; y, como todo en esta vida, la realidad está en la calle, y es cuando te das cuenta al tratar de tú a tú a las

personas afectadas de cómo está realmente la situación. Y es en ese momento cuando estás en el problema in situ cuando puedes buscar opciones para solucionarlo, también equivocarte para volver a...

¿Tienes algún ejemplo?

ESTUDIANTE 11: Bueno, yo en mi caso estaba en Montealegre y nuestra tarea era apadrinar a una familia, que se la llama, y como mínimo una vez al mes les tenías que llevarles un lote de alimentos, les hacías compañía... también he hecho más cosas gestionar un proyecto de pintura. Pero a mí lo que me impresionó, con las noticias de la crisis, y hasta que realmente no te plantas delante de esa situación no te das cuenta de la magnitud que tiene. Y vas por el Raval y la verdad que es increíble, ves las casas que están como están y te planteas muchísimas cosas, y eso no lo adquieres en una clase por mucho que nos lo enseñen en fotos, power point o pasen un vídeo en clase. Aprendes sobre todo a ver que a gente que no tiene nada le sobra la mitad, es increíble y te lo da todo. No nos dejaba ni llevar pastas para cuando nos tomábamos el café, y además era gracioso, era una familia gitana, muy salada, tenía dos niños... la verdad que es duro. Y luego con una mujer a quien se le murió la madre, que estaba en estado depresivo, íbamos a hacerle compañía. En general hasta que no te plantas en el problema, no lo haces de alguna manera tuyo, una percepción tuya de lo que es en este caso el ejemplo de la crisis, todo el mundo habla de crisis pero sólo pensamos en la crisis económica y hay muchas crisis a las que no se les echa mano.

Destacabas como punto importante el 2, que son experiencias difíciles de haber adquirido en clase. ¿Has podido aplicar contenidos aprendidos en clase en estos problemas reales?

ESTUDIANTE 11: Más que contenidos... Yo pienso que los contenidos son la teoría y son un poco utópicos, a veces, y te has de plantear en la calle un problema social de alguna manera cómo sales adelante, y no hay contenidos que... "vas a salto de mata". Y contenidos, aquéllos de aplicar a nivel antropológicos, quizás a nivel más psicológicos, sociales... Sobre todo el saber ser de la persona. Tú puedes ser una persona que se sepa todos los contenidos de una asignatura, pero si haces el mal, desde mi punto de vista, no te sirve, como persona.

¿Qué más ibas a destacar?

ESTUDIANTE 11: Sobre todo el 3, bueno y el 4. Me ha permitido conocerme mejor a mí misma, en el sentido de que qué podría hacer para esta sociedad, y cuando te metes en estas cosas te das cuenta de que hay muchísimas cosas por hacer. Mucha gente pecábamos de ahí, cómo lo puedo hacer, es que yo no puedo hacer nada, pues sí que se puede hacer, y te das cuenta de que hay mucho por hacer y muy poca gente para hacerlo.

¿Estáis de acuerdo con estos puntos? ¿Queríais añadir alguno más?

ESTUDIANTE 9 y 10: Yo he marcada el 3 y el 4.

Vamos al segundo apartado. Los leo todos. Valoración del impacto educativo del Proyecto:

10. Motivación para realizar el proyecto
11. Satisfacción con las acciones realizadas
12. Interés por continuar colaborando para desarrollar el proyecto
13. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo académico
14. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional
15. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal
16. He mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”
17. Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores, deberían incluir el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad
18. ¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

Las podéis sacar por grupos, en general o... ¿queréis empezar vosotras?

ESTUDIANTE 9: Yo he marcado la 2 Satisfacción con las acciones realizadas, porque creo que ayudar a los niños... Yo estaba en Terral y me daba mucha satisfacción ver cómo ellas entendían lo que les explicaba y cómo ellas después me decían: Mira he sacado una o tal nota en un examen. También la 6 la experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal y relacionada la 7 he mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”. Porque no era muy consciente de cómo era la sensación de no ver, bueno, qué tenían y qué no tenían las otras personas.

Tenían y no tenían ¿respecto a qué?

ESTUDIANTE 9: Por ejemplo, yo tengo muchas cosas y no soy consciente de lo que tengo y muchas niñas de allí a las que a lo mejor les dabas una cosa que para ti era insignificante, para ellas era una cosa muy grande. Y después en Terral me ha servido para ver desde otro punto de vista lo de fuera.

ESTUDIANTE 10: Yo he estado en una situación un poquito diferente porque los niños con los que yo estaba en Make a wish, sí que he coincidido con familias que están mal económicamente por la crisis, pero también he coincidido con familias que están muy bien económicamente, pero su hijo está enfermo. Entonces he visto un poco los dos lados. Yo he marcado la satisfacción con las acciones realizadas y que las competencias se adquieren al servicio a la comunidad; ves realmente las realidades y actúas, viéndolas no, si no en clase viendo lo que te dicen, si no las ves, entonces te marcan más y sabes si tú vas a servir para eso, si vas a saber actuar. Al conocer las personas es cuando te das cuenta.

¿Estáis de acuerdo con lo que dice? Entonces en cuanto a motivación, satisfacción, interés, desarrollo académico? Cuando decía lo de los contenidos sobre el desarrollo académico, a ver, desde aquí se intenta dar una guía o una pauta de actuación cuando estáis en diferentes contextos en la Universidad o una aplicación didáctica más adecuada para enseñar que sea innovadora no sólo con fichas sino que tengas en cuenta diferentes formas de aprendizaje y a los contextos de las personas. Desde este punto de vista el desarrollo académico ¿creéis que lo habéis trabajado a través de este proyecto?

ESTUDIANTE 11: Yo creo que sí. He marcado la 8, a parte de las otras, con más énfasis porque muchas veces sobre todo vosotros nos decís que nosotros desde la postura de un profesor vamos a intentar o somos los que podemos cambiar los futuros niños. Si queremos saber hacia dónde nos vamos a guiar, supongo que hay que encontrarse con el problema de cara para ver en lo que no queremos que se conviertan o no queremos que lleguen, en muchos casos. Pienso que sí que debería ser obligatorio queda feo decirlo, pero recomendable en todas las carreras, yo creo, y salir a la calle, hacer estudios y ayudar a las ONG de una manera un poco simbiótica, ellos ganan y nosotros también. Y sobre todo en base a los profesores, que si vamos a ser la futura sociedad, pues saber en qué hemos fallado y qué podemos hacer para no vuelva a ocurrir o que no ocurra hasta el otro extremo. En definitiva, intentar mejorar un poco el futuro. Por tanto también el desarrollo profesional encarada a vuestra docencia. Respecto a estos dos bloques ¿cómo los valoraríais en grado adquirido? Con estos baremos: No sé 1. Nada 2. Poco/a 3. Bastante 4. Mucho/a. si queréis lo podemos ver por bloques: el de los conocimientos en qué medida lo valoraríais?

ESTUDIANTE 11: Creo que a grandes rasgos bastante. Decir mucho sería un poco ilógico porque tampoco hemos echado aquí todo el hígado porque no han sido tantas horas ni 100% metidos en las asociaciones, pero yo creo que sí.

¿Y el B?

ESTUDIANTE 11: Bastante.

ESTUDIANTE 9: Bastante o mucho, en mi opinión.

ESTUDIANTE 10: Yo creo que en A más que en el B por el tema, también, de conocerme a mí misma porque al principio sí que estuve hablando contigo porque no sabía si iba a ser capaz y qué me iba a encontrar. Sí sabía que iba a estar con niños que están mal, que tienen las familias que tienen a su hijo que está enfermo, y no sé si voy a poder “aguantar” o saber llevarlo. Y he visto que sí, que realmente no ves la enfermedad del niño; también trabajamos con la ilusión del niño; te motiva que el niño este contento, que ves que está malita, pues sí, pero que está contento y quiere conseguir esa ilusión y que tú estás ayudándole para conseguirlo.

¿Has encontrado lo que esperabas?

ESTUDIANTE 10: Sí. Al principio me costó, pero sí.

¿Por qué?

ESTUDIANTE 10: porque sí que el concepto de la fundación es que todos hacemos algo para ayudar. Si tenía que estar en la oficina arreglando papeles, es ayudar para que la ilusión de los niños se haga realidad. Entonces estoy haciendo

un trabajo que está ayudando a un colectivo. Pero al principio yo no veía ni a niños ni familias, estaba ordenando papeles o cogiendo el teléfono, entonces pensaba ¿qué estoy haciendo yo aquí? Hasta que al final, conociendo más a la gente que trabajaba allí y teniendo un poco más de experiencia con lo que hacían, he llegado a conocer niños, familias, he estado con niños en el hospital, con niños realizando su ilusión, entonces ya es otra cosa. Es lo que quería.

Ahora entramos en la segunda parte, que era la comparativa de las expectativas iniciales y lo conseguido. ¿Por qué he elegido este contexto, es decir, en esta ONG o en otra? Que a veces teníais opción y otras no, cuál era mi objetivo y si se ha cumplido. Sigo leyendo estas preguntas.

Por qué he escogido realizar la participación inicia en este contexto? ¿Cuál era mi objetivo? ¿Se ha cumplido?

¿Qué ha aportado el centro (la experiencia) a mi formación inicial? ¿Se corresponde con tus expectativas?

¿Qué he podido aportar yo a la entidad? ¿Era lo que pensabas aportar?

¿Qué competencias he podido poner en práctica? ¿Se corresponde son tus expectativas?

Más o menos X ha dicho que si, que se correspondía y que se han cumplido su objetivo, y no sé si quieres seguir tú o las demás. Qué he aportado yo al centro y qué me ha aportado la entidad a mí.

ESTUDIANTE 10: Yo he empatizado mucho con las familias y con los niños. A mí me ha gustado mucho y cuando ves a un niño contento y a familias, a pesar de lo que están llevando, es muy gratificante.

¿Ha superado las expectativas?

ESTUDIANTE 10: Sí.

¿Y el resto de los casos?

ESTUDIANTE 9: Sí.

¿Queréis destacar alguna competencia más? Ahora igualmente entraremos. Antes ESTUDIANTE 11 ha destacado el ser persona ante todo lo demás. Tener una consciencia y unos valores. ¿Queréis hacer algún hincapié?

Pasamos a la siguiente.

Aquí en la Universidad se habla de dos competencias transversales, que son la 1 y la 2.

5. Conocer los elementos que conforman la competencia del espíritu emprendedor (realizar proyectos por iniciativa propia con la finalidad de aprovechar las oportunidades que presente el contexto).

6. Conocer los elementos que conforman el pensamiento:

- Analítico (realiza la separación del todo en partes que son identificadas o categorizadas).
- Sistémico (es una visión compleja de múltiples elementos con sus diversas interrelaciones. Debemos ver las cosas de forma interrelacionada).

- Crítico (examina la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria, y tiene una doble vertiente analítica y evaluativa. Intenta superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica. Es evaluar el conocimiento, decidiendo lo que uno realmente cree y por qué. Se esfuerza por tener consistencia en los conocimientos que acepta y entre el conocimiento y la acción).
- Reflexivo (es el pensamiento con el que se hacen preguntas, identificando lo que a uno le interesa saber sobre un tema determinado).

Al primero me habéis contestado que sí y ¿al segundo?, de forma general, ¿consideráis que la habéis adquirido y mejorado?

ESTUDIANTES: Sí.

¿Podrías especificar con un grado No sé, Nada, Poco/a, Bastante, Mucho/a?

ESTUDIANTE 11: Yo pienso que bastante. Ya a estas edades, ya de por sí te preguntas sobre ti mismo, qué quiero hacer, para dónde quiero ir. Pero creo que cuando haces estas cosas todavía lo piensas muchísimo más.

ESTUDIANTE 10: Lo refuerzas más.

Estás de acuerdo con que:

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado, y además mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios. ¿Mucho, bastante?

ESTUDIANTES: Bastante

El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral (el saber, saber hacer y saber estar y todo lo global, ser competente). Si y en qué grado lo podrías definir.

ESTUDIANTES: Bastante

Ahora viene la cuarta y última parte y es un cuadro en el que se ha intentado relacionar en la primera parte, a la izquierda, las competencias de Delors, con los apartados del cuestionario inicial y los indicadores de resultados, con las competencias específicas generales. Si os parece va por colores, la de color gris se corresponde con el apartado del saber.

Se trataría de si destacáis alguna competencia en particular, todas o excluís alguna. Y si lo podéis concretar con algún ejemplo.

ESTUDIANTE 11: Yo pienso que van todas entrelazadas. Que destacar una más que otra... pienso que es una balanza más o menos equilibrada y que todas lleguen al saber. He ido leyendo y todas las he trabajado de una manera u otra.

En qué grado me podrías decir.

ESTUDIANTE 11: En mi caso bastante porque en las tareas que teníamos nosotros sí que vienen bastante implicadas, sobre todo el de pensamiento crítico cuando nos encontrábamos un problema ¿Qué hacíamos? Hay que llamar al asistente social, no, cómo ves la casa bien, mal, ves que limpia, ves que no limpia... sí que se te presentan casos en mayor o menor grado conjuntamente las vas trabajando todas.

¿Vosotras?

ESTUDIANTE 9: Yo pienso un poco igual, en el pensamiento crítico. Si la niña necesita más ayuda, menos, cómo la podemos ayudar, si se tiene que hablar con los padres o no.

De todas maneras también entraría la Orientación al aprendizaje, la planificación y acción, resolución de problemas y buscar la excelencia.

ESTUDIANTE 10: Yo, las que van un poco relacionadas, pero la que más es la de pensamiento crítico porque nos dijeron que sobre todo no podíamos juzgar nunca lo que pensarán o actuarán los padres o los niños. Si el niño tiene muchas ganas de hacer su ilusión, pero los padres no se ven con fuerza, no se hace. Esperas a que estén preparados, puedan o quieran hacerlo, y no somos nadie para juzgarlos o decir “vaya padres”, no, porque tienen sus cosas y si no pueden, no pueden.

Entonces lo puntuaríais...

ESTUDIANTES: Bastante.

Vamos al otro apartado.

Es un poco lo que estabais comentando vosotras. Pero si también queréis hablar del saber, la adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades. Y ¿en qué grado la valoraríais?

ESTUDIANTE 11: Supongo que la 6 a todos en mayor o menor grado nos ha chocado cuando nos hemos encontrado en la situación. Y es lo que decía ella (ESTUDIANTE 10) de que al principio no se veía capaz de ver a un niño enfermo y ha reconocido que ha podido. Yo en mi caso, ver situaciones de extrema pobreza con niños y gente mayor, pisos que están hechos polvo y que no pueden permitirse arreglarlos, la verdad que te hacen pensar ser un poco... tener a veces corazón pero también tener la mente fría, ser un poco fríos, porque si no a veces a lo mejor te quedas en estado de shock y no sabes reaccionar. Pensó que hay que reaccionar porque es lo que ellos buscan también, una persona que sepa reaccionar porque ellos no pueden más, y no saben por dónde tirar. Equilibrio físico y mental, no caer en echarle más agua al cuello de la que ellos tienen.

¿Cómo la valoraríais?

ESTUDIANTE 10: También ha sido una de las más destacadas, por no saber lo que te vas a encontrar y al final sí que hemos sido capaces y ves que lo que tu

aportas y haces sirve, que llega a alguien y que de verdad te lo están agradeciendo.

En general este apartado mucho, bastante...

ESTUDIANTE 10: Yo creo que uno de los que más.

Creo que esta también estaba comentando ESTUDIANTE 11, no importa si tienes mucho conocimiento o no si tienes un sentido ético. Llegar mejor a todo el resto y si queríais comentar alguna de estas competencias y en qué grado.

ESTUDIANTE 9: Bueno, como has dicho antes, a lo mejor yo pensaba que no podría y al final sí que he podido. Y así tú también conoces tus limitaciones, hasta dónde puedes dar, qué no puedes dar.

ESTUDIANTE 11: Yo sé un caso en el que la función que teníamos que realizar era la escucha empática, a veces a una persona que se encuentra sola le llena muchísimo más una escucha empática de media hora y no que le vayas y le alicates la casa. Y pienso que este caso nosotras Montealegre era muchísimo más de esto.

¿En qué grado la valoraríais?

ESTUDIANTES: Bastante.

La última parte:

ESTUDIANTE 10: Sobre la parte de comprender y atender la diversidad social y cultural también lo hemos visto muy de cerca.

ESTUDIANTE 9: También tener el compromiso de si tienes que ir ayudar.

ESTUDIANTE 11: Yo a la 14 por una experiencia que tuve teníamos apadrinada una casa que estaba muy mal y por los críos, yo propuse a ver si se podía pintar de blanco, más que nada porque estaba muy mal. Fui a la chica que coordinaba y aceptaron ese microcrédito y se pudieron comprar pinturas, también amarilla para ir alternando, y me dijo que me encargara yo. Fui con dos pintores, pero no eran pintores profesionales sino que los dos eran apadrinados de Montealegre. Uno era un ex preso, me lo pasé muy bien pintando con él, fuimos un fin de semana y el otro chico también recibe ayudas de Montealegre. A mí no me daban nada, evidentemente, pero a ellos por ayudar les pagaron un recibo de la luz o del agua, dependiendo del grado. Me lo pasé muy bien, pintamos la casa y me dijeron que mucha paciencia

¿Por qué no podían estar juntos?

ESTUDIANTE 11: Porque los dos tenían espíritu muy líder y dos personas que tienen espíritu muy líder chocan. Tenía que ir mediando. Al principio si uno no quería una sala... yo dije; Uno a esta habitación y el otro a la sala y haciendo viajes. Uno era más chapuzas y le decía: Pon la cinta, que vas a pintar el marco; y el otro era más manitas.

Por lo que habéis dicho, las habéis trabajado todas. ¿Se os ocurre algún ejemplo más?

ESTUDIANTE 10: No es mi caso; el trabajo en equipo en la fundación y con el hospital y también están muy metidos los médicos que llevan a los niños y

siempre han de dar el visto bueno de lo que se va a hacer. Y sobre todo la familia que quiera colaborar. Aquí el trabajo en equipo es muy importante.

¿Cómo la valoraríais?

ESTUDIANTE 11: Creo que a nivel de educación el trabajo de equipo es muy importante porque en el fondo aunque seas un tutor de una clase es una comunidad. Está bien haber trabajado esta competencia en otros aspectos, en una clase ya nos tocará, pero el haber visto casos antes de meterte en una clase te ayuda a no ser de un extremo ni del otro, sino ser un poco gris para poder mediar, que seremos mediadores al fin y al cabo.

ESTUDIANTE 9: Comprender y aceptar la diversidad.

¿Cómo la valoraríais?

ESTUDIANTES: Como la que más.

¿Consideras que has adquirido alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior? ¿Puedes decirnos cuál o cuáles?

Anexo 3: Entrevistas a estudiantes

ENTREVISTA 1

Vamos a empezar con las entrevistas. Estamos con un alumno que ha realizado el proyecto solidario en Braval. Ha cumplido con las 30 horas y ¿además has continuado con el voluntariado, con el proyecto?

- Hasta el final de año, sí.

Esta entrevista se divide en una primera parte, una segunda parte y una tercera parte. Es una entrevista guiada, pero siempre puedes aportar más de lo que ponga en esta guía. La primera parte es valorar estas competencias específicas que ya habíamos comentado en el FOCUS Group, pero según tres niveles de aprendizaje o de dominio. El primero sería más básico, que has aprendido esta competencia, el segundo que la has integrado y la tercera que has demostrado que tienes adquirida la competencia. Es bueno que se complementara las competencias que consideras más relevantes para ti, con ejemplos de la experiencia vivida gracias a la participación social curricular. Las competencias son:

- | | |
|----------------------------------|--|
| .- Pensamiento crítico | .- Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades |
| .- Orientación en el aprendizaje | .- Toma de decisiones |
| .- Planificación y acción | .- Automotivación y conciencia de uno mismo |
| .- Resolución de problemas | .- Comunicación interpersonal |
| .- Orientación a la calidad | |

- .- Sentido interpersonal
- .- Sentido ético
- .- Responsabilidad Social
- .- Diversidad e interculturalidad
- .- Trabajo en equipo
- .- Espíritu emprendedor
- .- Liderazgo

Cada una de ellas tiene estos tres ítems según lo aprendido, lo integrado y lo demostrado. ¿Cuál consideras que podrías destacar?

- Pues las competencias que creo más importantes o en su defecto he desarrollado más, en primer lugar sería el liderazgo, luego la resolución de problemas, planificación y acción, automotivación y conciencia de uno mismo, y quizás toma de decisiones y Responsabilidad Social.

Vale, si te parece de cada una de las que has nombrado, a ver si podemos poner algún tipo de ejemplo de la vivencia vivida y en qué nivel de dominio crees que la tienes adquirida.

- Pues en primer lugar, la planificación y acción... Cómo decirlo.

El primero sería pues organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades, que sería lo aprendido.

El segundo sería lo integrado, participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados.

El último y tercer nivel, que incluye los dos anteriores, sería planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo.

- Yo considero que las dos primeras sí que están conseguidas porque yo en mi caso planificaba las actividades que se tenían que hacer diariamente, porque no quería improvisar, aunque a veces es bueno; pero en este tipo de cosas donde los niños que están en la organización son un tipo de niños con unas características concretas, es bueno llevar bien preparado y saber qué quieres en cada momento, y de la manera como lo quieres enfocar. Por lo tanto el tercero, por una parte podríamos decir que sí que está planificado mi método, pero el acierto yo supongo que más que yo deberían dar ellos su opinión, no soy yo el que crea que ha de decir si lo he hecho bien o mal. Yo por lo menos me he esforzado que ellos estuvieran contentos y que las cosas que yo creía que eran importantes para seguir desarrollándose, tanto en el ámbito deportivo que era una gran parte de la organización, como lo de contrarrestar ese ámbito deportivo con la tarea que hay

que hacer dentro de la organización, en las aulas ordinarias. Un binomio de las dos cosas podría ser que a lo mejor lo he intentado llevar de la mejor manera posible.

Por tanto la planificación y acción consideras que tenías los tres niveles adquiridos, ¿no?

- Sí, menos el de acierto que yo supongo que poner ellos.

Pero, ¿según tu valoración?

- Yo para mí sí.

De acuerdo. ¿Qué otra competencia querrías destacar?

- Luego la adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades. Lógicamente este grupo, si están o no en esta organización es porque tienen una serie de problemas. Y sus familias están muy desestructuradas, y quizás no tienen todo el cariño y la empatía de todos sus familias o de la gente que les rodea, y eso les hace ser de una manera diferente porque la personalidad depende del contexto varía mucho. Y el día que llegué yo me encontré con un grupo de doce personas que lo que hacen no lo hacen con ganas de ni de mejorar, sino porque tienen estipulado por sus familias, por su colegio, por quien sea que tienen que ir a la organización, pero no de manera que les guste. Yo traté de intentar que este tiempo que esté para la semana que estuvieran lo mejor posible con unos objetivos, con querer ser mejores personas, mejores jugadores también, si se puede. Aunque es un poco secundario, pero las dos cosas creo que son importantes y me tuve que adaptar a cada niño, porque también no todos tienen las mismas características. Algunas veces se hizo bastante difícil porque yo soy una persona muy exigente conmigo mismo, que siempre me ha gustado aspirar a lo máximo, aunque no siempre se ha llegado, pero siempre me ha gustado aspirar a lo máximo, y llegar allí y encontrarte una serie de características de los niños que quizá el ámbito que yo tocaba, el de ser su entrenador, ver que no son capaces de hacer cosas que yo creo que son muy sencillas porque las tengo muy, muy asimiladas, pues cuesta, te hace ir todo mucho más lento. En una sesión de una hora tú quizás has planteado y planificado hacer cinco, seis ejercicios, pero a la larga solo puedes hacer tres porque hacerlos sin ningún tipo de fundamento, y las cosas salen mal para que vas a avanzar, no puedes dividir o multiplicar si no sabes la suma y la resta. Esto es lo mismo, no puedes hacer según qué cosas si no sabes lo básico. Y en este caso era adaptarse al entorno y a sus características.

Por tanto ¿crees que has realizado las actividades de manera dinámica a pesar de las dificultades?

- Sí. Dinámicas sí, activas, he sido yo el que estado entrenando con ellos.

Ha sido eficaz para conseguir los objetivos marcados, a pesar de todo.

-Sí, en este caso sí. Quizá el tercer punto que habla de lo demostrado en las competencias, quizá éste sería un poco más ambiguo porque en verdad han sido retos, pero ellos no la han planteado tan, tan difíciles como pone aquí. Y no he tenido que cambiar tanto.

¿Consideras que el grado de efectividad...?

-Sí, el grado de efectividad durante el año ha habido una mejora bastante, bastante importante, en parte por el método que he utilizado, las ganas que he puesto, y también por otro lado gracias a su ayuda, si ellos no hubiesen querido mejorar i entendido el mensaje que les enviaba pues seguramente hubiese sido imposible que se hubiese llevado a cabo.

Por tanto ¿esta competencia también la tendrías adquirida a todos los niveles?

- Sí.

La número ocho, que es la automotivación y conciencia de uno mismo. Tener conciencia tanto de los recursos y estrategias personales, los has desarrollado y los has podido transmitir a través de esta motivación que hablabas ¿no?

- Más que nada porque al ser un tema en que yo disfruto, que me lo paso muy bien, no es una montaña cuesta arriba, al contrario, en el pabellón donde jugábamos yo he jugado y he competido, entonces es una motivación más. Y entonces te imaginas cosas, te imaginas en el momento en el que tú estabas y te hace ilusión. Y luego ver las caras de los niños cuando aprenden algo, hacen una cosa mejor, cuando ven que tú también participas en el entreno y que te motivas tanto como ellos, ellos se enganchan también a ti. Luego también al ser tú el entrenador quizá te regatean, te lo hacen a ti que eres el entrenador y eres la figura que está allí en medio, entre comillas como un referente, se motivan ellos también. Una automotivación mía que yo tenía propia que la llevaba de casa, y a partir de mi automotivación pretendía que existiera la suya.

De la misma manera podríamos hablar de la número diez que es el sentido ético ¿no? Que has comentado que identifican esta personalidad moral, esta figura representativa para ellos, que la han identificado y reconocido valores, y que además se los has comunicado de alguna manera, que sería también los tres niveles.

- Sí.

También relacionada con la número siete, que es la toma de decisiones de que hablabas que habías aplicado unos métodos, que habían funcionado, que los habías modificado para adaptarlos, colaborando para conseguir una mayor calidad, y demostrar esta seguridad e iniciativa de manera responsable.

- Claro, porque obviamente yo allí sólo iba una hora y en esa hora más o menos siempre veías una actitud, pero también es bueno que esta actitud la hagan cuando yo no estoy, es intentar inculcar, incentivarles una serie de valores y de ganas de hacer, hay que hacer a cualquier hora y en el sitio en que estén, da igual que esté una persona referente delante como puede ser un entrenador, profesor o quien sea, lo importante es saber llevarlo a cabo en cada una de las situaciones que se te presentan.

De la misma manera la comunicación interpersonal porque has establecido relaciones diálogo y entendimiento fomentando una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo.

- Sí, había momentos en los que tenias que reunirles, algún día en que la actitud no era tan buena, o después de un partido les hablas, explicas tus ideas, lo que has visto, la manera en que lo has visto. Estableces una relación con ellos porque yo también les daba la oportunidad de que cada uno diera su opinión de cómo habían visto las cosas y quizá era yo el que me había equivocado, entonces también me gusta saber la opinión de los demás con lo que yo hago.

Vale, también hablabas de la Responsabilidad Social, y de estos tres ítems reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad, ¿de qué manera crees que lo podrías ejemplificar?

- Pues porque esta responsabilidad tú la adquieres nada más formar parte de este proyecto. Si tú no estás dispuesto a aceptar esta responsabilidad o compromiso con la organización, y a las horas indicadas o actividad que no sea meramente deportivo, sino que también la organización monta otras cosas tú también tienes que estar dispuesto a ir a dar buena cara, hayas tenido lo que hayas tenido ese día, tú te debes a ellos, no hay ningún contrato firmarlo por así decirlo, pero en el momento en el que te implicas es bonito estar a la altura y saber que estás en un sitio donde la gente está esperando cosas de ti, y no es una persona, es un grupo de doce niños que están esperándote cada semana porque eres el entrenador, porque si no vas tú irá otro, pero ya no es lo mismo, porque de la misma manera que un profesor no viene a clase y venga un sustituto, quizá las materias y la clase no las conoce de la misma manera, entonces todo influye.

¿Consideras que tienes los tres niveles de este punto?

- Considero que sí, porque he sido responsable, he ido las horas que tocaba y además he ido alguna hora más a hacer alguna cosa dentro del mismo edificio donde se imparten clases.

En cuanto a la diversidad intercultural, trabajo en equipo, espíritu emprendedor y liderazgo que son las últimas competencias que quedan...

- Bueno, el trabajo en equipo es un trabajo en equipo de ellos conmigo tanto de la organización en primer lugar porque me dan la oportunidad de poder dirigirlos, y en segundo lugar porque es un trabajo con los niños que también ellos son los que ayudan a que este trabajo sea mejor, si estoy yo solo el equipo desaparece. Y creo que los niños han respondido a lo que yo esperaba de ellos al final, porque al principio esperas que sean más competentes y llegar allí y ver las características, entonces es adecuarte tú no se van a adecuar doce niños a ti, es imposible. Y el liderazgo pues tomar decisiones...

Espera, entonces en el trabajo en equipo consideras que has participado, colaborado, contribuido y has integrado todos estos componentes ¿no? Que serían los tres niveles.

- Sí, sobretodo el tercero dirigir grupos de trabajo y asegurando la integración, los componentes y demás, para que ninguno de ellos se sintiera apartado o discriminado por nada.

Crees que lo que comentas está relacionado con la doce, diversidad e interculturalidad, que las has comprendido, que has interactuado...

- Sí, en este grupo de niños todos tenían una etnia parecida pero no todos son del mismo país, entonces hay diferencias. Había un brasileño a parte de unos cuantos del Paquistán, uno de la India...

¿Consideras que esta diversidad es enriquecedora?

- Por supuesto. Yo he estado aportando cosas que tú... es muy difícil que consigas de esta manera porque tú no vas a estar tanto rato o vas a obtener tantas experiencias con gente diferente. Y niños que bajo mi punto de vista lo ejemplifican de otra manera, son naturales, no están a expensas de nada, la gente mayor actúa en según qué ocasiones y allí puedes ver cómo es realmente el niño, cómo es la persona, cómo son los padres cuando los venían a buscar y todos muy buena gente, se han portado muy bien conmigo y creo que por mi parte yo también con ellos.

¿Y la del liderazgo, que es la última que comentabas? ¿Has tomado iniciativa, has transmitido confianza, has influido para conseguir en el entorno pues unos objetivos comunes deseados?

- Sí, porque aparte de tomar decisiones, de ser la voz cantante en este caso de los entrenamientos, de hacer las actividades que yo decía. Luego en los partidos había que poner a jugar a cuatro de doce, es un porcentaje bajo, y tienes que poner de la forma más competitiva posible y obviamente no todo el mundo jugaba lo mismo, pero siempre intentando transmitir toda la confianza para que todos se sintieran útiles y que fueran capaces de contribuir al equipo.

¿Crees que tienes que destacar alguna competencia que no está en las que hemos nombrado?

- No.

La segunda parte de la entrevista hace referencia al cuestionario sobre Responsabilidad Social Universitaria que os pasamos. De los cuatro apartados que tiene ¿destacarías alguno, algún aspecto en particular y en qué grado? Nunca, alguna vez, a menudo siempre.

Pues en la segunda que habla del descubrimiento personal de los valores.

Del apartado A no destacamos nada. Si podemos seguir el orden...

- Sí, sí.

Compromiso con los demás y del entorno.

- Sí, en líneas generales y sin meterme de lleno en ninguno de los ítems que hay en medio, considero que este compromiso ha existido y quizá bajo mi punto de vista siempre se puede dar más; aunque tú des, siempre se puede dar más. Podríamos decir que a menudo por no poner siempre, poner un tope a nada.

Algún ítem a destacar de los que tenemos escritos...

- El punto seis me gusta porque pone que considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social. Estoy de acuerdo, pero considero que una de mis obligaciones es ayudar a los demás en general y no desde el compromiso social, obviamente desde aquí también, pero todo el mundo debe ayudar a los demás. Yo en estas cosas soy muy particular y pienso que si tú haces las cosas bien y ayudas a los demás las cosas se te recompensará, tarde o temprano, no se sabe si con una cosa o con otra... a la larga todo lo que viene va y si tú eres buena persona y ayudas, trabajas, te esfuerzas, las recompensas llegan. Yo por lo menos este año, y no sólo en el aspecto ni universitario, que también, ni social, en la organización yo me he dado cuenta que con trabajo y con dedicación las cosas te recompensa, y no te das cuenta y llega el día de la recompensa y piensas por qué yo; pero si te pones a analizar, luego ves que detrás hay un trabajo.

Entonces estás realizando este tipo de trabajo de ayuda a las personas por recibir una recompensa.

- En ningún momento, pero si tú eres una persona que... yo por ejemplo yo no pretendo ayudar a nadie, ni a mis padres ni a mis amigos porque al día siguiente te digan: toma una recompensa. No, no en ningún caso. Yo considero que la

recompensa no la veo como una cosa material sino que es una recompensa de trabajo, de esfuerzo.

¿Para ti o para el mundo?

- Para ambos porque estoy dentro del mundo. Para ambos porque que lo reciba el mundo en algunas de las cosas no me veo influido directamente, pero sí en el entorno en general.

Vamos a lo que querías comentar del descubrimiento personal de los valores. Hay diferentes ítems: compromiso social, necesidad de abrirme a los demás, valorar positivamente todo el entorno, situación personal, cambio personal, experimentar esta felicidad en primera persona o que es de provechoso toda la experiencia para posibilitar el descubrimiento de los valores.

- Ya la frase del título, considero que este descubrimiento personal de los valores ha sido importante no porque descubriera valores que no conocía, pero sí que hay cosas que tú en la vida cotidiana no haces o no ves, ves valores no solo tuyos sino también que hacen otra gente que tú también te los puedes aplicar a ti, que los puedes descubrir y poder llevar a cabo. A partir de esta experiencia considero que valores como el valorar las cosas o como no enfadarte por tonterías, valorar siempre lo que tienes son cosas que quizá en el día a día no nos damos cuenta porque las tenemos. Y luego llegas a este tipo de sitios y te das cuenta de que no es tan importante, que no vale la pena estar enfadado o molesto con la gente porque no sale bien una cosa.

¿En qué medida valoraría este 1, 2, 3 o 4?

- Éste quizá que cuatro.

Sobre todo con el último ítem.

- Sí.

El C es la formación de la Responsabilidad Social que has tomado conciencia, que has reflexionado, que eres consciente, que los estudios sobre Responsabilidad Social se han ampliado, que la formación ha contribuido a la práctica y que la Responsabilidad Social es una competencia que se debería trabajar desde la Universidad. Esto en general en qué grado considerarías...

- Bueno, éste quizá no tanto porque... éste digo alguna vez porque sí que reflexionas de la importancia de estar involucrado en las cosas que les pasen a las demás personas, pero considero que se debería trabajar más desde la Universidad. Lógicamente yo no habría ido a esta organización si no hubiera sido por la Universidad, porque es la que lo propuso y la que llevó a cabo los

trámites, pero ese grado de responsabilidad fue X y en una sesión. Entonces sólo muy pocas personas quisieron formar parte, cada uno por sus motivos, no se implica tanto porque después en todo el resto de materias se habla de la materia en si. Quizá desde mi punto de vista se podría trabajar más, más que trabajar incentivar a conocerlo.

Vamos al D. Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social. Te planteas la profesión como una vocación, en qué medida has hecho un buen uso profesional de este proyecto, esta realización personal ha mejorado la sociedad, consideras que la actuación de un buen profesional no sólo tiene repercusiones en un entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor y si crees que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social. En qué medida lo podrías valorar.

- Yo creo que siempre, muy a menudo, casi siempre porque este ejercicio como pone aquí no deja de ser un profesor orientado a otro tema, a otra gente pero referente a una persona que enseña, que transmite valores, conocimientos y tú te lo tienes que tomar como tal, como una persona que ella misma se quiere superar a ella misma, que quiere conocer más implica el poder enseñar más. Si te quedas estancado, llega un momento en que la cosa lleva al fracaso. Con una serie de características, de confianza, empatía con los demás, honradez, respeto sobre todo es la base de todo. Son unos elementos, bases para que una vocación de profesor, de ser una persona que enseña a los demás, pues tienes que ser de una manera correcta y siempre pensando en que tiene que ser bueno para ti porque tienes que seguir aprendiendo y enseñando cosas, pero también la base está bajo tu cargo, que ellos realmente aprendan y aprendan y establezcan todo aquello que tu les quieras enseñar y que las competencias estas las consigan.

A modo global y después de todos estos ítems, cómo valorarías tu grado de Responsabilidad Social en este momento.

- Yo pondría que a menudo, como he dicho antes, siempre se puede dar un poco más.

¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

- Por supuesto.

Estás de acuerdo en que:

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado.

- Yo considero que sí porque estuve trabajando en este tipo de organizaciones o en otras. Las competencias que se te transmiten desde la Universidad que tiene que tener un buen profesor, las que están siempre inculcando ya sea en cualquier asignatura o en los trabajos que hay que poner las competencias es una forma de no solo saberlas de manera teórica sino de ponerlas en práctica. Yo considero que a la larga es más importante.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.

- En mi caso sí.

El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral.

- También.

ENTREVISTA 2

Buenos días. La entrevista es para corroborar con un grado más de profundidad dentro de las competencias desarrolladas en el proyecto solidario. La primera pregunta sería si has finalizado las 30 horas obligatorias.

- Sí, creo que sí, aunque aún sigo yendo.

La entidad es Soñar Despierto. Tenemos aquí esta guía que podemos ir siguiendo. He puesto en un cuadro todas las competencias que se pueden haber desarrollado y la idea es comentarlas según tres niveles de dominio: lo aprendido, lo integrado y lo demostrado las competencias según tu criterio. Están desglosados cada competencia con el 1, 2 y 3 y se trataría de que escogieras alguna, las más representativas para ti según esta adquisición y las ejemplificaras con la experiencia vivida. Tenemos:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------|
| .- Pensamiento crítico | .- Planificación y acción |
| .- Orientación en el aprendizaje | .- Resolución de problemas |

- Más o menos, todos y ninguno porque yo sólo estoy dando repaso y... yo no me tengo que planificar... bueno, resolución de problemas sí, algunos. Por ejemplo, el otro día que la quieren cambiar de colegio porque con su hermano tiene un vínculo muy estrecho, pero negativo. Uno tiene el rol del padre y el otro el de la madre, la madre era sumisa y el padre como un maltratador. Y los quieren

separar para que cada uno crezca por un lado, y me vino llorando y ahí le tuve que decir que era mejor el cambio para ella...

Identificaste y analizaste un problema sería el aprendido, el segundo utilizaste tu experiencia y tu criterio para paliarlo, que sería integrarlo y el tercero proponer y construir unas soluciones.

- Sí. Con el equipo no.

Bueno, con ella.

- Sí.

Que sería haber demostrado la competencia. Seguimos con las competencias:

.- Orientación a la calidad

.- Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades

- Esta también. Yo me he adaptado a lo que me han pedido, al contexto de la niña...

¿Consideras que has actuado con eficiencia y has afrontado retos difíciles con efectividad?

- Sí. A ver, difíciles, difíciles tampoco, pero yo creo que he actuado con eficacia.

¿Puedes poner algún ejemplo?

- Por ejemplo que ella estaba suspendiendo inglés y gracias a que yo voy cada semana y me pongo con ella ya va sacando, no excelentes, pero sí y ya es aprobar.

Y a parte de este aspecto académico, ¿cómo has conseguido esta adaptación y este tratamiento de las adversidades?

- Sobre todo mostrándoles que puede confiar en mí para que me cuente las cosas, porque si no me las cuenta yo no puedo hacer nada ni los educadores. Los educadores por una parte me cuentan el problema que tiene, y yo cuando entro ella nada más verme me lo suelta. Yo con mi experiencia, si lo he pasado... y si no intento darle el mejor consejo posible.

Otras competencias son:

.- Toma de decisiones

- No, no muchas, ahí me marcan.

.-Automotivación y conciencia de uno mismo

- Eso sí. Ir cada miércoles a mi me motiva. Es lo que te dije al principio, al ir también la estoy ayudando a ella, pero también me estoy ayudando a mí, porque en el rato que estoy allí sólo estoy pendiente de ella y ya no me acuerdo de mis cosas, que también me va bien despejarme.

¿Has tenido conciencia de tus recursos y los has desarrollado para superarte? Y has podido transmitir de esta motivación a los demás para darle constancia y entusiasmo a la niña.

- Sí, sí.

Tienes los tres niveles también. ¿Crees que ella ha crecido como persona por tu contacto e influencia?

- Hombre, sí, todo influye. También los educadores son los que están allí cada día a todas horas y son los que más... pero sí. todo influye en ella.

Entonces la siguiente competencia, que sería la interpersonal, este diálogo del que has hecho uso, lo has entendido, has hecho empatía. Que serían los tres niveles.

- Sí. Y ella también.

¿Sentido ético?

- Sí claro, porque ahí son religiosos y yo no lo comparto, pero lo acepto, he ido a la eucaristía con ellos, no lo comparto pero lo respeto.

En cuanto a principios éticos ¿los has identificado, reconocido y los has aplicado? ¿Podrías poner alguna situación de ello?

- Aplicado, cómo.

Por ejemplo, me contabas que cuando ella vino llorando por el hermano porque los separaban, tú aplicaste una ética ¿no? Una sensibilidad moral.

- Sí, sí. A mí, me... yo era una persona, intenté calmarla primero para luego poderle dar mis razones por las cuales es mejor, que no tiene que tener ningún miedo al cambio porque la vida es un cambio constante y que tiene que aprender. Que al principio da miedo, a mí también me dio miedo, pero que luego es algo normal. Y supongo que con mi experiencia se calmó, al menos se calmó.

Se sintió respaldada. Responsabilidad Social, que sería otra competencia.

- Sí, porque he de ir cada miércoles y si un miércoles fallo porque estoy mala o por algún problema personal, ella me encuentra a faltar. Entonces yo estoy pensando: no estoy allí, pobre nena que está allí y está esperándome. Aunque yo ya haya avisado, está allí y sabe que yo los miércoles tengo que ir.

Entonces has reconocido esta responsabilidad y compromiso, has actuado como tal y además te lo exiges para poder exigir a los demás.

- Sí.

Las siguientes son:

.- Diversidad e interculturalidad

.- Trabajo en equipo

- Bueno sí, se podría decir que con los educadores un poco, porque ellos me dicen: por favor haz esto..., intenta que la niña entienda que es lo mejor para ella en muchos aspectos. Entonces he de ir yo, como me acerco más a su edad pues me hace más caso en ese sentido.

¿En cuál de los tres niveles consideras que estas en el trabajo en equipo? Has participado y colaborado, has contribuido a la consolidación y al desarrollo favoreciendo esta comunicación. Y dirigir grupos de trabajo, esto no.

- Yo creo que entre el 1 y el 2.

Los dos primeros, que sería hasta lo aprendido. Y las dos competencias más que tenemos aquí son:

.- Espíritu emprendedor

- Sí. Cuando acepté lo de hacer el proyecto solidario, yo no lo había hecho y para mí era como una aventura.

Afrontar la realidad consideras que has tomado la iniciativa asumiendo las consecuencias y que has comprendido un proyecto ambicioso. Serían los tres niveles también. ¿Liderazgo?

- No.

Vale. Pasamos a la segunda parte de la entrevista, que es en relación al cuestionario de RSU que se os pasó durante las clases. Hay cuatro apartados; si te parece vamos con el primero: compromiso con los demás y con el entorno. Si quieres destacar algún ítem y

primero en qué grado lo valoras 1 (casi nunca), 2 (alguna vez), 3 (a menudo), 4 (siempre).

- No todos ¿no? El que quiera destacar.

De manera general como lo valorarías este compromiso con los demás y con el entorno y tu adquisición.

- Pues entre el 3 y el 4. Si antes era un tres a partir de este proyecto tengo más conciencia y compromiso.

Ahora que lo has finalizado, te podrías ubicar en el 4. ¿Y destacar algún ítem que los describe? Una visión global de la situación actual del mundo, toma de conciencia, posicionamiento personal ante las injusticias, capacidad de servicio y compromiso...

- El 2, el 5 y el 6.

Vale. Del apartado B del cuestionario descubrimiento personal de los valores en que grado lo valorarías del 1 al 4 de manera general.

- Bueno, valores siempre me han inculcado en casa y entonces siempre he estado en siempre.

¿Destacas alguno de los ítems?

- El 9: He aprendido a valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías. Y he comprobado que el cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea. Si no empiezo por uno mismo, difícilmente se puede... no puedes pedir a los demás si tú no lo haces.

En cuanto a la Responsabilidad Social de manera general ¿cómo lo valorarías?

- También entre el 3 y el 4.

¿Podrías decir uno? Has tomado conciencia de tu responsabilidad, has reflexionado...

- Sí. Pero no por esto que dice que implica el hecho de ser universitario porque si no fuera universitario también tengo esa Responsabilidad Social.

De todas maneras como estas estudiando en la Universidad...

- Eso sí, eso sí.

Esta práctica ¿consideras que ha aumentado con la formación que recibes en la Universidad, y la práctica ha aumentado a ello?

- Siempre.

¿Y que se debería trabajar como competencia en la Universidad?

- Sí, porque te ayuda a crecer personalmente también.

Entonces destacarías dentro de éste el ítem 17 y 18.

- Sí.

¿Alguno más de estos ítems?

- El 16 y el 15.

Y ¿en general éste?

- 4 siempre.

Del planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social: el ejercicio de mi profesión con una vocación de servicio y orientado al bien común, el buen hacer profesional implica compromiso.

- Eso sí. El número 21.

La acción de un buen profesional tiene repercusiones en su entorno más inmediato y además una trascendencia mayor. También marcas el 22. Y es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social que es el 23.

- Sí. También le pongo un 3. A todo el apartado.

Y en general después de todos estos ítems consideras que, tu grado de Responsabilidad Social ahora.

- Ahora un 4.

¿Hay alguna competencia que quieras destacar a parte de todas las que hemos comentado?

- No.

¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

- Sí. Sobre todo he crecido de manera personal.

¿Podrías ejemplificarlo con algo?

- Bueno... es que es con todo. He aprendido de ellos, ellos han aprendido de mí y ellos me han ayudado y yo he ayudado.

Estás de acuerdo en que la formación académica y la participación social de este proyecto ha promovido las competencias en general profesionales del alumnado.

- Sí. En mi caso sí.

Y que la formación académica y la participación a través de este proyecto de RSU han mejorado la Responsabilidad Social y que el aprendizaje social es promover el desarrollo integral.

- Sí.

ENTREVISTA 3

Hola, buenos días. Hoy es 5 de junio vamos a grabar la entrevista en relación a las competencias sucedidas a través de la participación del proyecto solidario. ¿Me das tu consentimiento?

- Sí

Tenemos una guía, aquí, para hacer la entrevista y en base a ella vamos a ir haciéndola, entonces, habíamos hablado ya de algunas competencias en el focus group ahora se trataría de que profundicemos para saber que niveles de dominio has conseguido. El primer nivel sería el número 1, lo aprendido; el segundo lo integrado y el tercero lo demostrado. Entonces, si te parece vamos a ir a las competencias y la que quieras destacar paramos.

- Vale

Pensamiento crítico, sigo, tú me paras. Orientación al aprendizaje. Planificación y acción.

-Aquí quizás. ¿No?

Pues, bueno, se trataría de que ejemplificaras con tu vivencia, los diferentes niveles de dominio, o sea, si has organizado el trabajo o si has participado o integrado el desarrollo si has planificado con método y acierto el proyecto. ¿En qué entidad estabas?

- Estaba en Best buddies. Entonces, mi ONG, mi asociación, no es de estar con niños de manera grupal o en un aula o en una clase, enseñando o ayudando aportando conocimientos, sino que era más a nivel de integración. Yo lo que hacía era coger y llevarme al muchacho que en caso era a dar una vuelta e integrarlo más en esta sociedad y en el día a día. O sea, ir a dar una vuelta, ir a pasear, a tomar un café para que él vea que, pues, no sólo tiene amigos donde trabajaba, por ejemplo, lo que era un sitio especial para gente con necesidades especiales. Entonces nada, simplemente pues..., salías... tomábamos algo, es que tampoco puedo aportar conocimientos teóricos porque no era de ese estilo.

Vale, ¿pero? De estos tres ítems, consideras que organizabas

- Sí, exacto. Esta ONG lo que necesitaba era un poco organización de planificación de cada día. O sea, por ejemplo, pues citarlo dos o tres días o uno a la semana, o un día entre dos semanas, entonces repartirme el tiempo.

De acuerdo, entonces también has participado y planificaste el proyecto ¿No?

- Sí, claro

Saber dónde vamos a ir, pasear por el sitio más adecuado.

- Sí.

Vale, seguimos con las competencias. Tu solución de problemas.

- Este sí, por ejemplo. Pongo un ejemplo ¿No?
- Sí.
- Se olvido una mochila, lo conté en el proyecto conjunto, eh, claro el niño obviamente llevaba todas las llaves y todas sus pertenencias en la mochila. Entonces cuando se dio cuenta de que ya estaba en su casa. Yo me impliqué en el sentido de que llamé al centro, o sea, al centro comercial donde estábamos, la tienda especial, entonces, me moví un poco. No fue con éxito lo que hice, pero se intentó.

Pero, utilizaste tu experiencia en criterios.

- Sí, lo que pude hacer. Si, porque reaccioné en buscar un número de información para que me dieran el número de la tienda.

Vale. Y con el niño ha habido algún tipo de problema que haya tenido él, que tú hayas participado para poder solucionarlo.

- No, era un niño bastante cariñoso y muy social y para nada. Incluso integré a otra persona para quedar con él, para que no se sintiera solo en pareja y para nada, o sea, muy bien el nivel de aceptación.

O sea, que esto que me estabas comentado ahora, podría encajar con la siguiente competencia que es la orientación a la calidad.

- Sí, podría ser, sí.

Has cumplido con el requisito, lo mejoraste haciendo participe a otro persona y viste que esto mejoraba el resultado. O sea, que como el anterior también cumple los tres niveles. Vale.

Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades, que es la competencia.

- También la integraría aquí, porque es importante la adaptación, el ver como él en un sitio u otro se siente más seguro, por ejemplo, traerlo hacia donde la zona en que yo vivía, no se veía capaz, porque el recorrido hacia su casa no lo memorizaba, entonces, era yo la que me acercaba hacia su zona, que era la que él dominaba y sabía en todo momento dónde situarse y cómo volver y todo.

Vale, te has mantenido dinámica y has actuado con eficacia. ¿Consideras que has afrontado también algún reto difícil y que lo has conseguido superar con efectividad?

- Es que tampoco se me ha planteado así un reto que digas, porque...

Vale. Entonces con esta competencia nos quedaríamos con el 1º y 2º nivel ¿no?

- Sí.

Vale. Otras competencias, sería: la toma de decisiones.

- También, porque normalmente era yo la que tenía que decidir dónde, porque era muy inseguro en este aspecto y no conocía. Lo que a lo mejor, decía de ir a un sitio y luego al final por falta económica o por otro recurso no se iba. Y había de modificar y cambiar el plan.

Consideras que tienes los 3 items también.

- Sí, porque en todo momento sabía dónde ir, dónde hacer y cómo hacerlo.

Muy bien. Has demostrado seguridad e iniciativa. Vale, otras competencias automotivación y conciencia de uno mismo

- Sí, estaba, bueno yo creo que lo motivaba hacer cosas y la dinámica de salir. Yo creo que sí y le transmitía..., porque lo que yo hacía es ir siempre muy alegre muy positiva y para nada si tenía otros problemas se los transmitía a él, al revés, o sea, si el día me iba fatal, pues, incluso él me aportaba a mí también alegría porque era muy simpático.

Éste también tiene los tres niveles. ¿Comunicación interpersonal?... ¿sigo?

- Bueno, sí también.

El diálogo...

- Sí, yo creo que sí, porque nos poníamos al nivel, o sea, él se ponía a mi nivel, un poco, lo que en su grado y yo me ponía al suyo. A lo mejor no hablábamos de temas filosóficos, pero era un día a día y hablabas de la vida rutinaria que lleva cada uno y sí, lo entendía y participaba, para nada se quedaba retraído y callado, al contrario.

Consideras también que tienes los tres niveles, que estableciste una relación de dialogo y de entendimiento y una comunicación empática.

- Sí, totalmente.

Sentido ético

- Sí, sí porque, en aspectos sí que me sentía identificada, porque a veces, sin tener ningún tipo de necesidades, o sea, ningún problema, digamos entre comillas, hay aspectos de la vida rutinaria que te sientes como él. Porque, ¿yo que sé?, con amigos o aspectos que te dejan de lado y lo compartes y dices “ostras”, pues cuando yo me siento así no me gusta, pues imaginarte con él a más a más con lo que tiene, pues es muy duro. Entonces pues sí que empatizaba mucho y no sé...

Has identificado estos valores, los has reconocido, los has aplicado ¿no?

- Totalmente.

¿Responsabilidad Social?

- Sí, yo creo que sí, nos hemos de concienciar todos de lo que hay y seguir adelante con lo que es, o sea, el proyecto este, fomentarlo, participar y llevarlo por mucho tiempo a largo plazo, que es lo que quiere esta Asociación, llegar a desaparecer.

¿Por qué, llegar a desaparecer?

- Para que, porque..., o sea su planteamiento es: si llegamos a desaparecer, estos niños querrá decir que han llegado a estar incluidos en esta sociedad sin necesitar ayuda de nada, es decir, con normalidad

Po tanto, las actuaciones deben ser comprometidas con la comunidad y con la sociedad ¿no?

- Sí.

Otras competencias Diversidad e interculturalidad, trabajo en equipo, espíritu emprendedor, liderazgo

- Liderazgo, quizás lo destaco, por el hecho de tener yo la iniciativa y ser yo la que llevaba las influencias hacía él, porque todo lo que hacía yo pues repercutía o mejoraba en él las decisiones eran o buenas o malas. En este caso buenas.

Vale, entonces consideras que has tomado iniciativa que has trasmitido la confianza y que has ejercido una influencia positiva para el objetivo ¿no?

- Sí.

Crees que hay alguna competencia que no esté, que tengas que nombrar.

- No, creo que están bien definidas todas.

Muy bien. La segunda parte de la entrevista está relacionada con el cuestionario de Responsabilidad Social. Si te parece vamos por lo que es lo primero, que sería el compromiso con los demás y con el entorno en que grado de adquisición le valorarías ¿no? , el 1 es casi nunca y el 4 siempre.

Según los ítems y si quieres destacar alguno.

- A ver, la visión, tengo una visión global de la situación actual en el mundo y soy consciente de la necesidad urgente del desarrollo sostenible, sí soy muy consciente. Digo sólo en punto o cito algo.

Si quieres haces una valoración general, de todo, en qué medida lo tienes adquirido, piensas

- A ver, yo el compromiso que tengo con los demás, lo tengo muy arraigado, porque, lo que no me gusta, soy de las personas que piensan que lo que no me gusta que me hagan a mí no se lo hagas a los demás. Entonces, siempre intento empatizar y amoldarme a los demás. Aunque, luego pues, salga como salga.

Entonces del 1 al 4

- Pongamos a menudo, porque siempre a veces no... la perfección no existe, pero a menudo.

Quieres comentar alguno de estos ítems ¿no? Bueno el 1 ya lo has comentado. Toma de consciencia, de la mejora, del posicionamiento personal ante las injusticias.

- También.

¿Éstos sí? Yo te voy diciendo y tú me dices sí o no.

- Vale.

Capacidad de servicio y compromiso con personas con necesidades distintas a las mías, la capacidad de comprometerse de hoy para mañana y las que obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social. Los destacarías todos.

- Totalmente. Los destacaría todos y como puntos importantes.

Del B: descubrimiento personal de los valores, en general en qué medida crees que te ha ayudado.

- Esto sí que siempre, porque te despierta un sentimiento de ternura, de valorar cosas que quizá tienes y no le das ningún tipo de importancia. Ya no en lo material sino en lo sentimental. En la persona.

Entonces encajaría otra vez con el 9 y con el 10 valorar más positivamente mi situación personal y el abrirme a otras realidades distintas a las mías, y el 10 que este cambio personal a cambiado la realidad que me rodea.

- Sí, porque a lo mejor cosas a las que no daba importancia, ahora sí.

Y el 11 has experimentado esta felicidad que decías, esta alegría que conlleva el servicio y la solidaridad.

- También. Y la experiencia de darse a los demás es provechosa en mi misma porque posibilita el descubrimiento personal de los valores.

¿Podrías ejemplificarlo?

- Bueno, simplemente lo que he ido diciendo. Todo lo que hacia él, le daba más valor por el hecho de que quizá lo hacia él. Entonces una pequeña tontería que hiciese pues era como... bueno es un sentimiento que es difícil de explicar. Es muy bonito.

Es un logro, un triunfo.

- Sí.

En el apartado C formación de la Responsabilidad Social. En qué medida lo valorarías respecto a que has tomado la conciencia, has reflexionado, has sido consciente de que esto ha sido una mejora, que sería importante tenerlo dentro de la Universidad y porque aumenta la Responsabilidad Social.

- Yo querría destacar eso, el hecho de tenerlo dentro de unos estudios, mientras estás estudiando tenerlo siempre muy presente porque no sólo es para enriquecerte a ti mismo si no ayudas, entonces como estás estudiando y es un tiempo de formación es importante que sea tanto a nivel teórico, a nivel personal, como para los demás. Considero que sí, que debería ser un proyecto totalmente incluido.

Por tanto sería la 16, 17 y 18. ¿no?

- Sí.

En qué medida valorarías esto.

- Pues un 4. Totalmente.

Planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social.

- La 19 me planteo el ejercicio de mi profesión con una vocación de servicio y orientado al bien común, porque lo considero muy importante. Y la acción de un buen profesional no sólo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que tiene consecuencias a largo plazo.

Y de manera global cómo valorarías esta adquisición de este planteamiento con el proyecto.

- Yo creo que me ha aportado un poquito de todo. Un granito de todo, de los conceptos que he estado estudiando a lo largo de la carrera, con mi propia persona, con lo que ya sabía, con todo.

¿Del 1 al 4?

- Ponle un 3 y medio.

Y en general ¿cómo valorarías tu Responsabilidad Social ahora?

- En este momento las circunstancias no me dejan implicarme tanto por tema de tiempo, laboral, universitario...

Pero hasta ahora, en este curso que hemos pasado...

- Yo considero que sí, que me he implicado en lo que he podido, y ojalá pudiese seguir implicándome en el mismo grado.

Del 1 al 4 tu Responsabilidad Social.

- Un 3.

¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

- Sí. Más que nada para identificarme un poco más.

Estás de acuerdo con que:

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado.

- Sí.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.

- Influye, influye mucho y sí.

El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral.

- Totalmente.

No te lo he preguntado al principio, pero doy por hecho que has realizado las 30 horas y que has continuado después con el proyecto.

- Bueno, continuar no, como he dicho ahora porque no he tenido tiempo, se me ha juntado todo, pero yo creo que he hecho las 30 horas. Como este tipo de ONG, como te lo explico, es muy irregular porque las horas... estoy 5 horas con él y luego me paso dos semanas sin verlo. Es, depende, no sé bien, bien sí las he cumplido.

Lo que pasa es que cuando quedabas con él siempre era toda una tarde.

- Claro, claro.

Con sólo quedar cuatro días estas horas ya están cubiertas. Y ¿has quedado más de cuatro días?

- Sí. Eso sí.

¿Cuántas veces, más o menos debes haber quedado con él?

- No lo sé, porque había semanas que a lo mejor quedaba cada semana seguida... puede que tres semanas. Y luego fue más distanciado y luego dos más. Sí habré quedado unas 5 o 6 veces, pero claro, muchas horas.

Vale seis por cinco treinta más o menos. Luego alguna vez más y tal. ¿Habéis seguido manteniendo el contacto?

- Sí. Sigo el contacto por facebook y por mensajes también hablábamos mucho.

¿Esto todavía?

- Sí, sí.

De acuerdo. Ya hemos finalizado la entrevista.

ENTREVISTA 4

Hola, buenos días. Hoy es 5 de junio vamos a grabar la entrevista en relación a las competencias sucedidas a través de la participación del proyecto solidario. La entrevista será guiada y tenemos aquí unas hojas para ir siguiendo. En cualquier momento puedes hacer aportaciones y demás que consideres oportunas. En qué entidad hiciste las prácticas.

- En Montealegre.

Y ¿has cumplido con el mínimo de 30 horas requerido? ¿Y luego has continuado?

- Sí.

La primera parte es para profundizar en las competencias que ya habíamos trabajado en el focus group pero que además se especifican aquí en tres niveles de dominio: lo aprendido, lo integrado y lo demostrado. Voy a ir leyendo las competencias y si crees que la debes destacar una paramos y me la puedes ejemplificar con la experiencia vivida. Empezamos. La primera es:

.- Pensamiento crítico

.- Orientación en el aprendizaje

- .- Planificación y acción
- .- Resolución de problemas
- .- Orientación a la calidad
- .- Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades

Me vas parando en la que consideres que quieres destacar.

-No es que yo no te pare en ninguna, sino que yo pienso que todas en un cierto rango las vas trabajando de manera transversal, y hacer más hincapié en una u otra pues depende de la situación y del momento y sobretodo del caso, en este caso dependiendo de la familia. Pero como he dicho, en mayor grado ninguna destaca... pero todas debe constar como un cierto equilibrio ¿no?

Puedes hacer referencia a cualquier ejemplo que hayas vivido y relacionarlo con la competencia. Si quieres seguimos avanzando y luego volver para atrás.

-Vale.

- .- Toma de decisiones
- .- Automotivación y conciencia de uno mismo
- .- Comunicación interpersonal
- .- Sentido interpersonal
- .- Sentido ético
- .- Responsabilidad Social
- .- Diversidad e interculturalidad
- .- Trabajo en equipo
- .- Espíritu emprendedor
- .- Liderazgo
- Bueno, como ya he dicho, todas más o menos las vas tratando. Y depende en qué situación, tratas más una en ese momento.

Concretemos.

- ¿Concretemos?

Piensa en una de las situaciones y escoge una de las competencias y me ejemplificas en qué nivel de dominio crees que las has trabajado.

- Pues en el caso del número ocho la automotivación y conciencia de uno mismo es en el caso la primera vez que te encuentras con las familias. Como ya dije en el focus group todo el mundo ahora habla de la crisis, que la situación económica es adversa en estos momentos, pero hasta que no te topas con la realidad, pues no ves realmente lo que hay, te puedes imaginar, ves las noticias,

lees los periódicos pero en el caso hasta que no lo vives... sobre todo al principio has de tirar mucho de automotivarte porque es un choque a lo mejor ver en qué casas viven, las personas, cuántos viven y en nuestro caso habiendo niños y todo. Y para más colmo aún los dos niños con problemas, uno si no recuerdo mal era hiperactivo y el otro tenía bastantes problemas para seguir en el colegio, entonces era como si ya tienen suficiente encima le añadías más cosas. Al principio sí que te choca y es el ejercicio que has de hacer de auto motivarte y esto no va a poder conmigo, porque precisamente tú estás ahí para ayudar, y si te ven a ti peor que ellos... como aquel que dice apaga y vámonos.

¿Crees que has transmitido tu propia motivación a los demás?

- Sí, porque nos quedábamos a charlar, a hacer compañía y yo pienso que sí. En muchos casos la madre de la familia de los niños se reía con nosotras y de hecho nos sacaba el café, y la verdad que sí. Al menos en ese rato pues sí que les transmitías un poco la alegría.

Entonces esta competencia está adquirida en los tres niveles de dominio. Cuando hablabas también de un diálogo, podríamos hacer referencia a la relación interpersonal, que sería la 9. Establecer un diálogo, lo has entendido para establecer una buena relación y ¿has fomentado una relación empática?

- Sí.

También en los tres niveles. De esta página querías destacar alguna más: sentido ético, Responsabilidad Social.

- La Responsabilidad Social pues evidentemente se debe destacar porque al fin y al cabo es un objetivo claro de este período de prácticas, o digámoslo de alguna manera. Si no te responsabilizas personalmente de la causa en la que estás integrada, pues da igual que hayas trabajado las demás competencias adquiriendo los tres niveles.

Consideras que te has comprometido con la comunidad y con la sociedad en general también en los tres niveles.

- Sí.

¿Para atrás o para adelante?

- Diversidad e interculturalidad, en nuestro caso teníamos familias las dos españolas, pero vivían en el Raval hoy en día estas dos cosas, la interculturalidad y la diversidad no hace falta ni irse al Raval. Pienso que hemos de crecer con estos valores e inculcarlos de alguna manera, más que nada que entre todos el respeto y cada cultura tiene sus cosas y hay que respetarlas.

Crees que es un elemento enriquecedor.

- Sí.

Personal y colectivo.

- Sí, sí.

También los tres niveles de esta competencia.

- Sí.

Muy bien. Trabajo en equipo, espíritu emprendedor.

- A ver, trabajo en equipo cada familia, en este caso éramos tres chicas de aquí de la UIC, y el trabajo en equipo se podría decir cómo nos organizábamos para hacer llegar los alimentos, que no se nos pasara el llevar el lote de alimentos o el boleto de los productos de limpieza trimestral. Y básicamente éramos tres pero a la vez era un voluntariado bastante individualizado. Por ejemplo, cada grupo tenía su familia apadrinada, y entonces el grupo era el nuestro.

En algún momento, aparte de las compañeras de la Universidad, ¿has podido dirigir grupos de trabajo?

- A parte del trabajo en equipo, me he acordado de la campaña de Navidad en que estuvimos repartiendo los lotes y se implicaba a más voluntarios, y eso también en el trabajo en equipo. Y luego el de liderazgo, me tocó emprender un proyecto de pintar una casa...

Espera un momento, en el trabajo en equipo consideramos que tienes los tres niveles el aprendido, el integrado y el demostrado.

- Sí. Yo pienso que sí, que todo ha salido adelante.

Relacionado con el liderazgo...

- Pues como he empezado a comentar, el... me propuso si me atrevía a pintar una casa con otros dos hombres que también eran apadrinados por la asociación y a cambio de que la asociación les pague un recibo de la luz o del agua, ellos pintaban la casa, en este caso, de nuestra familia. Y yo estaba como encargada de que todo saliera bien, de que se llevaran bien entre ellos. Y era muy difícil porque eran muy diferentes entre ellos dos, eran como polos opuestos, uno era mucho más calmado más detallista, y el otro a lo mejor decía: bah, esto ya está bien. Entonces tenías que ir que no se pelearan porque tenían caracteres muy fuertes. Y me tocó meterme en esa función.

Y ¿conseguiste ejercer ese liderazgo?

- Sí. Y acabé contenta porque todo el mundo de la asociación me dijo: ten paciencia, no sabes dónde te has metido. Me lo decían en plan broma, y yo

decía: a ver si me voy haber metido de verdad. Pero al final salió bien, la casa quedó bien y en un fin de semana la pintamos toda, así que bien.

O sea que el liderazgo también en los tres niveles. De estas primeras: pensamiento, resolución de problemas... bueno esta estaría un poco relacionada con lo que has comentado ahora.

- Sí.

De hecho las identificaste, tuviste criterio y propusiste construir en equipo soluciones. O sea que también...

- Sí.

Y adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades

- Sí. También un poco de lo que he explicado de la primera sensación en que te encuentras en el entorno, tú vas a hacer un trabajo, adaptarte, que no se te note, motivar tú a los demás. Y con el tratamiento de las adversidades a medida que van surgiendo aprendes y coges experiencia de cómo lo has de hacer y cómo no.

Pues la segunda parte de la entrevista es el cuestionario sobre RSU entonces, saber por apartados, por bloques. El primero sería en qué grado consideras que lo has adquirido después de haber tenido experiencia. Compromiso con los demás y con el entorno, el uno es casi nunca y el cuatro siempre. Como lo valorarías tú y si quieres destacar alguno de los ítems en concreto. Si lo quieres hacer de manera general este compromiso con los demás y con el entorno

- Sí. De manera general... yo tengo una visión de que las cosas han de ser un poco generales y trabajarlas todas más o menos, por lo que he dicho antes que si trabajas una mucho y la otra ni te la planteas, pues entonces hay algo que falla. Y el compromiso con los demás y con el entorno entre un 3 y un 4 porque la perfección seguro que tampoco he hecho. Pues compromiso con los demás y con el entorno en el sentido que en el momento que aceptas este voluntariado has de comprometerte y responder hacia la institución o si no no te metas. Y con el entorno también porque con las familias hemos estado bien y la verdad que estaban contentas, o eso decían.

Vale, de estos ítems ¿te gustaría destacar alguno? Una visión global del mundo, que tienes una necesidad urgente de un desarrollo sostenible, una toma de consciencia, un posicionamiento personal ante las injusticias, la capacidad de servicio y compromiso, responsabilidad personal de comprometerme hoy para mañana ser un buen profesional, obligaciones como persona es ayudar desde el compromiso social.

- Me gustaría destacar la 3 y la 5. Y la tres la de Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno, el ejemplo más claro es que yo empecé a estudiar derecho y cuando estuve en segundo de carrera por aquel entonces me quedaban 5 años, yo miraba para el futuro e imaginarte qué harías cuando tuvieras la carrera, y yo no me veía defendiendo a los malos, por decirlo de alguna manera. Y por eso creo que es el ejemplo claro de este ítem, una experiencia que pasó y que aquí estoy en educación para hacer precisamente lo contrario, para evitar que en la medida de lo posible hayan menos malos o ninguno. Y en la de la responsabilidad personal de comprometerme hoy como universitario y mañana como profesional, yo pienso que es básico para este tipo de carrera.

Pasamos a la siguiente. Bloque dos: descubrimiento personal de los valores. Este cómo lo valorarías del 1 al 4.

- Pues del 1 al 4 lo valoraría pues un 4 porque haciendo este tipo de voluntariado me he dado cuenta que, primero, se pueden hacer muchas más cosas, que no todo se arregla con dinero, a veces una charla de media horita a la gente les llena muchísimo más que no que les dejes un billete de 5€ Y sobre todo porque he descubierto que yo pensaba que no iba a poder, con esa situación de cómo me encuentro y cómo reacciono. Y la verdad que la respuesta ha sido positiva y me he dado cuenta de que sí que era capaz.

Voy a leer los ítems que definen éste y me vas diciendo si los destacarías o no y si quieres complementar con alguna vivencia. El compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona y de sus derechos, la necesidad de los otros y ponerme en su lugar para el bien común, valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías, el cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea, he experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad y considero que la experiencia de darse a los demás es provechosa en sí misma, porque posibilita el descubrimiento personal de los valores.

- A todos les pondría un 4 en este caso.

De acuerdo. En el apartado C formación de la Responsabilidad Social. ¿Cuál sería tu valoración global?

- Pues como ya dije en el focus que ya hicimos, yo fui de las personas que dije que este voluntariado incluso lo pondría como obligatorio en los estudios de educación. Porque si tu función de futura docente es cambiar o mejorar la sociedad, primero tendrás que saber qué es lo que hay para saber hacia dónde quieres que vaya la futura sociedad, que son los niños pequeños. Y sobre todo la Responsabilidad Social, que pienso que si todos tenemos en mayor o menor

grado, me gustaría pensar que todo el mundo tiene, y sobre todo pues aumentarla en este caso. Como el ejemplo que he dicho que no todo se arregla con dinero, si no que con simples detalles puedes colaborar de muchas maneras.

Un inciso, cuando hablas de voluntariado te refieres al hecho de que no es obligatorio aunque forme parte del currículum ¿verdad?

- Sí. Debería ser... dicho que debería ser obligatorio queda feo, porque sería una incongruencia, voluntariado obligatorio no, pero muy recomendable.

Lo que pasa, si te das cuenta, en toda la información que os hemos ido dando la palabra voluntariado, como tiene muchas definiciones, le llamamos participación social curricular porque está dentro del currículo. Voluntaria entre comillas por el hecho de que puedes haberlo escogido o puedes haberlo no escogido. Pero que quede claro para la entrevista, porque esto luego da lugar a equivocaciones de definición, de lo que es y no es la investigación. Vale, estos ítems de la formación de la Responsabilidad Social ¿destacarías alguno? La conciencia de la Responsabilidad Social que implica el hecho de ser universitario, la importancia de no permanecer indiferente.

- Sobre todo eso, pienso que ya tenemos una edad en la que estas cosas no te pueden dar igual, o como mínimo no te pueden dejar indiferente.

Ser consciente de que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la Universidad podré influir más en la mejora del conjunto de la sociedad, que mis estudios han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social, que la formación que recibo en la Universidad contribuye en la práctica, a que aumente mi grado de Responsabilidad Social y que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad.

- Correcto.

¿Cuál de ellas?

- Sobre todo la última porque cada vez la sociedad es más egoísta, cada vez vamos más a nuestro aire y pasamos por al lado de cosas que podemos evitar quizá no, porque muchas no están en nuestras manos pero sí minimizarlas. Y supongo que eso se tendría que trabajar.

Vale, el último apartado es el planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social, ¿en qué grado valorarías la adquisición tras haber realizado el proyecto?

- Pues sobre todo el primero me planteo el ejercicio de mi profesión con una vocación de servicio y orientado al bien común, yo pienso que el que esté en esta facultad lo tenga claro, que ese ítem es básico. Y los demás pues es realista

afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social y yo añadiría, no sé si está porque no me ha dado tiempo a leérmelo todo, pero desde el ejercicio profesional y desde el ejercicio personal.

Sería el 21.

- Sí. Pienso que el compromiso social siempre ha de existir no sólo a nivel profesional sino que a nivel personal, y eso se tendría que integrar desde bien pequeño. Creo que se ha perdido mucho ese valor en la sociedad.

De manera global ¿cómo crees que lo has adquirido?

- Yo pienso que, como he dicho al principio, a modo general he pasado por muchas mejoras, y he visto muchas cosas que te abren mucho más los ojos y la verdad que ha sido una experiencia muy positiva, porque te ayuda como persona, a crecer como persona, a mejorar y sobre todo a coger ese compromiso social para un futuro profesional.

A modo global ¿cómo valorarías toda la adquisición de la Responsabilidad Social en este momento?

- Como positiva. O sea sí que realmente después de hacer esto he mejorado esa opción.

¿Del 1 al 4?

- Del 1 al 4 pues un 3, siempre quedan cosas por hacer para llegar al 4.

¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

- Sí.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado.

- Sí.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.

- Sí.

El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral.

- Sí.

¿Crees que deberíamos destacar alguna competencia que no esté aquí o ítem?

- No sé. En un principio no. Pero de un modo así coloquial, decir que sobre todo enseñar valores, valores que se han perdido muchísimo. De hecho no sé si fue a ti o a Mireia a quien comenté el año pasado que ahora hay veces que te planteas: enseño a sumar o a ser buena persona. Evidentemente has de enseñar a sumar, pero ahora hay que trabajar muchísimo más los valores porque desde bien pequeños, no es que los hayan perdido sino que no los han llegado a tener. Y esta experiencia te hace ver que se necesitan. Si no mira cómo acabamos.

Sí. No sé si te he preguntado al principio si habías concluido las 30 horas.

- Sí. Me lo has preguntado.

Bueno pues con esto hemos finalizado.

ENTREVISTA 5

Hola, buenos días. Hoy es 5 de junio, estamos aquí para hacer la entrevista sobre el proyecto solidario y la participación social curricular.

¿En qué entidad estuviste?, lo primero el consentimiento para grabar la entrevista.

- Si

Tienes que hablar, por esto... un poco más fuerte

- En Terral

Si has cumplido con el mínimo de 30 horas que se solicitaban

- No, he hecho 18 horas en total.

18, ¿Y piensas continuar?

- De momento ahora no, a lo mejor de aquí un tiempo si puedo y eso sí.

Vale. Buenos pues vamos hacer un análisis de las competencias en base a tres niveles de dominio. Primero sería lo aprendido, lo integrado el segundo y el tercero que has demostrado la competencia. Yo voy a ir leyendo las diferentes competencias que hay, para profundizar y cuando creas que tienes que destacar una paramos y sería bueno que pudieras ejemplarizar con las experiencias que has vivido.

.- Pensamiento crítico

.- Planificación y acción

.- Orientación en el aprendizaje

.- Resolución de problemas

.- Orientación a la calidad

.- Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades
¿Sigo?

- Sí, bueno, aquí...en resolución de problemas. Que por ejemplo en Terral, si a lo mejor había un problema, no lo podías solucionar sola, entonces hablaba con la coordinadora como dice la Núria y entre las dos intentábamos solucionar algún problema que tuviera alguna niña. Pero a lo mejor yo sola, a lo mejor algún problema, no sabía cómo afrontarlo porque no estaba a lo mejor bien capacitada. Y adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades.

Espera un momento. Resolución de problemas en qué nivel crees que has adquirido la competencia. Has identificado y analizado el problema

- Sí

¿Has utilizado, la experiencia y el criterio para analizar las causas?

- Sí

¿Buscar una solución? ¿Has propuesto y construido en equipo, soluciones a los problemas?

- Bueno en equipo, bueno, con la Núria a lo mejor, la ha dicho a lo mejor podíamos hacer esto de esta manera o hacerlo de otra manera.

Entonces sí por que ha sido la coordinadora. Vale bueno, entonces esto sería los tres niveles. Ahora me comentabas la adaptación al entorno.

- Sí.

¿En qué nivel crees que la has adquirido? Te has mantenido dinámica

- En esto sí

Has actuado con eficacia y te has enfrentado a situaciones difíciles

- Sí.

Consiguiendo efectividad en la solución

- Sí, eso sí.

¿Crees que podrías poner algún ejemplo?

- Bueno, un ejemplo de una niña, que tenía que hacer un trabajo del libro de lectura y, bueno, estuve dos o tres días con ella y al final acabó terminando el trabajo del libro y lo presentó y le quedó buena nota, y eso..

Vale. Vamos a las siguientes competencias.

- .- Toma de decisiones
- .- Automotivación y conciencia de uno mismo

- Sí, aquí sí.

Quieres hablarnos de algún recuerdo, que te venga a la mente, al caso.

- Bueno, es que una en concreto, no, supongo que es el día a día. De... por ejemplo, transmitir la propia motivación a los demás, por ejemplo, una niña que a lo mejor no le gusta estudiar, pues motivarle para que siga estudiando, que es importante para un futuro.

Creas que has desarrollado recursos personales y has tomado conciencia de ellos, ¿no?
O sea que también en los tres niveles. Comunicación interpersonal

- Sí, bueno esto también.

Has establecido un diálogo

- Sí.

Te has entendido con ellas

- Sí, ponerme en su lugar también y darme cuenta de que a veces nosotros tenemos demasiado y ellos con poco ya están contentas.

En qué sentido dices esto, ¿en sentido material?

- Sí, sí en sentido material. Y bueno, sí. Pero bueno a veces había muchas que si que... tenían por ejemplo móviles de última generación y se querían dar mucha importancia pero había pero por ejemplo, en la familia si que a lo mejor necesitaban eso que no tenían.

Tanto material como efectivo, quieres decir. Había una carencia en estas niñas y que te dabas cuenta de que esto lo podías suplir con una comunicación empática.

- Sí.

Muy relacionada con el sentido ético ¿no?

- Sí.

Que lo has identificado, reconocido y has aplicado unos valores para poder mejorar.
¿Quieres hablar de algún caso específico de alguna niña?

- Bueno, como comenté en el trabajo, la niña esa que dijo que se llevaba bastante mal con su madre porque también tenía problemas con su padre porque la maltrataba y eso. Decía que se portaba muy mal en la clase porque decía que sólo tenía a su madre y que podía hacer lo que quisiera. Pero después gracias a Terral se dio cuenta de que no podía seguir así porque su madre estaba mal, y entonces la niña cambió y ahora la escuela le iba mejor, Terral también estaba mucho más contenta de la niña y ya se dio cuenta. Se ve que ha cambiado.

Esto lo hablo contigo...

- Sí.

¿Tú viste todo el proceso a lo largo del curso?

- Todo no, pero un trozo del proceso sí.

¿En cuanto a la Responsabilidad Social?

- Sí. Tenía que cumplir con el compromiso de saber que tengo que ir cada jueves.

Lo has reconocido y actuado responsablemente ¿no?, y has exigido a los demás que sean responsables de esta aportación.

.- Diversidad e interculturalidad

- Sí, porque allí había niñas de muchos países y todas eran diferentes.

¿La has comprendido esta diversidad?, ¿has interactuado?, ¿lo consideras enriquecedor?

- Sí, enriquecedor. Por ejemplo el 3: Comprender y actuar con respeto también. Saber que estas tratando con una niña de este país, por ejemplo no puedes decir ciertas cosas porque le pueden sentar mal.

¿Trabajo en equipo?

- Sí, bueno, más que nada con la coordinadora y con las otras voluntarias también.

¿Has participado y colaborado, has contribuido a la comunicación, y has dirigido algún grupo orientando hacia un mejor rendimiento?

- Sí.

Las tres. ¿Espíritu emprendedor?

- También.

También por lo mismo de la anterior ¿no?

- Sí.

¿Has emprendido algún proyecto que digas... ésta sería entre la 1 y la 2.

- No.

Has afrontado una realidad y has tomado iniciativas considerando consecuencias.

- Sí.

Y ¿Liderazgo?

- Bueno, transmitir confianza para mover a los otros a actuar, sí porque con las otras voluntarias también.

¿Crees que has ejercido una influencia para conseguir los objetivos deseados?

- Sí.

Los tres niveles. ¿Crees que hay alguna competencia que no haya salido que te gustaría destacar?

- No, yo creo que más o menos ya están.

Pasamos a la segunda parte de la entrevista es el cuestionario sobre RSU. Entonces si te parece por apartados primero sería el A: compromiso con los demás y con el entorno, y de qué manera crees que lo has adquirido, una valoración de 1 (casi nunca), 2 (alguna vez), 3 (a menudo), 4 (siempre). Podemos hacerlo si quieres en general y después quieres destacar algún ítem en concreto.

- Compromiso con los demás y con el entorno, mucho.

Mucho que quiere decir ¿3 o4?

- Yo creo que 4. Porque para mí ir a Terral ha sido... bueno, sabía que cada jueves tenía que ir, aunque a lo mejor no pudiera o no tuviera muchas ganas o estaba cansada, sabía que tenía que ir. También había hecho un contrato con Terral conforme que iría y no podía decir que no. A lo mejor necesitaban mi ayuda en algunos casos. A lo mejor estar con niñas o a lo mejor... Un día estuvimos

ordenando unos libros que tenían allí, ya no para estar con las niñas sino para ayudar.

Voy a leer los ítems de este apartado y me paras en los que consideres que...

Tengo una visión global de la situación actual del mundo y soy consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible.

- Éste siempre, un 4.

Toma de conciencia aumenta mi interés como universitario en contribuir a la mejora de mi entorno más cercano.

- Sí, siempre.

Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno.

- A menudo.

En qué medida pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso con personas con necesidades distintas a las mías.

- Si.

Asumo la responsabilidad personal de comprometerme hoy como universitario y mañana como profesional, con los más necesitados.

- Sí, siempre.

Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.

- Siempre.

El segundo apartado es el B: Descubrimiento personal de los valores, este en general ¿cómo lo valorarías del 1 al 4?

- Éste supongo que siempre. Si un 4.

De los ítems que tenemos aquí ¿destacarías alguno? Compromiso social, necesidad de complacer a los demás, valorar más positivamente mi situación personal y la de los otros...

- En la 8 reconozco la necesidad de abrirme a los otros, ponerme en su lugar. Por ejemplo, cuando me lo explicaba me tenía que poner un poco en su lugar para

poder después yo ayudarle, porque a lo mejor yo lo pensaba de una manera, pero no sabía bien lo que le pasaba. Entonces tenía que ponerme en su lugar también, ser empática con ella. Y también he aprendido a valorar más positivamente mi situación personal. Ahora me doy cuenta de que hay niñas que a lo mejor no tienen tantas cosas como yo y aprendo a valorar más lo que tengo.

¿Crees que este cambio personal tuyo es previo y necesario para mejorar la realidad?

- Sí.

Te ha aportado un bienestar.

- Sí.

Sería la 11. Y crees que esta experiencia ha sido provechosa para ti misma.

- Sí. Tampoco he estado mucho tiempo. A lo mejor si hubiera estado más tiempo y hubiera tratado con más niñas, a lo mejor sí que hubiera sido más provechoso que ahora. Pero con las niñas con las que he estado, si que he estado bien.

En el apartado C: formación de la Responsabilidad Social, ¿cómo lo valorarías de forma general del 1 al 4? ¿Crees que ha mejorado y en qué medida tu formación sobre ese tema?

- Sí. He mejorado, a lo mejor un 3.

De los ítems que hay ¿querrías destacar alguno? Tomado conciencia de la responsabilidad.

- Sí.

¿La he reflexionado? Soy consciente de que esto mejorará la sociedad.

- Sí.

Las que voy nombrando ¿sí?

- Sí.

Los estudios son importantes sobre RSU, y que mi formación teórica y práctica ha aumentado mi grado de Responsabilidad Social.

- Sí, porque yo no había colaborado con ninguna ONG antes. Si no, si la Universidad no hubiera ofrecido esta posibilidad a lo mejor no habría colaborado nunca en una ONG y no habría sabido o no habría valorado tanto lo que me ha podido aportar.

¿Crees que esta competencia se debería de trabajar más?

- Sí.

El otro apartado es el D: planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social, ¿de manera general, como crees que ha influenciado el proyecto en la mejora del ejercicio profesional de este compromiso? Del 1 al 4 ¿Cómo lo valorarías?

- Un 4.

¿Algún ítem a destacar? Vocación de servicio al bien común...

- Sí, y considero que ser buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto. Que también tiene mucha relación con nuestra carrera, educación.

Y, mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad, y que esto tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor, que es la 22.

- Sí.

Y, Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social, el 23.

- Sí.

A manera de síntesis, la RSU que tienes adquirida ahora ¿cómo la valorarías?

- Buena o muy buena. Un 4.

¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

- Sí.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado.

- También.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.

El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral.

- Sí.

ENTREVISTA 6

Buenos días, estamos hoy día 6 para hacer una entrevista para la participación de un proyecto solidario y profundizar en las competencias que se han trabajado. Ante todo, primero pedirte permiso para poder grabar la entrevista.

- Vale.

La primera parte de la entrevista es un análisis sobre las competencias, divididas en niveles de dominio lo aprendido, lo integrado y lo demostrado las competencias. Yo voy a ir leyendo las diferentes competencias que se supone que hemos ido trabajando, y tú en la que consideres que tienes que destacar paramos, y me lo puedes ejemplificar con las experiencias vividas con el proyecto.

.- Pensamiento crítico

.- Orientación en el aprendizaje

.- Planificación y acción

.- Resolución de problemas

.- Orientación a la calidad

- Esto de orientación a la calidad, mejorar el trabajo personal...

Sí, hay tres niveles ¿no?, el primero sería que has cumplido con los requisitos del trabajo académico, que has mejorado sistemáticamente el trabajo personal y que además has revisado de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes del centro.

- Yo por ejemplo, sí que lo he visto, he mejorado yo personalmente, centrándome más en las personas que lo necesitan. Y he visto los resultados mediante la felicidad que me enseñaban las personas.

Por ejemplo, esta podría encajar ¿no?, a mejorar el trabajo que has realizado, que te ha servido tanto a nivel académico como personal y que además esto ha mejorado los resultados que se podían esperar.

- Sí.

¿Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades?

- En situaciones de presión no, pero en situaciones que he de ver cómo lo he de hacer para que sea lo mejor para esa persona pues sí que te encuentras, sobre todo al principio cuando eres novato y no sabes cómo marcarte el camino.

Consideras que te has mantenido activa y dinámica, y que has actuado con eficiencia, y que en situaciones difíciles o diferentes has conseguido una efectividad.

- Mediante los consejos de la Hermanas sí.

Vale, esta sería también en los tres niveles de dominio.

.- Toma de decisiones

.- Automotivación y conciencia de uno mismo

- Esto sí, bueno, yo tengo ganas de ir, ahora llevo tres semanas sin ir y tengo ganas de volver y de ayudar.

Porque una pregunta que no te he hecho antes, ¿has cumplido con las 30 horas obligatorias?

- Y más.

Y además has continuado con el voluntariado. La entidad se llama...

- Cottolengo.

Vale, sigamos con esta competencia que es automotivación y conciencia de uno mismo. Me comentabas que tenías esta motivación y que has podido desarrollar unos recursos personales y además transmitir esta motivación con las personas que trabajabas.

- Sí, con las personas con quienes estoy.

¿Quieres ejemplificar con alguna vivencia?

- Bueno, yo estoy allí, por ejemplo, y ahora, no tiene mucho que ver, pero hay una persona estudiando periodismo que va al Cottolengo a hacer como una novela sobre la gente que está allí, pero sin poner ningún nombre. Y como veía que a

mí me gustaba ir allí y llevaba ya meses, me ha pedido que yo también le ayudara a hacer el trabajo y que yo fuese una fuente de información para poder sacar experiencias del centro.

Muy bien. ¿Comunicación interpersonal?

- Bueno, con las personas en sí, con las Hermanas y con todo el mundo me hablo mucho, hacemos bromas... todo el rato estamos hablando e intento hablar con los residentes todo y que es complicado, pero un poco de diálogo aunque sea comunicación no verbal también hay.

¿Consideras qué ha sido una comunicación empática?

- Sí.

Vale, entonces este también sería los tres niveles de dominio.

.- Sentido ético

.- Responsabilidad Social

- Esto sí, esta responsabilidad de actuación, de tener en cuenta todo el servicio que hay a la comunidad. Y actuar con responsabilidad respetando a todas las personas que hay dentro, hablando de usted. No de hacer lo que a mí me dé la gana, sino que tú tienes esto y has de hacer esto y yo lo hago.

¿Tú te sientes comprometida con la comunidad y con la sociedad en general a través de este proyecto?

- Me siento muy comprometida con la gente que está allí y con la gente que pertenece a esta entidad.

Entonces este también sería los tres ítems de competencias de dominios.

.- Diversidad e interculturalidad

.- Trabajo en equipo

-Trabajas en equipo cuando estás dando de comer a los enfermos, tú te encargas de unos, tú de otros, luego recogemos la mesa todos juntos, fregamos los platos. Y también cuando estás preparando la comida porque te distribuyes las tareas, tú estás pelando patatas y cuando acabas vas a ayudar a otra persona si no te dan otra tarea. Y si acaba la otra persona, te viene a ayudar a ti.

Consideras que has participado y colaborado de manera activa, has contribuido a desarrollar el reparto de tareas y que has dirigido grupos de trabajo.

- Bueno, dirigir grupos de trabajo... sé que un día hice como de responsable y dije: venga va, vamos a hacer esto todas juntas.

¿Fue correcto el rendimiento cuando guiaste el grupo?

- Yo les dije que tenían que lavar los platos y les expliqué lo que venía después y sí que lo hicieron.

Entonces esta competencia también tiene estos tres niveles.

.- Espíritu emprendedor. Si has afrontado la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades.

- Si acabo mi tarea pregunto si hay algo más a hacer. Y estaba pendiente de ayudar a los demás. Esto sí que lo he hecho.

Y, ¿has emprendido algún proyecto?

- No.

Serian las dos primeras de esta competencia.

.- Liderazgo.

Bueno pues la segunda parte de la entrevista hace referencia a la parte del cuestionario sobre RSU. Vamos a valorarlo por apartados. El primero A: compromiso con los demás y con el entorno, en qué grado consideras que el proyecto te ha ayudado a desarrollarlo. El 1 (casi nunca), 2 (alguna vez), 3 (a menudo), 4 (siempre). ¿De manera global más o menos?

- De esto, con el compromiso con los demás, yo creo que con el proyecto del voluntariado sí que me he dado cuenta de lo que necesitan los demás y todo lo que tú puedes llegar a hacer. Porque yo hasta este año no me he dado cuenta de todas las necesidades que tienen las personas y todo lo que puedes conseguir haciendo los voluntariados.

Si tuvieras que escoger uno de estos cuatro números, cual consideras que sería tu puntuación. A menudo has conseguido este compromiso o siempre.

- Desde ahora, siempre.

Y de estos ítems que tenemos aquí que definen este apartado, destacarías alguno. Ahora que tienes una visión más global, más conciencia, posicionamiento personal ante las injusticias, sabes en qué medida pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso, Asumo la responsabilidad personal de comprometerme hoy como universitario y mañana como profesional y que es una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.

- Obligación no, yo creo que nadie tiene la obligación, pero si que es una responsabilidad personal el comprometerte con lo que estás haciendo ahora.

Que sería el número 5. El apartado B: es el descubrimiento personal de los valores. Lo mismo, en qué grado que lo has adquirido 1, 2, 3 o 4.

-3. A menudo.

Y si destacarías alguno de estos ítems. El compromiso se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona, que hay la necesidad de buscar el bien común, que he aprendido a valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías, que ha habido un cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea, he experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad.

- Ésta. Experimentar la felicidad que aporta. Porque estar allí e ir, a mí me aporta mucha felicidad. Después llego a casa y le explico: mira, mamá, hoy me ha pasado esto. Y también el voluntariado que estoy haciendo en otro sitio, siempre estoy contenta. Es lo que le comentaba a mi pareja, que tengo muchas ganas de estar allí con las personas. Porque cuando yo tuve que marchar, al despedirme hace tres semanas, todo el mundo me abrazaba, las monjas contentas: vuelve pronto.

Y consideras que la experiencia de darse a los demás es provechosa y que posibilita el descubrimiento.

- Sí.

El apartado C: formación de la Responsabilidad Social, de manera global como lo valoras después de...

- Siempre. Siempre se ha de tener la responsabilidad delante de las personas y de todas las personas implicadas.

Muy bien un 4. Y de estos ítems has tomado conciencia, has reflexionado sobre ello, has sido consciente de la influencia para algo mejor, los estudios en la Universidad han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social.

- Eso sí. Fue la Universidad quien me propuso el proyecto y a partir de aquí he conocido el voluntariado.

Destacarías la 16 y la 17.

- Sí.

Y la 18: Considero que la Responsabilidad Social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad.

- Se puede proponer, aunque mucha gente no lo hará, pero sí que se recomiende verlo.

El planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social, esta también de manera global como consideras que lo has conseguido.

- Sobre todo si quieres ser profesora has de tener compromiso con todas las personas, por lo tanto sí que siempre.

Un 4. ¿Y de estos ítems destacar alguno? mi profesión con una vocación de servicio y orientado al bien común.

- Si tú has de dar a conocer y transmitir los conocimientos a las otras personas para conseguir un bien común, para que seamos buenos ciudadanos, para que todos tengamos un futuro, para aprender conocimientos tanto tú como yo.

Del resto de ítems ¿querrías destacar alguno?

- Lo de implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto. Es muy importante que esté.

Que la realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad, por esta mejora social.

- Sobre todo mi acción como profesional no sólo repercute en el entorno más inmediato sino que se pueden transmitir cosas e influenciarles, aunque no vean inmediatamente las cosas, pero más adelante sí que lo podrás observar.

¿Crees que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social? A veces. Esta no la destacarías. Vale. De manera global como valoras ahora tu Responsabilidad Social en estos momentos.

- Muy importante.

Con un 4.

- Sí.

¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

- Sí, mucho.

Hay alguna competencia que no hayamos comentado que quieras destacar.

- Bueno, hay la lingüística con la que comunicas. Todas son importantes, puede ser que la que menos las matemáticas, pero todas las otras son relevantes.

Estás de acuerdo con que:

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado.

- Sí.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.

- Me ha hecho ver con otros ojos la realidad que puede que pasara desapercibida.

El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral.

- Sí. Mucho.

ENTREVISTA 7

Primero: ¿tengo tu consentimiento para grabar la entrevista?

- Sí.

¿Has acabado las 30 horas obligatorias?

- Sí.

¿Y has continuado después?

- Sí. Lo que pasa que actualmente no estoy asistiendo por el tema de acabar con exámenes y todo, pero sí que las he cumplido y he seguido y tengo previsto luego ponerme en contacto con ellos.

¿La entidad?

- Make a Wish.

Vale. La primera parte es el análisis de las competencias según tres niveles de dominio: lo aprendido, lo integrado y lo demostrado las competencias. Yo voy leyendo las competencias y si tú quieres destacar alguna de ellas paramos y la comentas con algún ejemplo de tú experiencia vivida. La primera seria:

.- Pensamiento crítico

.- Orientación en el aprendizaje

.- Planificación y acción

.- Resolución de problemas. Me paras cuando consideres.

.- Orientación a la calidad

.- Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades

- Esta sí que ha sido importante porque la fundación donde he estado estaba con niños que están enfermos, con enfermedades graves. El entorno es muy importante, la familia, hemos tenido contacto con médicos, entonces todo el grupo de trabajo con el niño ha sido importante.

Vale. Hay tres niveles de dominio que sería mantenerse dinámico y activo, éste consideramos que lo tienes aprendido. El segundo integrado porque has conseguido los objetivos marcados tanto por ti como por la entidad, y también te has afrontado a situaciones difíciles.

- Sí.

¿Podrías poner algún ejemplo?

- Que la familia quiere que su hijo realice su ilusión, quiere hacer lo posible, pero no se siente con fuerzas porque en ese momento están pasando una situación difícil. Por parte, al niño lo ves ilusionado pero la familia no tiene fuerzas. Hay que respetarlo, hay que dejar que la familia pase ese período y cuando se vean con fuerzas y puedan entonces ayudarles en todo lo que se pueda.

Entonces esta competencia está adquirida en los tres niveles de dominio.

- Toma de decisiones

.- Automotivación y conciencia de uno mismo

- Esta también. Automotivación mucha; cuando ves que un niño hace realidad su ilusión y lo ves contento a pesar de lo que está pasando, te llena mucho.

Consideras que tienes los tres niveles, que tienes la conciencia de los recursos y estrategias personales, los has desarrollado y además los has contagiado de esta motivación.

- Con la ayuda del equipo de todo Make a Wish, pero sí.

.- Comunicación interpersonal

.- Sentido ético

.- Responsabilidad Social

- Ésta también ya que trabajas con personas, en este caso con niños, y también la he trabajado en este aspecto.

Consideras esta responsabilidad y el compromiso, que has actuado como tal y que además has exigido a los demás la misma actuación que tú hacías en la comunidad con la sociedad.

- Sí. Éramos un grupo que íbamos con un mismo objetivo, en este caso realizar la ilusión del niño y que el niño estuviera bien. Entonces sí.

.- Diversidad e interculturalidad

.- Trabajo en equipo

- Ésta también. Todos, como he dicho antes, el objetivo era el niño, de que estuviera contento, evadirse de lo que estaba pasando de médicos, de su enfermedad... e intentar hacer una ilusión que él tuviera y llevarla a cabo.

Has participado y colaborado de manera activa, y contribuido a que el clima sea bueno, a conseguir los objetivos. También ¿has dirigido grupos de trabajo asegurando la integración, y la integración de sus componentes?

- Hemos sido todos un equipo, y todos teníamos nuestra aportación y en la medida de lo posible cada uno iba aportando.

Entonces esta también está en los tres niveles.

.- Espiritu emprendedor

.- Liderazgo

- No, porque era todo trabajo en equipo, entonces...

Sigamos. La segunda parte de la entrevista hacer referencia al cuestionario de RSU. Primer apartado compromiso con los demás y con el entorno, ¿cómo te valorarías después de haber pasado por este tipo de proyecto? Del 1 al 4.

- Después de haber pasado por esta experiencia yo creo que alta, a menudo o siempre. Más bien siempre.

¿Destacarías alguno de estos ítems que forman este apartado? Tienes una visión global de la situación actual del mundo, toma de conciencia, te has posicionamiento personal ante las injusticias sociales, la práctica a la capacidad de servicio y compromiso, la responsabilidad personal de comprometerme hoy como universitario y mañana como profesional, consideras que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.

- Yo creo que las dos últimas sobre todo, ahora estamos estudiando pero vamos a tratar con personas y que nuestra profesión va a ser a ayudar a los demás, y este contacto... Y luego considerar obligaciones como persona compromiso social un poco más de lo mismo. Ayudar a los demás y no estar pendiente de que no vamos a estar en una fábrica, sino que con personas, cada persona tendrá sus cosas en casa, sus problemas... que hay que respetarlo.

Por tanto la 5 y la 6. Pasamos a descubrimiento personal de los valores, como te valorarías del 1 al 4.

- Pues yo creo que a menudo.

Un 3. Destacarías algún ítem? El compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona, que hay la necesidad de buscar el bien común, valorar más positivamente mi situación personal y el lugar que ocupo en el mundo, al abrirme a otras realidades distintas a las mías, el cambio personal es paso previo y necesario para cambiar la realidad, he experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad, que consideras de que la experiencia de darse a los demás es provechosa en sí misma, porque posibilita el descubrimiento personal de los valores.

- La 10, yo creo que primero hemos de cambiar nosotros mismos y tener claro nuestro pensamiento y luego llegar a los demás. Y la 11 con el servicio, que con

el servicio que yo he realizado me siento muy satisfecha, y viendo feliz a niños que he podido ayudar, pues es recíproco.

El apartado C: formación de la Responsabilidad Social, de nuevo de manera global como lo valorarías.

- Un 3.

¿Destacarías algún ítem? Has tomado conciencia de la responsabilidad, has reflexionado sobre ella, eres consciente de que la Universidad puede influir más en la mejora del conjunto de la sociedad, que los estudios en la Universidad han ampliado mis conocimientos sobre la Responsabilidad Social, que la formación que recibes aquí contribuye en la práctica, a que aumente mi grado de Responsabilidad Social y que es una competencia que se debería trabajar en la Universidad.

- Toda la formación, como dice la 17, de la Universidad es una base que tenemos que adquirir pero luego sí que hay que ponerlo en práctica; y cuando estás en la realidad lo adquieres mucho mejor que no sólo con la teoría.

La 17. El planteamiento del ejercicio profesional desde el compromiso social, ¿qué valoración global le darías?

- Un 3.

¿Algún ítem a destacar? Mi profesión con una vocación de servicio y orientado al bien común, el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto, que mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad, la acción de un buen profesional no solo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que alcanza una trascendencia mayor y que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social.

- Me planteo que la 19, que mi profesión es vocacional y que va a ser orientada al bien común y dirigida en este caso a niños que se están formando. Y también es un compromiso social y que vas a tratar con personas.

La número 23 y 22.

- Y la 19.

De manera global como valorarías tu grado de Responsabilidad Social ahora.

- Ahora mismo con un 4.

¿Consideras que tu participación social curricular gracias al Proyecto Solidario UIC 2012-13 ha sido clave para adquirir y mejorar tus competencias profesionales y personales?

- Sí. Porque no había realizado ningún voluntariado, sí que tenía ganas, y al hacerlo me ha gustado.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, en el Grado de Educación promueve la adquisición de competencias (transversales) profesionales y personales en el alumnado.

- Sí.

La formación académica y participación social responsables a través del Proyecto Solidario UIC, mejora el grado de Responsabilidad Social de los universitarios.

El aprendizaje de aptitudes sociales promueve el desarrollo integral.

- Sí.

Anexo 4: Documento guía sobre el diario

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DEL DIARIO REFLEXIVO DEL PROYECTO SOLIDARIO

- Página de título e identificación, en el que se recoja el nombre y apellidos del alumno, la materia y las fechas en las que ha realizado el proyecto solidario, así como el lugar de la realización de dichas prácticas.
- Ha de tener índice
- Estar paginado en relación al índice propuesto
- Tamaño de fuente nº 12
- Color de fuente: Negro
- Tipo de fuente: Times New Roman o Arial
- Espacios interlíneas: 1,5
- Extensión máxima: 20 páginas, aparte la bibliografía y los anexos
- Justificar el texto por ambos lados
- Asegurarse de la corrección ortográfico
- Ha de contener las referencias bibliográficos, cuando corresponda utilizarlas, referenciadas según el sistema Vancouver o APA
- Se hará entrega del trabajo a través de la plataforma virtual en la actividad correspondiente que el profesor preparará
- Ha de seguir el guión propuesto
- Es imprescindible garantizar la confidencialidad y el anonimato: para ello, no utilizar nombres de las personas (se pueden poner nombres figurados); no dar información a personas que no estén autorizadas, etc.

GUIÓN PARA LA REALIZACIÓN DEL DIARIO REFLEXIVO DEL PRACTICUM SOLIDARIO

-Portada: página de título e identificación

-Índice

-Presentación de las prácticas (breve presentación del lugar donde se han realizado las prácticas y de las actividades de voluntariado realizadas).

-Análisis de algunas de las experiencias o situaciones vividas durante las prácticas (descripción de experiencias concretas, sentimientos experimentados durante las mismas, reflexión sobre dichas situaciones, cómo se han procurado resolver... etc.).

-Conclusiones: deben incluir la reflexión sobre la experiencia práctica (sobre las competencias adquiridas, sobre la experiencia del seguimiento, etc.). Debe incluir a su vez las estrategias realizadas para adquirir competencias de desarrollo personal (responsabilidad personal y social, compromiso, capacidad de organización, de espíritu de servicio, etc.), así como el esfuerzo para alcanzarlas.

-Bibliografía: citar según el sistema APA.

Además, se pueden incluir otros apartados si se consideran de interés (agradecimientos, conclusiones, Anexos, etc.).

La evaluación del diario reflexivo se realizará en base a los siguientes apartados y porcentajes:

PUNTUACIÓN DESGLOSADA, Y OBSERVACIONES

	CALIFICACIÓN	OBSERVACIONES
Presentación del trabajo	/15	Cumple las normas de presentación. Correcta expresión escrita.
Presentación de las prácticas	/20	Describe y sintetiza correctamente la presentación de las prácticas y las principales actividades llevadas a cabo.
Reflexión y análisis de experiencias	/35	Sigue una secuencia lógica. Describe y analiza diversas experiencias. Se inicia en el desarrollo de la capacidad reflexiva, realizando una reflexión sobre las experiencias vividas (sin quedarse únicamente en un nivel descriptivo).
Conclusiones (reflexión sobre las competencias adquiridas; sobre el seguimiento de las prácticas, etc.)	/25	Incluye la reflexión sobre las competencias adquiridas y el seguimiento de las prácticas. Pone de manifiesto el esfuerzo y estrategias realizadas para adquirir competencias de desarrollo personal (responsabilidad personal y social, compromiso, capacidad de organización, de espíritu de servicio, etc.)
Bibliografía y recursos empleados	/5	Citan correctamente la bibliografía a lo largo del trabajo. Referencian de manera adecuada según las normas de Vancouver o el sistema APA.

Anexo 5: Estructura de modelo de memoria de RSU

1. Perfil de la memoria:

- Período que cubre la memoria
- Fecha de la memoria anterior
- Ciclo de presentación de memorias
- Punto de contacto

2. Declaración del máximo responsable

3. Perfil organizativo:

- Ámbito de aplicación
- Localización geográfica
- Misión y visión de la Universidad enfatizando los valores y compromisos como Universidad socialmente responsable
- Descripción de los principales impactos, riesgos y oportunidades
- Códigos de Buen Gobierno implantados
- Códigos de Conducta aprobados
- Plan Estratégico
- Organigrama (Vicerrectorados, Direcciones Generales, Comisionados)
- Composición de Órganos Centrales
- Premios, menciones de calidad, excelencia y distinciones recibidas, tanto por la Universidad como por cada uno de sus miembros
- Adhesión a pronunciamientos de carácter social y/o ambiental
- Mecanismos de los estudiantes y empleados para comunicar recomendaciones o indicaciones al máximo órgano de gobierno
- Principales preocupaciones y aspectos de interés que hayan surgido a través de la participación de los grupos de interés y la forma en que ha respondido la organización a los mismos en la elaboración de la memoria
- Principales asociaciones a las que pertenezca y/o entes nacionales e internacionales a las que la Universidad apoya
- Empresas/fundaciones en las que la institución universitaria tiene participación

4. Recursos

4.1 Estructura operativa: centros propios y adscritos distribuidos por campus

- Departamentos
- Otros centros (p.e. Centro de Idiomas)
- Institutos de Investigación, centros de investigación, Fundaciones
- Servicios a la comunidad universitaria

- Áreas Administrativas y de Gestión
- Cambios que se han producido en tamaño o estructura en el último año

4.2 Oferta formativa

- Oferta de títulos reglados y propios por ramas, campus y centros
- Cambios producidos en el año al que se refiere la memoria con respecto al anterior

4.3 Recursos Humanos

- Plantilla comparada con respecto al año anterior, segmentada por categorías diferenciando PAS y PDI
- Evolución de la edad media/ categoría/ sexo
- Evolución de las becas y contratos laborales con cargo a proyectos/ contratos/ convenios
- Evolución de los gastos salariales totales (sueldos, pensiones y otras prestaciones e indemnizaciones por despido)
- Evolución del coste salarial medio por categoría y unitario
- Evolución del número de grupos e investigadores

4.4 Recursos materiales y tecnológicos

- Evolución del número y puestos de aulas, seminarios, aulas de informática, despachos de profesorado, puestos de trabajo, laboratorios docentes, talleres, laboratorios de investigación
- Evolución de las bibliotecas: puestos de lectura, número de libros, bases de datos, revistas electrónicas, libros electrónicos, servicios y actividades complementarias
- Red inalámbrica (existencia y alcance)
- Evolución de los ordenadores disponibles para alumnado en términos absolutos y relativos
- Evolución de los metros cuadrados de superficie dedicados a aulas y seminarios, aulas de informática, laboratorios docentes, talleres, laboratorios de investigación, despachos profesorado, biblioteca, salones de actos, salas de reuniones, salas de exposiciones, aparcamientos, zonas verdes y otros servicios (comedores, copistería, etc)
- Evolución de las plazas de alojamiento propias y concertadas para estudiantes y profesores visitantes

4.5 Información económica

- Presupuestos de los dos años últimos aprobados y liquidados (enlace)
- Ingresos totales presupuestados y liquidados desglosados
- Gastos totales presupuestados y liquidados desglosados
- Evolución del importe y descripción de inversiones realizadas en infraestructuras

- Evolución del importe destinado a becas, ayudas, donaciones (distribuido por diferentes grupos de interés)
- Enlace a Cuentas Anuales e Informe de Gestión
- Evolución de detalle de los servicios subcontratados y su coste
- Estado del Valor Añadido (origen y aplicación) partir de presupuestos liquidados
- Coste de los servicios ofertados (L/P)
- Coste por egresado y titulación
- Estudio del impacto económico de la Universidad en la economía provincial

5. Compromiso con el alumnado

5.1 Evolución de la demanda formativa

- Evolución del total de alumnos matriculados por centros, titulaciones, ramas y campus diferenciando género
- Ídem de equivalentes a tiempo completo
- Ídem de nuevo ingreso
- Ídem egresados

5.2 El compromiso con el desarrollo profesional

- Campañas de orientación en institutos
- Programas de tutorización
- Programas de tutorización de prácticas
- Programas de orientación laboral
- Programas de orientación al autoempleo (emprendedores)
- Porcentaje de titulaciones de la Universidad con plan de pasarelas de FP para acceso a titulaciones universitarias
- Porcentaje de titulaciones con planes de adaptación/nivelación

5.3 El compromiso con la innovación docente

- Evolución de las asignaturas en el campus virtual
- Porcentaje de asignaturas troncales, obligatorias y optativas que utilizan TICs
- Porcentaje de implantación del sistema de innovación docente en las titulaciones
- Número de alumnos matriculados en asignaturas del campus virtual
- Actuaciones realizadas por la Universidad de cara a la implantación del Espacio de Educación Superior

5.4 El compromiso con las competencias profesionales y los valores

- Evolución de las prácticas y visitas a empresas por título, rama, titulación
- Actividades, recursos, estudios e impactos relacionados con la inserción laboral
- Actividades, recursos, estudios e impactos relacionados con el autoempleo
- Mostrar las evidencias del impacto de las actuaciones realizadas para la mejora de la inserción laboral y la eficiencia interna del proceso formativo

- Actividades, recursos y participantes relacionados con la formación en lenguas
- Porcentaje de alumnos que al finalizar tengan al menos un conocimiento acreditado de un segundo idioma
- Evolución de los créditos matriculados impartidos en otro idioma, excluidas aquellas asignaturas que son obligatorias para obtener el título correspondiente
- Oferta y demanda formativa relacionada con la ética y la Responsabilidad Social

5.5 El compromiso con la integración

- Actividades, recursos e impactos relacionados con la discapacidad
- Existencia de estudios sobre barreras arquitectónicas y porcentaje de aplicación o eliminación
- Actividades, recursos e impactos relacionados con la atención psicopedagógica

5.6 El compromiso con la participación e implicación del alumnado

- Canales de comunicación y representación de los alumnos a nivel de toda la Universidad
- Actividades dirigidas a fomentar la participación e implicación
- Organizaciones estudiantiles

5.7 El compromiso con la movilidad

- Evolución total y porcentual de movilidad
- Actividades y recursos para fomentar la movilidad
- Evolución de las becas movilidad
- Evolución de otras becas (comedor, transporte, iniciación investigación, etc.)

5.8 El compromiso con el rendimiento del proceso formativo

- Evolución de las tesis doctorales leídas
- Evolución de la tasa de presentados
- Evolución de la tasa de éxito
- Evolución de la tasa de eficiencia
- Evolución de la tasa de duración de estudios
- Evolución de la tasa de abandono

5.9 Índices de satisfacción

- Con el profesorado
- Con las asignaturas
- Con los recursos
- Índices de satisfacción (evolución)

6. Compromiso con el personal

6.1 Compromiso con la formación

- Participación del personal en el diseño de las estrategias y programas formativos
- Actividades formativas diferenciadas entre PAS y PDI
- Evolución de horas de formación por empleado y por categoría
- Satisfacción del personal con la formación recibida

6.2 Compromiso con la asignación eficiente de recursos

- Existencia de estudios de cargas de trabajo y medidas efectuadas para corregir desequilibrios, donde se incluya a todo el personal
- Relación entre capacidad final y actividad de las diferentes áreas de conocimiento
- Evolución de la relación PAS/PDI

6.3 Compromiso con la igualdad

- Descripción de las políticas dirigidas a la igualdad de oportunidades
- Composición del equipo de dirección atendiendo a la proporción entre sexos y otros indicadores de diversidad
- Representación femenina de catedráticas e investigadoras principales
- Porcentaje de las personas pertenecientes a los órganos de gobierno y representación que sean nombrados por designación (no electos) y estén ocupados por mujeres
- Medidas incentivadoras y/o facilitadoras de la participación de la mujer en los órganos de gestión y dirección

6.4 Compromiso con la carrera profesional

- Evolución del número de ayudas y cuantía del Plan Propio de Investigación
- Evolución de los sexenios
- Puntos PAIDI (Plan Andaluz de Investigación Desarrollo e Innovación)
- Movilidad del PDI
- Porcentaje de funcionarios respecto a PDI equivalentes a tiempo completo
- Porcentaje de personal en formación respecto a PDI equivalentes a tiempo completo
- Porcentaje de ayudantes y becarios homologados con docencia que tengan la evaluación favorable por el programa DOCENTIA o sistema equivalente
- Porcentaje de plazas convocadas en los últimos tres años para el PAS que sean de promoción interna
- Medidas y acuerdos adoptados para la promoción de PDI con acreditación superior a la plaza que ocupe
- Porcentaje de plazas convocadas en los dos últimos años de promoción interna, desglosadas por categorías
- Porcentaje de PAS y PDI que haya promocionado en los últimos tres años
- Existencia de criterios de Responsabilidad Social en la contratación y estabilización del personal

- Cumplimiento de planes de promoción

6.5 Compromiso con la conciliación de la vida laboral y familiar

- Medidas adoptadas para el fomento y desarrollo de la conciliación de la vida familiar/laboral

6.6 Compromiso con la acción social

- Existencia de baremos de compensación de desigualdades y evolución de tipos de ayudas de acción social

6.7 compromiso con la mejora del clima laboral

- Índices de satisfacción de PAS y PDI
- Clima laboral
- Acciones de comunicación tendentes a promover hacia el exterior las competencias del personal universitario y los servicios que presta
- Indicadores de retención de los últimos tres años

6.8 Compromiso con la mejora de la salud de los trabajadores

- Campañas de promoción de la salud y de hábitos de vida saludables
- Actividades encaminadas a la promoción de dietas saludables en comedores universitarios
- Actividades formativas de prevención y riesgos
- Otras actividades no formativas relacionadas con la prevención y la seguridad laboral
- Reconocimientos médicos, vacunaciones, detección de enfermedades
- Tasas de absentismo, accidentes y daños laborales, días perdidos y número de víctimas mortales relacionadas con el trabajo

7. Compromiso social

7.1 Compromiso con la proyección de la cultura

- Recursos, organización, actividades e impactos relacionados con la extensión universitaria
- Actividades y servicios universitarios prestados para beneficio público gratuitamente

7.2 El compromiso con el deporte

- Recursos, organización, actividades e impactos relacionados con la actividad deportiva

7.3 El compromiso con la sociedad civil organizada o colectivos sociales

- Donaciones (cantidades, finalidad, objetivos) diferentes a las dirigidas a la comunidad universitaria
- Colaboración con diferentes colectivos

7.4 El compromiso con los valores sociales

- Recursos, organización, actividades e impactos relacionados con el voluntariado y la participación social
- Recursos, organización, actividades e impactos relacionados con la migración e interculturalidad
- Recursos, organización, actividades e impactos relacionados con la igualdad
- Investigación social
- Incentivos a la investigación sobre RS
- Medidas tomadas para introducir criterios de sostenibilidad en la investigación
- Medidas dirigidas a acercar los resultados de la investigación a la sociedad en general

7.5 El compromiso con la cooperación al desarrollo

- Adhesión al Código de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo
- Recursos, organización, actividades e impactos relacionados con la cooperación internacional
- Convenios de desarrollo y financiación
- Investigación sobre cooperación internacional
- Porcentaje de participación de docentes e investigadores en programas y redes de movilidad y cooperación internacional
- Porcentaje del profesorado procedente de una Universidad o institución de Educación Superior extranjera
- Porcentaje del profesorado de la Universidad con responsabilidades en cargos públicos ajenos a la propia Universidad

7.6 El compromiso con nuestros mayores

- Aula de Mayores
- Mayores de 25 años
- Otras ofertas de acceso recogidas en el RD 1892/2008

7.7 La opinión de la sociedad

- Valoración sobre el grado de satisfacción percibida por la sociedad en el desarrollo de las actividades de la Universidad

8. Compromiso ambiental

8.1 Política y gestión ambiental

- Política ambiental: existencia de planes ambientales a largo plazo
- Adhesión de la Universidad a los documentos de la CRUE en materia ambiental
- Sistemas de gestión ambiental
- Desglose por tipo total de gastos e inversiones ambientales

8.2 El compromiso con la reducción del consumo energético

- Evolución del consumo directo de energía eléctrica
- Evolución del consumo directo de calefacción
- Elaboración de auditorías energéticas
- Medidas tendentes a la reducción de consumo energético
- Producción de energía alternativa
- Utilización de diseños de energía eficiente
- Instalación de sistemas de ahorro de energía eléctrica
- Planes de rediseño de edificios
- Nuevos edificios

8.3 El compromiso con la reducción del consumo de agua

- Consumo total de agua
- Medidas tendentes a la reducción del consumo de agua
- Agua captada directamente para su consumo
- Usos del agua
- Cantidad y usos de agua reutilizada
- Existencia de protocolos de prevención de la contaminación de las aguas residuales por sustancias contaminantes
- Planes de rediseño de edificios
- Nuevos edificios

8.4 Gestión de residuos

- Cantidad de residuos generados, desglosados por tipos y destinos
- Consumo de productos reciclados desglosados: papel, tóner, etc.
- Existencia de procedimientos y protocolos establecidos en la gestión de los distintos residuos
- Toneladas de basura de comedores

8.5 Compromiso con la reducción de la contaminación acústica

- Existencia de estudio de mapa de ruidos para cada uno de los edificios
- Medidas tendentes a la reducción de ruidos

8.6 Compromiso con la reducción de la contaminación atmosférica

- Emisiones de gases invernadero en toneladas de equivalentes de CO₂
- Otras emisiones atmosféricas de importancia

- Existencia de procedimientos establecidos para el tratamiento de los gases antes de su emisión a la atmósfera
- Medidas tendentes a la reducción del uso de vehículos particulares en la comunidad universitaria

8.7 Compromiso con la sensibilización e investigación ambiental

- Actividades de concienciación ambiental
- Investigación medioambiental

8.8 Cumplimiento con la normativa

- Número de incumplimientos de la ley en materia ambiental en los últimos años

8.9 Espacios naturales

- Localización y tamaño de terrenos
- Identificación de biodiversidad de recursos afectados significativamente por vertidos de agua
- Número de especies, incluidas en la Lista Roja de la IUCN y en listados nacionales y cuyos hábitats se encuentren en áreas afectadas por las operaciones
- Impacto de la actividad universitaria en la biodiversidad de la zona y en el medio ambiente

9. Compromiso con el sector empresarial y las instituciones

9.1 Compromiso con la colaboración empresarial

- Cátedras Universidad-Empresa
- Fundaciones Universidad- Empresa
- Empresa participadas por la Universidad
- Porcentaje del PDI que participa en consejos de administración en empresas basadas en el conocimiento
- Porcentaje de los docentes egresados en los últimos diez años que se insertan en el tejido socioeconómico no universitario
- Porcentaje de los egresados en los tres años siguientes a la graduación que encuentran empleo acorde con su titulación
- Porcentaje de los PDI que tengan contratos de colaboración y selección de suministradores/proveedores
- Establecimiento de criterios con empresas que desarrollen proyectos que logren la inserción laboral de colectivos desfavorecidos
- Porcentaje del valor total de bienes comprados que fueron registrados con marca social o medioambiental y/o programas certificados
- Porcentajes de contrato pagados en conformidad con los términos acordados

9.2 Compromiso con la transferencia de conocimientos e investigación

- Actividades para estimular la transferencia de conocimientos
- Actividades para la difusión de la oferta científica tecnológica y humanista y el conocimiento de la demanda
- Número de empresas basadas en el conocimiento generadas en la Universidad
- Evolución de ingresos de la Universidad procedentes de la investigación y de la transferencia de conocimiento
- Evolución de fondos externos procedentes de convocatorias autonómicas, nacionales y europeas
- Evolución de proyectos competitivos
- Evolución de derechos reconocidos por patentes que estén en explotación por la propia Universidad o que hayan sido adquiridos por terceros para su explotación
- Evolución de ingresos obtenidos al amparo del artículo 83 de la LOU
- Medidas tendentes de la agilización de procedimientos de contratación del exterior

10. Compromiso de la mejora continua

10.1 Compromiso con la atención a las sugerencias y resoluciones de conflictos que se produzcan en el seno de la Universidad

- Resumen estadístico de quejas, sugerencias, reclamaciones y tiempo medidos de respuesta
- Número total de incidentes de discriminación y medidas adoptadas
- Porcentaje del personal de seguridad que ha sido formado en aspecto de DDHH
- Número total de reclamaciones en relación con el respeto a la privacidad y la fuga de datos personales de clientes
- Enlace a la Memoria del Defensor Universitario
- Enlace a la Memoria de la Inspección General de Servicios

10.2 Compromiso con la evolución

- Porcentaje de títulos evaluados
- Porcentaje de títulos propios donde se han establecido sistemas de garantía de calidad
- Porcentaje de títulos propio de postgrado que hayan obtenido la evaluación favorable por la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE)
- Porcentaje de servicios evaluados y con certificados
- Porcentaje de implantación de Contrato-Programas con centros de gasto
- Nivel de implantación efectiva de servicios y herramientas digitales corporativas
- Porcentaje de servicios que tengas establecidos el mapa de procesos y documentados sus procesos clave
- Cartas de servicio
- Porcentaje de efectivo de PAS donde se realice la implantación del Plan de Gestión por competencias

- Proyectos de mejora
- Nivel de cumplimientos del Plan Estratégico y compromisos electorales
- Evaluación de indicadores contenidos en la memoria, cambios y motivos

Anexo 6: Organizaciones internacionales vinculadas con la Educación Superior

Algunos ejemplos de según sus actividades y características:

Tipo de organización	Internacionales	Regionales
Bancos	Banco Mundial	Banco de Desarrollo Interamericano (BID) Banco de Desarrollo Asiático Banco de Desarrollo Africano
Sistema UNESCO	UNESCO Instituto de Educación (UIE) Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEP) Instituto para Tecnologías de la Información en Educación (IITE) Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (UNEVOC) Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)	
Ayuda al Desarrollo bilateral	Agencia de las EEUU para el Desarrollo Internacional (USAID) Agencia canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA) Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA) Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido (DFID) Fundación Alemán para el Desarrollo Internacional para el Desarrollo (SIDA) Consejo Asesor de los Países Bajos en Investigaciones para el Desarrollo (RAWOO)	
Elaboración de políticas y consultas	Organización para la Cooperación Económica y el	

	Desarrollo (OECD)	
Fundaciones	Ford Foundation Kellogg Foundation Rockefeller Foundation Nippon Foundation MacArthur Carnegie Corporation de NY Fullbright Foundation	
Asociaciones universitarias	Asociación Internacional de Universidades (IAU)	Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) Asociación de Instituciones de Enseñanza Superior del Sudeste Asiático (ASAIHL) Asociación de Universidades Árabes Asociación de Universidades del Commonwealth (ACU) Asociación de Universidades Africanas
Redes		Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) Red de Investigación para la Educación Superior en Asia y el Pacífico (APHERN) Universia.net Grupo de Universidades Compostela
Cooperación Internacional en Educación Superior	Centro Noruego para la Cooperación Internacional en Educación Superior (SIU) Organización de los Países Bajos para la Cooperación Internacional en Educación Superior (NUFFIC) Consortio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC)	
Asociaciones y DDHH	Amnistía Internacional INCLUD-ED, Proyecto del VI Programa Marco de la UE	

CUADRO 32: ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y LA EEES

Fuente: Adaptación de Maldonado (2003); GUNI (2009, p.110).

ANEXOS DEL CD

Carpeta videos: Focus group

Carpeta audio: Entrevistas

Carpetas de estadística y de gráficos

Carpeta de Estadística

- Anexo 1: Medias y desviaciones típicas de las variables categóricas estructurales del grupo experimental (A) y del grupo control (B).
- Anexo 2: La Prueba de Levene (F) y Test t
- Anexo 3 (A): Relación entre variables estructurales y variables del pre-test del grupo A (grupo experimental)
- Anexo 3 (B): Relación entre variables estructurales y variables del pre-test del grupo A (grupo control)

Carpeta de Gráficos

- Gráficos de la media en cambio del grupo A y B, según el pre y post test
- Gráficos de la comparativa del pre y post test entre grupos A y A1